

159

2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA INTERVENCIÓN TUTORIAL EN EL  
CONTEXTO DEL FRACASO ESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

EDUARDO MOLINA MALDONADO



FACULTAD  
DE PSICOLOGÍA

MÉXICO, D. F.

1996

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS:

A la Universidad Nacional Autónoma de México:

Que me ha brindado un lugar para cumplir las metas que no solo yo, sino mis sinodales, mis compañeros titulados y los que vienen detrás de mí se han planteado. Espero estar correspondiendo con lo que esta institución nos brinda, y esta tesis es solamente una parte de lo que le debo.

Lic. María Elena Ortiz Salinas.

Me dio la oportunidad de reintegrarme al buen camino de la psicología en el momento en que más lo necesité. Por ser mi tutora y más que directora de tesis una insustituible guía en esto que elegí y que sin su apoyo seguramente no habría podido existir. Gracias también por confiar en que daríamos buen uso al cubículo 13.

Dr. Javier Nieto Gutiérrez.

Por implicarme en el análisis experimental de la conducta, por confiar en mí y por ayudarme a valorar mi trabajo en tu clase, en tu investigación y en mi tesis. Gracias por el apoyo siempre incondicional y por dedicarme un tiempo dentro de tu apretada agenda de trabajo. Gracias por el cubículo, la computadora, la impresora y todo el equipo en donde pude elaborar gran parte de este trabajo.

Mtro. Gustavo Bachá Méndez.

El que me permitas aprender de lo que haces y sentirme obligado a no descuidar nada en mi formación es muy importante para mí, también guardo los consejos que me diste y te agradezco los procesos administrativos en los que me ayudaste.

Lic. Julio Espinoza Rodríguez.

Por el tiempo, los comentarios y la ayuda que me has brindado.

Lic. José Manuel Martínez.

Por recordarme que sí es útil tomarse el tiempo para elaborar una tesis.

Espero no haber defraudado a alguien en este proceso.

A los tutores que fueron quienes me ayudaron a llevar a cabo el trabajo que yo solo nunca hubiera podido realizar:

Marisol Castañeda	Carlos Concha	Lic. Leobardo Durón
Luis M. Gallardo	Eduardo Marroquin	Angélica Martínez
Sheyla Mejía	Adela Mendoza	Lic. Silvia Morales
Monserrat Resendiz	Lic. Claudia Rigalt	Gerardo Vázquez

Lic. Fernando García Cortés.  
(Sinodal honoris causa) Pues me enseñó la gran responsabilidad que implica el trabajo y la necesidad de cumplir día con día cada una de las tareas que permiten el funcionamiento correcto de un grupo. Por su guía, sus consejos, sus regaños y todo lo que ha favorecido mi desempeño como colaborador suyo y que, al menos eso creo, he logrado aplicar en mi práctica cotidiana como psicólogo.

Lic. Ángel Morales y Lic. Norma Castañeda, por prestarme su equipo de cómputo, su reproductor de CD, su sillón, su casa, para completar este trabajo.

A quienes me han brindado la oportunidad de desarrollarme como mexicano en un contexto que cada vez comprendo menos y con el que a cada momento me siento más comprometido.

A mi papá: José Guadalupe Molina.

Me has dado el grado justo de libertad para hacer lo que deseo, pero siempre has estado cerca para recordarme la enorme responsabilidad que esta libertad implica. Gracias por el apoyo que siempre me has brindado y con el cual espero seguir contando. Tu serías un gran psicólogo experimental por que siempre sabes qué variables manipular para dar como resultado determinada conducta... Aunque yo no sepa tocar el trombón... todavía.

Yolanda Maldonado Calderón (t)

Vale, madre, puedes seguir sintiéndote orgullosa. Y no se te olvide seguirme guiando. (Por la fecha del examen espero que aún estés por aquí).

Irma, Karina, Juliana.

(Por estricto orden de nacimiento).

Ni modo, les toco la suerte de ser mis hermanas, espero estar cubriendo sus expectativas y darles, también, un buen ejemplo. Gracias por enseñarme a convivir con el resto del mundo.

Lic. Silvia Morales, por tantas cosas...

Entre mi repentina (REPENTINA, insisto, repentina) timidez y tu ocasional (OCASIONAL, insisto, ocasional) agresividad, creo que hicimos una excelente mancuerna asertiva.

A los primos y tíos que, cada uno en su actividad personal, muestran siempre la capacidad para no rendirse.

Psic. Juan Carlos Fernández.  
(Entrañable compañero de desdichas y aventuras).  
La prisa no tiene un tiempo, y el tiempo no tiene prisa...  
Así que tómate tu tiempo, pero date prisa.

Lic. Leobardo Durón.  
Si hubiera usted llegado antes, estaría antes. Sin embargo no se preocupe: tiene su lugar asegurado.

A mis hermanos adoptados:  
Del centro comunitario (Mónica, queridísima hna. Vero, Gaby R., Eloisa, Yedith, Bárbara, Alice).  
Del famosísimo grupo "11" (Ale, Elvis, Raúl, Dora, Israel, Marco, Cristina... y el resto, claro está).  
Aquellos que siempre se comportan "de acuerdo al contexto".  
Los más despreciados, y sin embargo los más apreciables del CCH (Rubén, José Luis Elías "A.J.")

A todos los agentes de socialización que propositiva o accidentalmente me influyeron para desarrollar esta historia de aprendizaje (vulgo personalidad) con la que estoy tan a gusto y que hace plantearme cada vez nuevas metas.

A Fermin:  
Por que no era necesario que te fueras  
para hacerme reflexionar...  
al contrario,  
debiste estar aquí.

A mi mejor amigo,  
con quien he vivido más tropiezos, pero que más veces me ha ayudado a levantarme.

Aquel con quien he pasado las mejores noches, los peores días,  
las tristezas y manías, depresiones y crisis esquizofrénicas.

Aquel que sin su apoyo no sería esto  
Aquel que presiona y observa, que critica y refuerza,  
que opina y guarda silencio.

Al peor nostálgico, aquel que añora "lo que nunca jamás sucedió"  
(Sabes a quién le hablo "... A ti, que no te debo más que el empujón que anoche me  
llevó a escribir...");

"... Si alguna vez he dado más de lo que tengo  
Me han dado algunas veces más de lo que doy.  
Se me ha olvidado ya el lugar de donde vengo  
Y puede que no exista el sitio a donde voy..."

"... A las buenas costumbres nunca me he acostumbrado  
Del calor de la lumbre del hogar me aburrí.  
También en el infierno llueve sobre mojado  
Lo se por que he pasado más de una noche ahí..."

"... Me enamoro de todo, me conformo con nada  
Un aroma, un abrazo, un pedazo de pan.  
O lo que buenamente me den por la balada  
De la vida privada de fulano de tal..."

(Letras: Joaquín Sabina)

## **RESUMEN.**

Se buscó identificar el impacto de la tutoría personalizada en la preparación de exámenes extraordinarios del área de procesos básicos y metodología en la facultad de psicología de la U.N.A.M. Para ello, se trabajó con los datos de 116 alumnos inscritos a examen extraordinario en tres modalidades de ayuda: tutoría, guía de estudio y sin ayuda alguna. Se observó que los alumnos que cuentan con tutoría tienen un porcentaje de aprobación de 83.3, mientras que el porcentaje de alumnos aprobados con guía fue 41.2. Finalmente, de los alumnos sin ayuda, solo el 2.9% logra aprobar. Se observó que también los alumnos con tutoría obtienen una calificación promedio superior a la obtenida por los alumnos en los otros dos tipos de ayuda. Así, es posible concluir que los alumnos con apoyo tutorial pueden preparar mejor su examen y tienen mayor probabilidad de aprobar en este tipo de situaciones remediales.

## CONTENIDOS.

<b>RESUMEN.</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN.</b>	<b>7</b>
1. TRANSMISIÓN DE LA CULTURA	7
2. APOYO AL DESCUBRIMIENTO DE NUEVOS CONOCIMIENTOS	8
3. ASIGNACIÓN DE POSICIONES INDIVIDUALES EN LA SOCIEDAD	8
<b>CAPÍTULO 2: EL PROCESO EVALUATIVO</b>	<b>10</b>
<b>LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO</b>	<b>10</b>
<b>EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>14</b>
<b>FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>16</b>
1. MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE.	16
2. OTORGAMIENTO DE APROPIADAS CALIFICACIONES.	16
3. APOYO AL ESTUDIANTE.	17
4. DIAGNÓSTICO Y PRONÓSTICO.	17
5. ORIENTACIÓN.	18
6. SUPERVISIÓN DEL PERSONAL.	18
<b>MEDICIÓN EDUCATIVA</b>	<b>19</b>
<b>MEDICIÓN A TRAVÉS DE EXÁMENES.</b>	<b>21</b>
<b>CARACTERÍSTICAS DEL EXAMEN</b>	<b>22</b>
<b>LIMITACIONES DEL EXAMEN.</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN Y MEDICIÓN EN LA U.N.A.M. Y LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 4: LA EVALUACIÓN Y SU DESCUBRIMIENTO:</b>	
<b>EL FRACASO ESCOLAR.</b>	<b>30</b>
<b>CONCEPTUALIZACIÓN DE FRACASO ESCOLAR.</b>	<b>30</b>
<b>EL FRACASO, CAUSAS Y CONSECUENCIAS.</b>	<b>31</b>
<b>CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR</b>	<b>31</b>
1. CAUSAS EXTRA-ESCOLARES.	31
2. CAUSAS DE PLANEACIÓN Y APLICACIÓN ESCOLAR.	32

3. CAUSAS PERSONALES.	32
<b>DOS TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN PARA AFRONTAR EL FRACASO.</b>	<b>35</b>
1. EXAMEN EXTRAORDINARIO PROGRESIVO (EEP).	35
2. TÉCNICA TUTORIAL PARA AFRONTAR EL FRACASO.	37
<b>MÉTODO</b>	<b>43</b>
JUSTIFICACIÓN	43
PROBLEMA	44
OBJETIVOS	44
VARIABLES	44
SUJETOS Y MUESTREO	45
MATERIALES	46
INSTRUMENTOS	46
TIPO DE ESTUDIO	46
PROCEDIMIENTO PREVIO A LA SITUACIÓN TUTORIAL.	46
<b>PRIMERA INTERVENCIÓN.</b>	<b>48</b>
DISEÑO.	48
PROCEDIMIENTO.	48
RESULTADOS.	49
1. Número de alumnos registrados y alumnos asignados a tutorías.	49
2. Datos de los exámenes extraordinarios.	49
3. Alumnos inscritos al examen extraordinario, alumnos aprobados y porcentaje.	51
4. Correlación entre la condición aprobado - no aprobado y tipo de ayuda recibida.	52
5. Diferencias significativas entre la calificación obtenida en el examen y el tipo de ayuda recibido.	53
<b>SEGUNDA INTERVENCIÓN.</b>	<b>56</b>
JUSTIFICACIÓN	56
DISEÑO.	58
PROCEDIMIENTO.	58
RESULTADOS.	60
1. Número de alumnos registrados y alumnos asignados a tutorías de aprendizaje y memoria.	60
2. Datos del examen extraordinario.	61
3. Alumnos inscritos al examen extraordinario, alumnos aprobados y porcentaje.	62
4. Correlación entre la condición aprobado - no aprobado y tipo de ayuda recibida.	63

5. Diferencias significativas de las medias de calificación de acuerdo al tipo de ayuda recibida.	63
6. Atribución dominante y su distancia con la atribución de 2° orden.	65
7. Asistencia a las sesiones tutoriales.	69
8. Relación entre asistencia y atribución dominante.	71
9. La variable latencia en los grupos.	73
10. Relación entre la latencia y la asistencia.	73
<b>DISCUSIÓN.</b>	<b>77</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES.</b>	<b>83</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO. FICHA DE REGISTRO, ATRIBUCIÓN Y EXPECTATIVAS (FRAE).</b>	<b>90</b>

## CAPÍTULO 1: LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN

Cualquier sociedad en la historia del hombre sin importar su grado de desarrollo, la posición geográfica que ocupe o la época en la cual exista, se compone de un número de partes interrelacionadas, cada una de las cuales determina de alguna manera su cambio. Esta propiedad de interrelación se pone de manifiesto cuando se destacan, por ejemplo, las consecuencias que sobre toda la sociedad se desatan a partir de las decisiones tomadas por los gobiernos, de forma general; y para las otras partes del sistema, como la familia o la escuela, de manera particular. Del mismo modo, las prácticas de la crianza del niño en la familia, seguramente habrán de influir en las actividades de la escuela y, al menos a la larga, en el proceso gubernamental (Goslin, 1971). Esta propiedad de interrelación permite identificar un fenómeno muy importante que viven los individuos dentro la sociedad (y por consiguiente la sociedad a partir de los grupos de individuos): la socialización.

Este proceso en el cual interactúan los individuos como tales y la sociedad para, de alguna manera, ir construyendo a la sociedad misma como un fenómeno cambiante; implica la existencia de esas "partes interrelacionadas", las cuales tienen un objetivo particular, formas de proceder, comportamientos y valores, entre otras propiedades, también propios. Entre estas, se encuentran la familia, el grupo de amigos, la religión, el sistema político y económico y la educación.

Pero no existe un componente social tan importante como esta última, pues a partir de la educación como proceso al interior de cada uno de los componentes restantes, es posible hablar de una verdadera socialización, como dijera Delval (1990) "La educación es una de las más importantes instituciones sociales, la que hace que un animal, uno más entre las especies vivas que pueblan la tierra, se convierta en lo que entendemos por un ser humano. El hombre puede educarse porque nace con disposiciones de tipo

muy general que son susceptibles de ser moldeadas en diferentes sentidos. Es un ser muy plástico y en cierto sentido menos acabado que otros animales. Y esto, que podría verse como limitación, es una gran ventaja, pues da al hombre enormes oportunidades de aprender y le ha permitido construir una cultura y la cultura es la que hace al hombre ser hombre" (p.1-5).

Durkheim (en Pereyra, 1970) brinda la pauta para identificar el papel de la educación en el proceso de socialización del individuo dividido en dos partes: Una de ellas es la homogeneidad, determinada por un sistema de educación que se impone a los individuos de modo generalmente irresistible por lo que la educación de los niños y jóvenes se ciñe a determinadas costumbres dictadas por la misma sociedad. Se manifiesta, pues, en cada momento, un tipo regulador de educación, del cual no podemos separarnos sin grandes esfuerzos. La otra parte es la diferenciación, la cual permite la existencia de la cooperación, motor principal de la evolución de la sociedad. Y con estas dos partes funcionando al mismo momento, es posible identificar que la educación brinda:

- 1) Cierta número de pautas de comportamiento, que la sociedad a la cual pertenece juzga que son indispensables a todos sus miembros (homogeneidad);
- 2) Ciertos comportamientos específicos, que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente indispensables a quienes lo integran (diferenciación). La sociedad, en su conjunto, y cada miembro social en particular, son los que determinan la manera de comportarse de los individuos.

Así, en cada uno de los seres humanos se puede decir que existen dos componentes. Uno constituido por todos los estados que no se relacionan sino con uno mismo y con los acontecimientos de la vida personal: es lo que se podría llamar ser individual. El otro es un sistema de ideas, sentimientos y hábitos, que expresan en los individuos, no la personalidad, sino el grupo o grupos diferentes de los cuales se forma parte; tales son las creencias religiosas, los hábitos y prácticas morales, las tradiciones o

profesiones, las opiniones colectivas de toda especie. Su conjunto forma el ser social. Constituir ese ser social en cada uno de los individuos es el fin de la educación.

La pregunta que surge de esta exposición es: ¿Cómo actúa la educación en este proceso de relación social? Y para ello, Goslin menciona las tres funciones principales de la educación:

### ***FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN.***

#### **1. TRANSMISIÓN DE LA CULTURA**

La función primaria de la sociedad es mantener la cultura. Implicando por este término algo más que el "conocimiento acumulado en cada campo de investigación". Dentro de la cultura se incluyen los valores, creencias y normas que han pasado de generación en generación, aunque con frecuentes modificaciones a través de la historia de la sociedad. "La educación transmite a la generación siguiente un acervo cultural común y, en el proceso, ayuda a conducir a multitudes de jóvenes bárbaros a las formas adultas que perpetúan el pasado" (Burton, 1961; en Goslin, 1971).

A medida que el acervo de conocimientos del hombre ha aumentado, y los grupos en los cuales vive se han vuelto más complejos, se ha hecho necesario el desarrollo de servicios especializados para encargarse del proceso de la transmisión cultural allí en donde la familia lo abandona.

"En suma, la escolaridad formal se hizo una necesidad a medida que la casa y la comunidad se volvían ineficaces, incluso incompetentes, para capacitar al joven para la vida adulta a través del contacto informal. Se formó entonces una nueva clase de agentes culturales: los maestros del pueblo. La naturaleza cambiante del conocimiento y el trabajo llevó a los hijos del hombre común a la escuela, y asignó a la institución un papel muy amplio y profundo en la transmisión y continuidad de la cultura." (Burton, 1961; en Goslin, 1971).

La socialización, incluso en el contexto de un sistema educativo formal como es el de la escuela, implica más que el aprendizaje de habilidades y la adquisición de información acerca de cómo funciona o cómo debería funcionar la sociedad. El aprendizaje derivado de procedimientos pedagógicos más o menos formales constituye solo una parte de la preparación para que el estudiante se comporte de acuerdo con las funciones de un miembro adulto que participa en la sociedad.

Entre otras cosas, la socialización supone aprender a resolver distintos problemas. La adquisición de las técnicas adecuadas para ello es parte integral del proceso educacional.

La responsabilidad que toma la escuela al preparar miembros de la sociedad para tales posiciones significa algo más que el hecho de inculcarles conocimientos técnicos, con un barniz de tradición cultural. De mayor importancia es su misión de enseñar al alumno cómo usar cada una de las habilidades y conocimientos que posee.

## **2. APOYO AL DESCUBRIMIENTO DE NUEVOS CONOCIMIENTOS**

La escuela desempeña un papel protagónico en la tarea de influir en la aceleración del cambio social.

Ella no sólo tiene la responsabilidad de preparar a los alumnos para que se enfrenten con la sociedad de cambio que encontrarán siendo adultos, sino que si esa sociedad continúa modificándose, su sistema educacional debe seguir preparando individuos que tomen a su cargo la tarea de desarrollar nuevos conocimientos y técnicas.

## **3. ASIGNACIÓN DE POSICIONES INDIVIDUALES EN LA SOCIEDAD**

Como la escuela ha tomado de la familia una gran parte de la responsabilidad de socializar a los jóvenes, también ha pasado a ser el centro de muchas de sus actividades. Su actuación en la escuela sirve, por esta razón, para medir sus habilidades y energías. Con el surgimiento de la educación masiva la escuela funciona, como una parte integral del proceso de distribución de status, de cuatro maneras: 1) provee un

contexto en el cual el individuo pueda demostrar sus habilidades; 2) canaliza a los individuos por cauces que conduzcan a las distintas ocupaciones o clases de ocupaciones; 3) provee las habilidades especiales necesarias para cumplir los requisitos de varias posiciones, y 4) transfiere al individuo el prestigio que caracteriza a la escuela misma.

Desde su nacimiento, la escuela operó como árbitro de las realizaciones del individuo. En tanto el estudiante progresa a través del sistema educacional, se confían a la escuela las decisiones que deben tomarse sobre el tipo de entrenamiento a recibir y las oportunidades de progreso que puedan abrirsele. Él mismo y sus padres, dependiendo de la etapa que curse, pueden influir en estas decisiones, pero en la mayoría de los casos la escuela desempeña el papel básico. Es en este proceso en donde probablemente ejerza su mayor influencia en la distribución de status. Decidir si a un alumno se le permiten, por ejemplo, seguir los cursos exigidos para la admisión en la universidad es uno de los puntos críticos de elección que determinarán el posterior status ocupacional del individuo.

En consecuencia, el espectro de oportunidades ocupacionales del individuo puede estar determinado por la clase y la calidad de las experiencias educativas adquiridas.

De esta manera, es posible identificar que la función social más importante de la educación es integrar al individuo a la sociedad en general y a los grupos particulares dotándole de las habilidades necesarias para ser parte de la sociedad y tener la capacidad de cooperar con ella desde su particular medio de especialización. Esta es la gran importancia del proceso educativo frente a la sociedad, en capítulos posteriores se habrán de identificar las características de la educación en general, la importancia de la evaluación educativa en su contexto particular y la relación que existe entre la evaluación educativa y la socialización del individuo.

## CAPÍTULO 2: EL PROCESO EVALUATIVO

Cada uno de los alumnos de cualquier institución educativa, sin importar el nivel o grado que curse, está implicado siempre en el proceso de la evaluación académica. Desde que se ingresa a preescolar hasta terminar un doctorado universitario, el alumno debe enfrentarse con una serie de exámenes, pruebas, requisitos, etc. los cuales indicarán si tiene o no la capacidad necesaria para ser promovido al grado inmediato superior, acreditar una asignatura u obtener un título determinado. Esta evaluación no siempre ha sido llevada a cabo de una manera correcta, pues en muchas ocasiones se ha confundido el término evaluación con el de medición; y aunque ambos son procesos complementarios en el ámbito educativo, no necesariamente significan lo mismo.

### ***LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO***

Antes de comenzar la exploración del proceso de evaluación académica, es conveniente decir que su papel no está en discusión. Es decir, sin la evaluación académica la *educación perdería mucha de su importancia como proceso social de aprendizaje y socialización del individuo*, pues carecería de la retroalimentación, principio que fundamenta la existencia misma de la evaluación.

¿Qué se debe entender con el término evaluación? Como ya se dijo, la evaluación educativa es un proceso. Gronlund (1973) la define simplemente como un "Proceso sistemático para determinar hasta que punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación". Rodríguez (1990) coincide con él en lo que se refiere a los objetivos, pero va un poco más allá al establecer que un buen proceso evaluativo deberá:

- Señalar los objetivos de un aspecto de la educación y estimar el grado en que tales objetivos se han alcanzado.
- Establecer del "estado actual" de la situación de enseñanza - aprendizaje.
- Determinar si se ha logrado éxito en lo que se propuso hacer.

Por su parte Lemus (1974) explica la evaluación de tres formas:

"Juzgar el valor o la cantidad de algo por medio de una cuidadosa medida".

"Las actividades gracias a las cuales el maestro o cualquier otra persona relacionada con la educación trata de medir el proceso de aprendizaje en una situación educacional determinada".

"La apreciación de los resultados de la acción de la enseñanza programática."

En estas definiciones, el común denominador es el papel que se da al cabal cumplimiento de los objetivos de la educación, es decir, la evaluación es el proceso que indica si un alumno aprendió o no, con respecto al planteamiento de los objetivos.

Aunque este punto por si mismo es válido y real, entender así a la evaluación tiene una gran limitante: implica contemplar al proceso como unilateral, es decir, en la evaluación se determina, se mide, se estima, se establece o se aprecia el trabajo del alumno con respecto a una norma esperada de comportamiento (objetivo de aprendizaje) pero no se especifica la finalidad de "establecer el estado actual" del alumno, según Rodríguez (1990).

Una visión mucho más completa del proceso evaluativo es la que proporciona Benedito (1977) y la cual él mismo se encarga de desglosar. Él afirma que la evaluación debe ser una "actividad sistemática, continua, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al mismo proceso educativo, con todos sus componentes, en general."

Debe ser una actividad sistemática y continua pues la evaluación constante se basa en todo tipo de datos, informes, pruebas y ejercicios y se sistematiza a lo largo de una serie de sesiones o momentos educativos que se suceden a lo largo del curso. Cada sesión se inspirará y tendrá en cuenta los resultados de las anteriores.

Debe, así mismo, estar integrada en el proceso. La evaluación debe formar parte de cada tema, unidad de aprendizaje o actividad escolar.

Y finalmente, el objetivo último de la evaluación debe ser el mejoramiento. La evaluación es un filtro por el que deberán pasar todos los componentes del acto didáctico para purificarse y salir enriquecidos, mejorados del mismo, eliminando los obstáculos que entorpecen la labor educativa.

Hay que recalcar que Benedito no solo habla del alumno dentro del proceso didáctico. Destaca tres grandes componentes que intervienen en la educación en general y, obviamente, en el proceso evaluativo en particular. Estos componentes son:

- Alumnos: Son las personas a quienes principalmente se evalúa, orienta y se le brindan formas de recuperación.
- Profesores: Responsables del proceso educativo y también deben ser evaluados según los resultados de su labor.
- Objetos: Materias o asignaturas, métodos a emplear para alcanzar los objetivos, material disponible. Debido a la evaluación, pueden ser rectificadas o mejoradas.

Con esta concepción, el proceso educativo se enriquece al incorporar de lleno tanto a los profesores como a los objetos con los que se educa dentro de la evaluación, pues de esta forma es factible que se observen las debilidades de cada parte del sistema, se analicen sus causas, sus posibles correcciones y se puedan mejorar en bien del mismo sistema. Así, compartiendo el problema, todos y cada uno de los componentes del acto educativo son responsables del avance o del retroceso que este tenga, y el peso ya no recae únicamente sobre los alumnos.

Hasta este punto se han expuesto solo algunas de las definiciones que sobre la evaluación existen, falta aún contemplar algunos aspectos más particulares acerca de este proceso, con los cuales será posible conceptualizar y operacionalizar el término de acuerdo a los objetivos de este estudio.

Pero, ¿En qué se basa la evaluación? ¿Cuáles son los principios que rigen su intervención dentro del proceso educativo? ¿Cómo saber si este proceso pierde su utilidad o se desvía de su propósito? Antes de explicar estos principios, conviene aclarar

que el objetivo de la evaluación educativa no solo es identificar a los alumnos que fallan y determinar en que temas lo hacen, sino implementar las técnicas y procedimientos necesarios para hacer que un alumno apruebe la parte en la que falló. Cuando un proceso de evaluación da como resultado la estigmatización o etiquetación de los alumnos que fallan, entonces está perdiendo su utilidad y se aleja de su propósito. El profesor, y el medio educativo en general, deben estar al servicio de quien estudia, sea exitoso su camino o no.

De esta manera, pensando en que la evaluación como proceso implica dinamismo y necesita que cada uno de sus componentes esté dispuesto y realmente listo para desarrollar al máximo la utilidad de la evaluación, nuevamente Benedito (1977) hace un listado de aquellas consideraciones que hay que tener presentes para identificar si un proceso evaluativo se está desviando de su utilidad y de su propósito :

1. Las actividades de evaluación deben ser consideradas como parte integrante del proceso didáctico, nunca como metas en sí mismas.

2. Las actividades de evaluación son un proceso continuo.

3. Antes de emplear una prueba de evaluación, se ha de definir lo que queremos evaluar.

4. Establecer un mínimo de normas a seguir que sirvan de orientación, de consejo, de punto de partida para elegir la(s) pruebas que habrán de emplearse tomando en cuenta el momento en el que se encuentre el proceso.

5. Sin embargo, dichas normas no deberán ser rígidas e inmodificables por que:

- No existen pruebas perfectas e insustituibles.

- El ambiente, los medios, el material y el profesorado tienden a cambiar con el paso del tiempo (por no mencionar a los alumnos).

6. Las técnicas y recursos evaluativos que se empleen, deben apoyarse en las necesidades básicas del ser humano: seguridad, afecto, etc.

7. Siempre que sea posible se atenderán los 2 sistemas de medición en los que se basa la evaluación:

- Descriptivo o cualitativo.
- Cuantitativo.

8. Lo importante es poner en evidencia el progreso del alumno con respecto a sus propias aptitudes, intereses y propósitos; sin compararle con otros alumnos.

9. Debe reflejar las posibles deficiencias del proceso y orientar en su corrección.

10. Debe ser integrada a la planificación mediata e inmediata del trabajo escolar. (Benedito, 1977).

A ese decálogo podríamos añadir tres consideraciones importantes que hace Gronlund (1973) con respecto al mismo proceso:

A. Las técnicas de evaluación deben seleccionarse en términos de los propósitos que han de cumplirse.

B. La evaluación totalmente inclusiva requiere una amplia gama de técnicas de evaluación.

C. La utilización apropiada de las técnicas de evaluación requiere una clara conciencia de sus limitaciones y de sus puntos fuertes.

Aunque es claro que los principios que aquí se enuncian pueden servir como base para el desarrollo posterior de un proceso evaluativo en las instituciones académicas, es importante recordar que las características particulares de cada institución delimitarán su forma de proceder de acuerdo a sus requerimientos y posibilidades.

### ***EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN***

Para poner en marcha cualquier proceso evaluativo, es necesario considerar en primer término que esta parte de la acción educativa es sistemática y ordenada, es decir, tiene una secuencia que le permite planificar tanto los tiempos como las actividades a

llevar a cabo. El paso inicial para que la evaluación dé resultado es establecer objetivos que sean claros, realistas y acordes a la capacidad y al interés de los alumnos.

Idealmente, habrá de llevar una evaluación inicial, que proporciona un conocimiento del alumno que servirá de punto de partida para la evaluación posterior. Dará una orientación sobre la situación y características de todos y cada uno de los alumnos de la clase.

Durante todo el curso la evaluación será permanente. Implica la valoración de todas las actividades a lo largo del curso, supone la preparación de pruebas específicas. El profesor ha de observar la conducta del alumno en relación con la clase, el trabajo escolar, etc. anotando lo más relevante.

Una parte que es importante pero que casi nunca se lleva a cabo de la manera correcta es la auto evaluación. En ésta, el alumno toma conciencia de los objetivos o propósitos del aprendizaje y se siente participe del proceso, lo que lo convierte en incentivo para sentirse motivado hacia el estudio.

El paso final, y el que siempre se lleva a cabo aún sin la existencia de los anteriores, es la evaluación final (Benedito, 1977). En el contexto educativo de nuestro país, se consideran las calificaciones correspondientes al último período y las observaciones particulares de cada alumno como son: participación en clase, entrega de trabajos y calidad de estos, puntualidad, asistencia, entre otras.

De lo expuesto hasta aquí, es posible descubrir que la evaluación se estructura a partir de dos acciones:

- La tarea informativa: Recopilación de notas, calificaciones, puntajes, etc.
- La tarea enjuiciadora: Interpretación de los datos recopilados.

Si cualquiera de las dos fallara, el proceso se vería incompleto, pues, por una parte, no habría datos sobre los cuales hacer una valoración del aprovechamiento del alumno. Y por el otro, la mera acumulación de notas y puntajes no determina la capacidad total

del estudiante, sus expectativas y, algo que es muy importante, en dónde tiene fallas y qué se puede hacer para corregirlas.

### **FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN**

Una vez que se ha contemplado cómo se lleva a cabo un proceso de evaluación, es prudente iniciar la exposición acerca del para qué evaluar, es decir, encontrar qué fines u objetivos tiene la evaluación. Cabe hacer una distinción : si bien es cierto que el proceso educativo implica diferentes actores, en esta revisión se tratará particularmente la evaluación que se hace del desempeño académico de los alumnos.

#### **1. MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE.**

La evaluación está relacionada, por lo menos, con dos aspectos de la motivación : a) evaluación de la motivación en si, que se refiere al hecho de conocer la diferencia de los individuos en cuanto a la disposición para la motivación y la fuerza de los incentivos bajo diferentes condiciones; y b) evaluación de la relación entre motivación con la enseñanza y el aprendizaje, que trata acerca de la cantidad y calidad del aprendizaje por parte de los alumnos y de la capacidad para que el alumno se involucre en el desarrollo de sus propias capacidades intelectuales a partir de la motivación surgida con la asociación buenos resultados - conductas de estudio generales.

#### **2. OTORGAMIENTO DE APROPIADAS CALIFICACIONES.**

Para la determinación de cualquier nota calificativa aunque, como regla general, es preferible confiar en evidencias objetivas y en registros escritos y constantes, se debe tomar en cuenta aquellos factores que evidencian el grado en que el alumno ha alcanzado los objetivos establecidos para el curso o actividad particular en relación con otros factores tales como el esfuerzo, la salud física y mental, el estado emocional, el C.I., las actitudes e intereses y todo aquello que pueda influir en el resultado educacional.

En las calificaciones obtenidas debe tomarse en cuenta que no son más que la relación del examinado ante una dificultad determinada. Esta dificultad no siempre es la más adecuada, e inclusive a veces es inapropiada como sucede con muchas pruebas informales elaboradas para un sistema de enseñanza.

### **3. APOYO AL ESTUDIANTE.**

De acuerdo con Rodríguez (1990), la evaluación de los adelantos del alumno es uno de los aspectos primordiales del trabajo del profesor. La evaluación permite conformar una buena imagen del lugar en que se encuentra el alumno y de la manera en que está adelantando. Tiene, por tanto, importancia fundamental para la enseñanza eficaz del maestro y a la vez, para el aprendizaje eficaz del alumno. Al evaluar sistemática y periódicamente, el profesor identifica claramente los siguientes aspectos:

- A. Ayudar al que aprende a darse cuenta de cómo debe cambiar o desarrollar su comportamiento (retroalimentación al que aprende).
- B. Permitir al que aprende obtener satisfacción cuando está haciendo algo como es debido (refuerzo).
- C. Proveer al que aprende una base para las decisiones subsiguientes sobre lo que aprende, para cuales recursos está preparado, qué tratamiento necesita como remedio y qué trabajo debe recomendársele.
- D. Discernir el procedimiento -métodos adecuados- que convenga seguir.
- E. Suministrar información necesaria para poder revisar la totalidad del programa de estudio.

### **4. DIAGNÓSTICO Y PRONÓSTICO.**

El diagnóstico trata no tanto de explicar la desadaptación educacional como de corregirla o prevenirla. El proceso de diagnóstico educacional se basa en la determinación de:

- A. Los alumnos que están enfrentando problemas.

- B. La naturaleza de los problemas.
- C. La causa de los problemas.
- D. Los medios que deben emplearse para desaparecer los problemas
- E. La manera de evitar futuros problemas en los educandos.

## **5. ORIENTACIÓN.**

Rodríguez (1990) la define como "El esfuerzo de la escuela de asistir al alumno de manera especial para que se conozca y comprenda a si mismo y a su medio, con el objeto de que sea capaz de utilizar inteligentemente las oportunidades educacionales y de progreso que ofrecen la escuela y la comunidad". Este paso implica poner en marcha las estrategias precisas que se empleen para brindar ayuda a los alumnos que presentan problemas de reprobación con base en sus habilidades para valerse de estas "oportunidades educacionales".

## **6. SUPERVISIÓN DEL PERSONAL.**

Benedito (1977) opina que el profesor ha de tener constancia objetiva de su propia labor, con vistas al perfeccionamiento de su eficacia, y otro tanto cabe decir de la institución educativa en lo que hace referencia a su organización, administración, etc. Para ello y congruente con Lemus (1974), hay que considerar la importancia de la asistencia que es proporcionada a los maestros para realizar mejor su tarea educativa y esto es solamente posible con la ayuda de instrumentos de evaluación apropiados que son los que podrán indicar si un maestro determinado está empleando los mejores medios y si lo hace de la mejor manera posible para obtener los mejores resultados.

Para la adecuada supervisión de las actividades escolares se necesitará aplicar una evaluación sistemática que principie con los objetivos educativos, siga con los medios que se aplicarán para alcanzar los objetivos y termine con los resultados obtenidos en relación con los propósitos determinados". (Lemus, 1974).

Pero si la evaluación demostrara que no se han podido lograr algunos objetivos determinados sin que hubiesen faltado los restantes elementos del sistema, forzosamente deberíamos concluir que tales objetivos estaban por encima de las posibilidades del alumno y no quedaría más remedio que modificarlos para ponerlos a su alcance. Hablando, claro, de objetivos que no tengan propósitos selectivos.

En resumen, la evaluación educativa:

- Implicará un proceso continuo y sistemático.
- Incluirá aspectos de medición (cuantitativos) y aspectos de valoración (cualitativos).
- Se servirá de la retroalimentación para dar a conocer los datos al alumno y al profesor y
- Propiciará cambios tanto en el alumno y el profesor como en los medios y/o métodos didácticos.

### **MEDICIÓN EDUCATIVA**

Ya se ha visto que la evaluación es una actividad de valoración constante basada en diferentes tipos de datos acerca del avance del alumno, el desempeño del profesor y la utilidad de los materiales y cursos con los que se cuenta. Por ello no es posible limitar una valoración de este tipo a la simple acumulación de notas. Es importante que se tomen en consideración otros factores que no se reflejan en los exámenes escritos.

Siguiendo la línea de explicación de Cardounel (1962; en Benedito, 1977), hay que considerar que la medición es la descripción cuantitativa de un producto o, en este caso, un rendimiento académico.

Pero inclusive la medición, con su característica de cuantificación formal y estricta de las cosas, tiene la posibilidad de considerar al alumno dentro del proceso y no servirse de él, es decir, no considerar a la medición como la parte importante, sino al desempeño del alumno.

En una experiencia del mismo Benedito (1977) determina tres tipos de medición con respecto al alumno o grupo de alumnos:

Medición absoluta: Se expresa el grado en que la calidad o resultado del trabajo de cada alumno se aproxima a la meta ideal tomada como índice por la misma administración escolar.

Medición relativa colectiva. Se valora o califica el rendimiento obtenido, en comparación con el resultado del trabajo de todo el grupo. Se parte del mejor rendimiento de un alumno dentro del grupo. Las demás puntuaciones están en función de la primera.

Medición relativa individual. Se compara el adelanto realizado por el alumno en otra etapa anterior de realización del mismo alumno en ese aspecto de la cultura.

Pero hay que insistir que la medida no es suficiente para nuestros propósitos, pues si bien es cierto que se mide la capacidad de un alumno en varios campos, facetas o aspectos y se obtienen puntajes, notas, etc. como resultados ; a partir de estos es posible identificar de una manera objetiva el avance del alumno (si se toman las calificaciones como correlato del aprovechamiento). Sin embargo, utilizando únicamente a la medición no se valoran las situaciones en las cuales está fallando el alumno, además, la medición educativa por sí sola no permite tomar las decisiones necesarias en términos de qué tipo de ayuda requiere el alumno en qué tipo de tareas académicas. Puede ser que el solo hecho de contestar un examen le genere al alumno tanta ansiedad que de alguna manera se olvide de los contenidos y entonces este examen no está identificando esta falla, si se interpreta la pura medición obtenida en este caso (calificación) no se estaría en posibilidad de brindar al alumno el tipo de ayuda precisa. Lo que debe hacerse con los datos obtenidos a partir de la medición educativa es interpretarlos y valorarlos adecuadamente en función de aquella persona. Para que la evaluación sea sistemática y continua debe apoyarse en el mayor número posible de datos (Benedito, 1977).

## ***MEDICIÓN A TRAVÉS DE EXÁMENES.***

Ha llegado el momento de hablar del instrumento que habrá de cumplir con el papel de medidor: el examen. Definirlo es relativamente fácil pues no existe una gran disparidad de criterios al momento de identificar y describir sus características. Benedito (1977) lo define como: "un requisito oficial para constatar conocimientos a lo largo del periodo escolar." En la enciclopedia Interactiva Santillana (1995), el examen es una "prueba que una persona o tribunal hace a otra para que demuestre su aptitud en una materia determinada o como medio para obtener un cargo, ingresar en cierto sitio, etc." Rodríguez (1990) menciona que "una prueba o examen es cualquier medio que se usa para medir el rendimiento del alumno." Otra definición dice: "Prueba que se hace de la suficiencia de un alumno, para demostrar el aprovechamiento en cualquier tipo de enseñanza".

Con el ánimo de abreviar esta sección se entenderá por examen todo ejercicio educativo frente al cual un alumno pone a prueba sus conocimientos o capacidades. Esta prueba tendrá un carácter de instrumento de medición, pues habrá de cuantificar qué grado de conocimientos o capacidades posee el individuo que se enfrenta a él. Es decir, hará una medición de un atributo determinado. En este contexto, el examen es útil pues permite valorar objetivamente el rendimiento de un alumno a partir de las respuestas que da ante estímulos iguales (reactivos, preguntas, problemas, etc.), y de esta manera, se evita el problema de asignar cargas valorativas a este rendimiento de los alumnos por situaciones ajenas al proceso enseñanza aprendizaje.

Así pues, habrá de considerarse al examen como instrumento básico del proceso de medición educativa, cuyo papel es muy importante en la asignación de una calificación representativa del grado de conocimiento que un alumno tiene acerca de una materia o un tema específico.

El examen, así entendido, tiene la ventaja de ser un instrumento objetivo mediante el cual es posible obtener datos confiables del avance del alumno.

## **CARACTERÍSTICAS DEL EXAMEN**

En estrictos términos psicométricos, el examen deberá cumplir ciertas características para que sea utilizado de manera correcta. De manera breve, estas características son:

1. Validez. Una prueba debe ser de tal manera concebida, elaborada y aplicada que mida realmente lo que se propone medir. De lo contrario, sería nula o falsa, proporcionando datos diferentes de los que se desean obtener.
2. Confiabilidad. Que la prueba de el mismo, o casi el mismo resultado en diferentes ocasiones (la exactitud o precisión con que un instrumento mide algo).
3. Objetividad. Condición que hace que un test o prueba un instrumento independiente de la opinión personal, esta no debe afectar la calificación.
4. Amplitud. Extensión del instrumento: que mida o explore la mayor cantidad de materia en un tiempo determinado.
5. Practicabilidad. Aplicación en situaciones prácticas: debe ser fácil de aplicar, de realizar y de interpretar, a bajo costo y con utilidad social, de acuerdo con el entorno en el cual se aplica. (Lemus, 1974).

## **LIMITACIONES DEL EXAMEN.**

Sin embargo, y a pesar de la necesidad de utilizar el examen como instrumento de medición del aprendizaje, si se utiliza como proceso de evaluación único presenta serias limitaciones:

1. Obliga a seguir determinados programas al pie de la letra (puesto que "nos lo preguntarán en el examen").
2. Mide a todos los alumnos por igual sin tener en cuenta sus diferencias individuales.
3. Todo el trabajo del curso se orienta hacia un solo objetivo: aprobar el examen de fin de curso, en los casos en que solo se aplique este.
4. Únicamente se preocupa de controlar la parte instructiva en perjuicio del aspecto formativo.

5. No tiene en cuenta lo que el alumno puede hacer, de acuerdo a sus posibilidades, sino qué debe saber para el examen del contenido de los programas. (Benedito, 1977).

## CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN Y MEDICIÓN EN LA U.N.A.M. Y LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Hasta el momento se ha revisado la importancia de la educación en el contexto social del estudiante, el objetivo y el proceso de la evaluación educativa y las características y limitaciones del examen como medidor del aprendizaje.

Pero, ¿qué pasa en la realidad? ¿Cómo está contemplado el examen dentro de nuestra Máxima Casa de Estudios? A continuación se hará una revisión del Reglamento General de Exámenes contenido en la Legislación Universitaria, en ella se establece el objeto de las pruebas o exámenes y en qué se debe basar el profesor para estimar el aprendizaje de los estudiantes.

En el capítulo I (Disposiciones generales), el artículo primero establece:

*"Las pruebas y exámenes tienen por objeto:*

*A. Que el profesor disponga de elementos para evaluar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje;*

*B. Que el estudiante conozca el grado de capacitación que ha adquirido.*

*C. Que mediante las calificaciones obtenidas se pueda dar testimonio de la capacitación del estudiante."*

Al "evaluar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje" se debe entender, como afirma Benedito (1977), que la evaluación debe ser un filtro por el que pasen todos los componentes del acto educativo (alumnos, profesores, planes y programas); por lo tanto, este inciso apoya la idea de que tanto la ejecución del alumno como el trabajo del profesor y la utilidad de los planes y programas deberán ser sometidos a prueba no solo al final del curso, sino durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

El inciso B "que el estudiante conozca el grado de capacitación que ha adquirido" hace referencia a la retroalimentación (principio que fundamenta la evaluación educativa)

a la que tiene derecho el alumno. Pero la finalidad de que el alumno conozca el grado de capacitación que ha obtenido es saber qué de lo que ha hecho le ha funcionado para tener la ejecución conductual adecuada; o bien, qué deberá modificar si es que ha estado fracasando.

Por último, el inciso C toma en cuenta un aspecto formal al establecer las calificaciones como un testimonio del aprendizaje del alumno.

*Artículo 2o. Los profesores estimarán la capacitación de los estudiantes en las siguientes formas:*

*A. **Apreciación de los conocimientos y aptitudes adquiridos por el estudiante durante el curso mediante su participación en clases y su desempeño en los ejercicios, prácticas y trabajos obligatorios** (negritas del autor), así como en los exámenes parciales . Si el profesor considera que dichos elementos son suficientes para calificar al estudiante, lo eximirá del examen ordinario. Los consejos técnicos señalarán las asignaturas en que sea obligatoria la asistencia;*

*B. Examen ordinario.*

*C. Examen extraordinario.*

En este segundo artículo, se establecen las tres formas oficiales por las cuales un alumno puede acreditar una materia (entendiendo que acreditar implica haber aprendido los contenidos mínimos necesarios). En el destacado con negritas se mencionan varios criterios que complementan a la ejecución en los exámenes parciales, es decir, la calificación que de testimonio de la capacitación del estudiante (inciso C del artículo 1 de este mismo capítulo) deberá basarse en la medición a través de los exámenes parciales, pero también a través de los criterios de ejecución cotidianos: "participación y desempeño en los ejercicios, prácticas y trabajos obligatorios".

En este mismo inciso se identifica el primero de los tres tipos de exámenes que se emplean para acreditar una asignatura: el examen parcial. Este tipo de examen es el que

utiliza el profesor a lo largo del curso para medir el rendimiento de los alumnos al término de cada tema o unidad de aprendizaje.

Respecto a los exámenes ordinarios (conocidos más comúnmente como finales); la Legislación, en el mismo Reglamento General de Exámenes, dice que "Podrán presentar examen ordinario los estudiantes inscritos que habiendo cursado la materia no hayan quedado exentos de acuerdo con lo señalado en el inciso a) del artículo 2º. Se considerará cursada la materia cuando se hayan presentado los exámenes parciales, los ejercicios y los trabajos y realizando las prácticas obligatorias de la asignatura" (artículo 10). "Habrá dos periodos de exámenes ordinarios: uno al término de los cursos correspondientes y otro antes del siguiente periodo lectivo. El estudiante podrá presentarse en cualquiera de esos periodos, o en ambos; pero si acredita la materia en alguno de ellos, la calificación será definitiva" (artículo 11). "Los exámenes ordinarios serán efectuados por el profesor del curso y deberán ser escritos, excepto cuando a juicio del consejo técnico correspondiente, las características de la asignatura obliguen a otro tipo de prueba." (artículo 12).

Como puede observarse, la finalidad de este tipo de examen es que los alumnos demuestren el grado de aprendizaje de toda la materia que se ha cursado, cuando su ejecución no ha sido completamente satisfactoria (lo que correlaciona con la calificación asignada). También habla del hecho de que se les brinda a los estudiantes dos oportunidades más, aparte del curso normal, para demostrar un nivel favorable de aprendizaje.

Por último, los exámenes extraordinarios "tienen por objeto calificar la capacitación de los sustentantes que no hayan acreditado las materias correspondientes cuando:

A. Habiéndose inscrito en la asignatura, no hayan llenado los requisitos para acreditarla, de acuerdo con lo previsto en los incisos a) y b) del artículo 2º, y en el artículo 10;

B. Siendo alumnos de la Universidad, no hayan estado inscritos en la asignatura correspondiente o no la hayan cursado;

C. Habiendo estado inscritos dos veces en una asignatura, no puedan inscribirse nuevamente, según lo establecido en el artículo 20 del Reglamento General de Inscripciones.

D. Hayan llegado al límite de tiempo en que pueden estar inscritos en la Universidad, de acuerdo con el artículo 19 del mismo reglamento."

Como puede verse, el examen extraordinario es el último recurso con el que cuenta un alumno para acreditar una asignatura, es decir, un alumno que ya haya agotado sus posibilidades de acreditación solo podrá hacerlo por medio de este instrumento. Es evidente también que aquí se habla de un fenómeno importante: la reprobación (tema que habrá de revisarse en el siguiente capítulo).

Así pues, con esta caracterización de los tipos de exámenes que existen en la U.N.A.M., se ha cumplido el primer objetivo de este capítulo: identificar los instrumentos de medición en que se basa la Universidad Nacional para determinar el grado de aprendizaje de los alumnos.

En una intervención tutorial anterior (Ortiz, M.E; Bachá, G., 1995. Inédito) se diseñó y aplicó una encuesta a una muestra de 569 alumnos que se presentaron a hacer algún examen extraordinario, obteniéndose los siguientes datos relevantes que pueden dar un esbozo del perfil de la población que hace uso de los exámenes extraordinarios.

De los alumnos encuestados, 49 cursaban materias de área. Respecto a los alumnos de tronco común: de 2° semestre, cinco alumnos; de tercer semestre, 2; de cuarto, 23 alumnos; de 5°, 3 alumnos; de 6° 34, alumnos que han sobrepasado su tiempo para inscribirse (artículo 19) 28 .

De estos alumnos, el 64.7% de ellos nunca antes se había inscrito a la materia que presentaron en examen. El 21.4% había recurrido y solamente el 11.8% quería

adelantar la materia. También cabe mencionar que el 48.7% había tenido la necesidad de entrar como oyente por lo menos una vez.

La encuesta también preguntó acerca de las razones de haber reprobado la materia. A este respecto, el 34.8% de los alumnos identificaron como la primera razón más importante el hecho de no haber estudiado y como segunda razón el hecho de trabajar.

Por otra parte, respecto al porcentaje de los temas revisados en el curso que se incluyeron en el examen; el 11.4% opinó que se incluyó menos de la cuarta parte; el 17% opina que se cubrió de un 26 a un 50%, 27.8 afirma que se aplicó entre 50 y 75% de los temas y finalmente, el 27% de los alumnos encuestados afirma que se revisó más del 76% de los temas del curso.

Acerca del número de veces que se habían inscrito al examen de la materia que presentaban, se encontró que el 50.8% se inscribió por primera vez, el 20.2 % se ha inscrito una vez, el 16.93 % se ha inscrito entre 2 y 5 veces y solamente .6 % se ha inscrito más de 6 veces. Sin embargo, en números totales, el 49.2 % de los alumnos que contestaron a la encuesta, ha tenido la necesidad de presentarse de nuevo al examen. E

Entre las causas más importantes de haber reprobado el examen, de acuerdo a los alumnos que contestaron, se encuentran en primer lugar el hecho de que los temas del examen no eran los que había revisado en clase (32.5%). En segundo lugar consideran el no haber estudiado (18%); otro 6.8% afirma que la materia es difícil ; igual cantidad (6.8%) opina que el examen es confuso y un 5.1% afirma que no le gusta la materia. El restante 30.8% tiene diferentes opiniones acerca de las razones de no haber aprobado el anterior examen (inasistencia, no consiguió los materiales, el programa cambió etc.).

Respecto a la preparación del examen, se preguntó el porcentaje de los materiales a los cuales el alumno tuvo acceso, y se encontró que solo el 28.8 % tuvo acceso a un porcentaje entre 76 y 100; 26.9 % de alumnos tuvo acceso a un porcentaje entre 51 y 75 y 24.9 % tuvo acceso a menos de la mitad de los materiales necesarios. Además, el 63% de los alumnos no tuvieron acceso a una guía de estudio. De estos alumnos que consiguieron guía, el 47.86 % de ellos la utilizaron en un rango de 76-100 %, un 36.43 % la utilizaron entre 50 y 75 % y 15.71 % la utilizaron menos de la mitad.

No solo es importante que el alumno haya contado con una guía de estudio, un punto igual de importante es el porcentaje de los temas que correspondían entre la guía y el examen, a este respecto, 54.96% de los 131 alumnos que obtuvieron una guía opinan que existía una correspondencia entre 76 y 100 %; 32.06 % identifica una correspondencia entre 51 y 75 % y 12.98 % afirma que la guía y el examen tenían menos de la mitad de correspondencia entre una y otro. A pesar de ello, el 94.81% de los alumnos con guía afirma que esta le fue de utilidad, sin embargo, cabe recordar que el 76 % de los alumnos no obtuvieron una guía de estudio.

Finalmente, solo 7.38 % de los alumnos obtuvieron una tutoría de preparación.

## CAPÍTULO 4: LA EVALUACIÓN Y SU DESCUBRIMIENTO:

### EL FRACASO ESCOLAR.

Por la simple naturaleza y objetivo de la evaluación educativa, esta llevará invariablemente al descubrimiento de aquellos alumnos que no están desarrollando su trabajo como se espera que deberían hacerlo. Como ya se mencionó en el inciso 4 (diagnóstico y pronóstico) del tema finalidades de la evaluación (capítulo 2); uno de los resultados del proceso evaluativo, con las consiguientes calificaciones, es determinar inicialmente y de manera sencilla qué alumnos están presentando problemas. Puede saberse también en qué áreas están fallando y del mismo modo, como primera instancia, la naturaleza de estas situaciones. A partir de aquí se hace necesario brindar apoyo al alumno con el fin de identificar la causa del problema, los medios para enfrentarlo y la manera de evitar futuros problemas. Pero antes de llegar a la parte de la intervención en esta situación, será prudente identificar qué es el fracaso escolar.

#### **CONCEPTUALIZACIÓN DE FRACASO ESCOLAR.**

Las definiciones sobre fracaso escolar coinciden en tres elementos importantes:

1. "No se han alcanzado con suficiencia los objetivos propuestos para el curso escolar." (Enciclopedia Interactiva Santillana).
2. Existe un "desajuste negativo entre la capacidad real de un alumno y su rendimiento escolar valorado académicamente." (Castillejo, 1989). Y por último :
3. Para que se pueda hablar de un fracaso se necesita una cierta regularidad en los malos resultados (Avanzini, 1969)

Existen tres criterios objetivos (Avanzini, 1969) para considerar que un alumno ha fracasado en su ejecución académica: Sus notas son generalmente inferiores a la media y se sitúa al final de la clasificación. Suele repetir el (los) curso (s) (sin embargo hay que

observar que, en ocasiones, el hecho de repetir el curso antes de ser el signo de un fracaso tiene por objeto prevenirlo). Un tercer criterio es la reprobación de los exámenes.

*Por fracaso escolar se entenderá el desfase existente entre la ejecución académica del alumno y los objetivos planteados para un tema particular; medido este en términos de la calificación (reprobatoria) obtenida en la asignatura referida al término del curso.*

Hasta este momento se han tratado los términos educación, medición y evaluación de manera general (a excepción del capítulo 3 en donde se habla específicamente de la medición y evaluación en la Facultad de Psicología de la U.N.A.M.). La razón es simple, cada proceso tiene las mismas características, independientemente del grado o nivel escolar al que se refiera, pero a partir en este punto es importante hacer una contextualización precisa, pues las causas del fracaso escolar dependen de ciertos factores un tanto diferentes.

### **EL FRACASO, CAUSAS Y CONSECUENCIAS.**

¿Cuáles son las causas que provocan que el alumno falle en su ejecución académica? Determinarlas es una tarea fácil de analizar pero entraña una problemática difícil de solucionar.

El descubrimiento de las causas tiene como fin acabar con la actitud de fracaso; al atribuirlo a lo que efectivamente lo provoca (Avanzini, 1969) y de igual modo, servirá para hacer una intervención oportuna. De esta manera, algunos aspectos a considerar como condicionantes del fracaso escolar son:

### **CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR**

#### **1. CAUSAS EXTRA-ESCOLARES.**

Aunque no se pueden menospreciar los problemas físicos, psicológicos (Castillejo, 1989) o las carencias familiares y socioeconómicas (que menciona LeGall en Solana, 1975) que pudiera presentar el alumno del nivel universitario, la edad y la maduración consiguiente, la experiencia como estudiante y otros factores de tipo individual hacen

que dichas dificultades y carencias queden un tanto subsanadas. Es decir, aunque seguramente tienen un peso en el desempeño académico actual, en este nivel ya no son tan determinantes (como podría ocurrir en los niveles escolares básicos).

## **2. CAUSAS DE PLANEACIÓN Y APLICACIÓN ESCOLAR.**

Se deben agrupar aquí todas las problemáticas referentes al trabajo propio de los profesores o la mala adecuación de las materias del curriculum (Enciclopedia Interactiva Santillana).

## **3. CAUSAS PERSONALES.**

Para explicar este apartado se abordará la teoría de la atribución de Weiner, (1970, 1985) principalmente. Esta teoría muestra cómo la gente explica las situaciones que vive a partir de determinadas causas. Su estudio (1970), se basa en el modelo (expectativa) X (valor). Este modelo se traduce como la expectativa que tiene un sujeto para obtener un éxito futuro (probabilidad subjetiva de éxito) por el valor o incentivo de lograr ese éxito (utilidad). De esta forma, cuando un sujeto logra el éxito o el fracaso se pregunta ¿Por qué?, la respuesta que da (atribución) tenderá a guiar las conductas subsecuentes orientadas hacia la obtención de logro / éxito o para evitar el fracaso.

La historia de éxitos y fracasos que posee un sujeto determina en gran medida si en el futuro se esperan unos u otros. Saber cómo incrementar los éxitos y disminuir los fracasos asegura que en el futuro el individuo sea capaz de lograr éxito en la vida.

Un estudio clásico dentro de esta línea es el conducido por Meyer (1973) en donde un grupo de estudiantes de secundaria realizaron una tarea de sustitución de dígitos por símbolos, en el cual se indujo experimentalmente la comisión de errores. Después de cada ensayo se les pidió a los sujetos: a) realizar una estimación de su

ejecución en ensayos futuros y b) que respondieran a qué le atribuían los resultados de la prueba: esfuerzo, capacidad, azar o dificultad de la tarea.

Los resultados muestran que los sujetos que le atribuían el fracaso a causas estables o incontrolables (capacidad o dificultad de la tarea), tendían a mostrar una mayor estimación de futuros fracasos. Mientras que los que le adjudicaban el fracaso a causas variables (esfuerzo personal o azar), tenían índices menores en las estimaciones de futuros fracasos.

Además de este proceso, Weiner (1985) identifica la aparición de estados emocionales acordes al resultado, como alegría o frustración, al mismo tiempo, el sujeto se pregunta ¿Por qué? y hará una atribución con base en la información específica que posea y en función de varias dimensiones como el locus de control, la estabilidad o inestabilidad de la causa y la controlabilidad o incontrolabilidad por parte del sujeto. Las atribuciones generadas de esta manera, determinan también las expectativas hacia el futuro (ya sean de éxito o de fracaso) e influirán en los patrones conductuales del sujeto que las elabora. En otros trabajos, Rotter, Chance y Phares (1972) y Rotter (1975); brindan una excelente definición de locus de control: El locus de control está relacionado con la pregunta de si un sujeto considera o no que su propia conducta, habilidades o disposiciones internas determinan el reforzamiento que recibe, es decir, la habilidad o inhabilidad para manejar las contingencias.

Con estos conceptos, Van Overwalle (1989) identifica tres tipos de causas internas, inestables y controlables sobre las que es fácil trabajar en el ámbito de la educación: 1) esfuerzo insuficiente, 2) estrategias de estudio inapropiadas, 3) poca experiencia o conocimiento del tema. En otro estudio conducido por Chandler y Spies (1992) con una muestra de alumnos recién ingresados a la universidad, logran identificar 8 estrategias a las cuales atribuyen su propio éxito o fracaso escolar.

Mizokawa y Ryckman (1990) hacen un estudio transcultural entre estudiantes de origen asiático y de origen americano, todos estudiantes en los Estados Unidos. Observan que los asiáticos atribuyen más sus fracasos escolares a una baja en su esfuerzo, mientras que los americanos dan mayor importancia a la poca habilidad como causante del fracaso. Así, los estudiantes de origen asiático pueden mejorar su ejecución más fácilmente debido a que el esfuerzo es una causa inestable y sobre la que se puede ejercer mucho control.

En cuanto a la utilización de deficientes estrategias de estudio, por ejemplo, el estudiante que se fatiga lo hace más que por el hecho de estudiar, por hacerlo mal y muchos casos de agotamiento se deben, por lo general, a causas que no son específicamente escolares, que tienen que ver poco con el esfuerzo intelectual (Solana, 1975).

De esta manera, el presente estudio se habrá de basar en esas causas internas de los alumnos, consideradas como las de mayor importancia dentro del fenómeno del fracaso escolar.

Ya se han revisado los aspectos a considerar como condicionantes del fracaso; se ha determinado también qué tipo de causas se trabajarán. Ahora vale la pena explorar un poco las consecuencias que se derivan del fracaso escolar, y una de las consecuencias de mayor gravedad es la baja en la autoestima. A este respecto, Lewin y cols. (en Solis y Díaz, 1991) hacen notar que el éxito, si es proporcional a las aptitudes del individuo, favorece situaciones menos tensas y el fracaso crónico tiene un efecto negativo en el ajuste emocional del individuo. Lo cual lleva invariablemente a una reducción de la autoestima como estudiante y a generar un círculo vicioso: si se fracasa no vale la pena estudiar; y, obviamente, por no estudiar se fracasa.

Avanzini (1969) habla de tres tipos de consecuencias que tiene el fracaso escolar sobre el alumno.

1. El alumno vive el fracaso como fuente de conflicto con sus profesores y con sus compañeros.
2. El conflicto o su eventualidad se transforman en seguida en sentimiento de culpabilidad.
3. El fracaso viene como una humillación y genera ansiedad.

Otra consecuencia importante por sus implicaciones que van desde lo educativo hasta lo económico es la deserción escolar, pues el alumno que no ve resultados positivos a pesar de su esfuerzo, terminará buscando otras opciones de desarrollo personal ajenas a la escuela, con lo que se puede hablar de un lugar en las instituciones académicas que se queda vacío e implica también otra persona mal preparada que puede tender hacia el subempleo o el desempleo.

Santibañez (1983) destaca que el fracaso escolar debe considerarse como un problema social multideterminado cuyo impacto es indiscutible tanto psicológico (sentimiento de desvalorización) como educativo (deserción escolar) y que ante esta situación deben generarse mejores opciones para dichos educandos.

¿Qué hacer en estas situaciones? ¿Cómo evitar las consecuencias que se han mencionado y otras tantas que no se contemplan en esta descripción? ¿Existen fórmulas para ayudar a los alumnos con esta problemática? La respuesta a estas preguntas es favorable. Así como existen tipos diferentes de causas de fracaso escolar, existen también diferentes tipos de ayuda. A continuación se describirán aquellos que han intentado modificar la ejecución académica a partir del trabajo con la persona misma.

## ***DOS TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN PARA AFRONTAR EL FRACASO.***

### **1. EXAMEN EXTRAORDINARIO PROGRESIVO (EEP).**

En una intervención llevada a cabo con una muestra de alumnos de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur, Santibañez (1983), planteó como objetivo central: Abatir la no acreditación en la evaluación de

remedio a menos del 50 % y elevar, simultáneamente, los criterios de aprobación hasta un mínimo de 80% de respuestas correctas. Esto se llevó a cabo contrastando:

1. Los efectos de la práctica distribuida contra la práctica masiva (el tradicional examen global final), con el fin de explorar si se favorecen conductas de estudio eficaces.
2. El conocimiento inmediato o demorado de resultados, para identificar en qué condición los alumnos mejoran el reaprendizaje y el recuerdo.
3. Tres intervalos para la reexaminación, con la intención de precisar bajo qué condiciones específicas el rendimiento académico en exámenes de remedio objetivos pudiese verse favorecido.

Para acreditar, los alumnos deberían aprobar cada examen con 80% de respuestas correctas en la primera o segunda oportunidad. Para obtener "S" deberían aprobar 3 temas, cuatro equivaldría a "B" y cinco a "MB", de esta forma, la calificación final del examen se obtendría con base en el número de temas acreditados, no al total de aciertos o respuestas correctas. Sin embargo, algunos alumnos suspendieron sus conductas de estudio y se ajustaron al criterio más bajo exigido para obtener la acreditación mínima equivalente a "S", a pesar de llevar los primeros tres temas aprobados con un 90 ó 100% de respuestas correctas en la primera oportunidad de acreditación, por lo que se decidió "matizar" la objetividad de los criterios informándoles que el valor mínimo aprobatorio acordado por los profesores de la materia sería de "aproximadamente el 60% de los temas o unidades; pero que podría incrementarse ya que era estadístico y se ajustaría a los valores de esta población". Esto con la intención de que el alumno desarrollara su mejor esfuerzo, pero sin intentar inducir una forma velada de competencia; claro que el criterio interno con que se había alimentado a la computadora era fijo y se había establecido previamente al examen (3 unidades).

Los resultados obtenidos de esta intervención fueron que casi el 74% de los sujetos que respondieron a un examen de modalidad progresiva con reexamen 24 horas

después aprobó finalmente. El grupo con peores condiciones de examinación obtuvo solamente el 12.5% de aprobados.

La efectividad de esta técnica radica en que muestra que es posible implementar un sistema que facilite la acreditación de una materia reprobada (principalmente por que el EEP se preocupa por el aspecto de la retroalimentación al medir la ejecución en diferentes valores respecto a la variable : conocimiento de resultados).

La forma de aplicación de este examen progresivo fue a partir de preguntas de opción múltiple, ante las cuales cada alumno debía perforar en una tarjeta su respuesta. Posteriormente, cada tarjeta era leída por una maquina computadora y daba el resultado. Así, este método impedía la subjetividad al calificar pues no había más que una sola opción correcta de respuesta. Sin embargo, y a pesar de los resultados obtenidos, este estudio no determina el grado de adquisición de conocimientos más que a un nivel de reconocimiento (por el tipo de reactivos). Por otra parte, tampoco logra identificar el tipo de preparación que llevaron los alumnos y por consiguiente no se sabe si los alumnos que aprueban lo hacen por casualidad o por que realmente aprendieron algo.

## **2. TÉCNICA TUTORIAL PARA AFRONTAR EL FRACASO.**

Para entender la técnica tutorial, hay que comprender que no todos los alumnos fracasan por las mismas razones; por ello es importante "prestar mayor atención individualizada a los alumnos y aplicar medidas compensatorias" (Castillejo, 1989). Entre esas medidas compensatorias basadas en la instrucción individualizada se encuentra la tutoría. Sánchez (1979, en Mora, 1984) identifica a la tutoría como "aquello que un profesor puede y debe hacer en el campo de la orientación con relación a los alumnos que le han sido encomendados". La finalidad de la tutoría es conocer a los alumnos del grupo, identificar las necesidades especiales que presente cada uno de ellos y brindar orientación y ayuda de una forma directa e inmediata (Castillejo, 1989).

Apoyando esta idea, Kohler y Greenwood (1990) enumeran una serie de beneficios a partir de la tutoría:

1. Aplicación eficiente de las habilidades del maestro y del alumno.
2. Mejor manejo de la conducta de los alumnos en el salón de clases.
3. Presenta más efectividad que algunos métodos de instrucción basados en el maestro.
3. Incrementa las oportunidades para que los pares interactúen de manera apropiada y consecuentemente, se acomoda a las necesidades instruccionales y sociales de los estudiantes con pocas habilidades académicas o habilidades heterogéneas.

En otra investigación, Delquadri, Greenwood, Stretton y Hall (1983, en Kohler y Greenwood, 1990) desarrollaron un programa de tutorías de pares en el cual los equipos de la clase competían para ganar puntos extras de la siguiente manera:

- A. Reforzamiento social y con base en puntos por respuestas correctas y corrección de errores.
- B. Práctica distribuida sobre nuevos contenidos introducidos cada semana.
- C. Corrección inmediata de errores

Uno de sus resultados más importantes fue que la corrección inmediata de los errores es un aspecto que contribuye a incrementar los niveles de ejecución de los alumnos.

Por otra parte, no hay que perder de vista la planificación de los pasos a seguir en la tutoría. De acuerdo con Mora (1984), se debe partir de recolectar información sobre el grupo y cada uno de los alumnos a fin de contar con conocimientos de base que le ayuden a captar la situación en que se encuentra y elaborar un diagnóstico de la misma.

Con respecto a la tarea tutorial, Barron y Foot (1991) esta puede ocurrir en dos niveles diferentes:

1. Un entrenamiento a las personas que fungirán como tutores en los principios generales de la enseñanza mencionados por Cohen (1986): escuchar, ser paciente, observar monitorear y corregir.
2. Un entrenamiento en métodos específicos y prácticos de guía: clarificación de tareas, mostrar al tutor cómo verificar sus respuestas, proveer elogio verbal cuando lo necesite el alumno.

En cuanto a los resultados que se observan en los alumnos en términos de su ejecución, Farmer y Cols. (1972), realizaron un estudio en el cual se asignó aleatoriamente a uno de cinco grupos con diferente porcentaje de tutoría recibida (0%, 25%, 50%, 75% y 100%). A los alumnos que recibían 0% de tutoría se les informaba del resultado de su examen al final de la sesión. Se encontró que los alumnos asignados a este grupo sin tutoría necesitaban más exámenes para aprobar el tema que los alumnos que tenían al menos cierta cantidad de atención tutorial, y en cuanto al examen final por parte de cada uno de los alumnos, se encontró que los alumnos con tutoría (sin importar el % de ayuda), tenían una ejecución significativamente mayor que los alumnos sin tutoría, lo que implica que la tutoría es necesaria para mejorar la tasa de progreso del estudiante y para facilitar la retención del material tal como es medida por el examen final.

En otro estudio conducido en 1975 por Johnson y Sulzer-Azaroff, encuentran que los alumnos que no disponían del tutor que les brindara la retroalimentación necesaria después de cada examen presentado, necesitaban más oportunidades para dominar el material.

Por otra parte, Hursh, D; Heldon, J; Mirkin, N; Sherman, J; Wolf, M. (1975) encuentran resultados muy similares con respecto los descritos anteriormente, sin embargo, ellos manifiestan que este tipo de resultado puede considerarse confiable si

los estudiantes no hacen uso de la defensa oral para poder incrementar la puntuación de una respuesta mediocre.

En el contexto de la tutoría es de suma importancia identificar el papel que juega la persona que tiene a su cargo a los alumnos : el tutor. A este respecto, varios estudios (Keller, 1968 ; Johnson y Rusik, 1977 ; Kulik, Jaksa y Kulik, 1978) señalan algunas funciones importantes que influyen en el desarrollo de las sesiones y el desempeño de los alumnos. Estas funciones implican la personalización del curso en términos de proporcionar mayor atención tutorial a los alumnos que más lo necesitan y obtener resultados objetivos debido a la presentación repetida de exámenes y su consiguiente calificación inmediata de estos (que no es otra cosa que brindar retroalimentación al que aprende). De esta forma, es posible identificar las fallas de cada uno de los alumnos en el momento mismo de presentarlas y tomar medidas inmediatas para su corrección, evitando de esta manera el hecho de que el alumno "arrastre" temas o conceptos que no comprendió en un principio.

Para hacer la valoración de la calidad de los tutores, Semb (1975), desarrolla un programa en el cual los alumnos con buenas calificaciones de un curso son invitados a participar como tutores de los alumnos con problemas durante el siguiente semestre. Para cubrir este objetivo, cada aspirante a tutor era calificado por un equipo de enseñanza en términos de su "sociabilidad", "confiabilidad", "conocimiento del material" y habilidad general para ser tutor, en una sesión de juego de roles, los aspirantes con mayor calificación eran invitados entonces a prepararse para ser tutores.

¿Qué debe enseñárseles a los tutores una vez elegidos ? Weaver y Miller (en Johnston, 1975) , se concentran en tres áreas principales de la conducta del tutor :

1. Conductas de preparación, que incluyen desde saludar al estudiante, revisar las actividades que ha desarrollado y preguntarle si tiene dudas con los temas antes de presentar el examen correspondiente.
2. Conductas de instigación, que se refiere al momento en el cual el tutor puede brindar ayuda en los casos en que el alumno necesite una pequeña clave para recordar el concepto o relacionarlo con algún otro revisado previamente.
3. Conductas de elogio, las cuales implican reforzamiento social ante el progreso del estudiante expresado este en términos de las respuestas correctas (instigadas o no) y al dominio general demostrado en una unidad.

En otro estudio, Robin y Heselton (1977) identifican como importantes las siguientes conductas por parte del tutor :

1. Conducta social. Saludar al alumno, revisar su progreso general, planear futuros avances y despedirse.
2. Retroalimentación. Identificar las respuestas correctas y las incorrectas, pero sin elogiar.
3. Elogio. Hacer comentarios positivos inmediatamente después de haber identificado cada respuesta correcta.
4. Instigación. Solicitar información adicional al estudiante cuando el tutor consideraba que una respuesta era confusa o incompleta.

En este mismo aspecto, Sánchez y Semb (1975) desarrollan un cuestionario para identificar las características más deseables en un tutor de acuerdo a la opinión de algunos profesores encargados de los tutores, los 38 tutores estudiantes y 120 alumnos inscritos en los cursos de los tutores. Los resultados mostraron que las habilidades mas requeridas fueron:

1. Habilidad para explicar (89.5 %)

2. Para comunicar (82%)
3. Para soportar críticas (77%)
4. Identificar esfuerzos excepcionales (63%)
5. Ser amigable (62.8%)

Así pues, considerando que la finalidad de la evaluación educativa no solo es determinar qué alumnos tienen problemas sino ayudarles a superarlos. Que el fracaso escolar es un problema que requiere atención inmediata y más en términos preventivos que remediales; y que con el método tutorial se han obtenido buenos resultados en el ámbito educativo; en este estudio se implementó la intervención tutorial para ayudar a los alumnos que hubieran reprobado una materia y pudieran prepararse para aprobarla en examen extraordinario. Para cubrir sus objetivos, este estudio se llevó a cabo en dos intervenciones, la primera consistió en la implementación de la técnica tutorial para comprobar su aplicabilidad en el contexto de la facultad de psicología. En una segunda intervención, y tras analizar los datos obtenidos en una encuesta referente al examen extraordinario, además de la intervención tutorial, se incluyeron dos variables más (atribución y latencia) que se consideraron como importantes en la ejecución del examen extraordinario y en el compromiso de los alumnos para con la tutoría. Así, el problema del presente estudio fue: ¿Es posible reducir los índices de fracaso escolar implementando un sistema preventivo de tutoría personalizada en la facultad de Psicología de la U.N.A.M.?

## **MÉTODO**

### **JUSTIFICACIÓN**

Actualmente, y de acuerdo con el artículo 27 del Reglamento General de Inscripciones de la Legislación Universitaria, en la U.N.A.M. "ningún alumno podrá ser inscrito más de dos veces en una misma asignatura. En caso de no acreditarla solo podrá hacerlo en examen extraordinario, de acuerdo con lo dispuesto en el capítulo III del Reglamento General de Exámenes." De esta forma, existen solo dos formas de acreditar una materia que ha sido reprobada en su primera oportunidad: el recursamiento (inscripción por segunda y última vez) y el examen extraordinario.

En el caso de la facultad de psicología, recurrir implica perder la oportunidad de cursar una de las materias del semestre en el que vaya a inscribirse el alumno, pues sólo pueden llevarse 5 materias por semestre, no más; con lo cual se presenta el fenómeno de "arrastrar" materias, que puede prolongarse hasta el final de noveno semestre.

Por otra parte, las altas tasas de reprobación al presentar el examen extraordinario y la necesidad de aprobar la materia, han dado lugar al uso de procedimientos no contemplados por la legislación (como llevar la materia de "oyente" y pedir un oficio al profesor de ese grupo para que la calificación se asiente en las actas del examen extraordinario que inscribirá después) para poder acreditar la materia de que se trate.

Ante esta problemática, el hecho de implementar una técnica de apoyo a la aprobación en situaciones de reprobación se utiliza para los siguientes fines:

1. Identificar los factores de riesgo que propician la reprobación.
2. Determinar el impacto de la intervención tutorial de remedio.
3. Incrementar los índices de aprobación en materias consideradas como difíciles por los mismos alumnos.
4. Generar mecanismos de prevención del fracaso escolar.

5. Evitar las consecuencias motivacionales que para cada alumno representa reprobado (entre ellas, y a mediano plazo, la deserción escolar).

6. Disminuir el fenómeno de "arrastrado de materias".

### **PROBLEMA**

¿Es posible incrementar los índices de aprobación en situaciones remediales implementando un sistema de tutoría para la preparación de exámenes extraordinarios en la facultad de Psicología de la U.N.A.M.?

### **OBJETIVOS**

Explorar la utilidad de la tutoría como técnica para incrementar los índices de aprobación en situaciones de reprobación.

Identificar las características de los alumnos que se presentan a examen extraordinario con respecto a su locus de control (atribución) acerca de las causas de su reprobación.

### **VARIABLES**

Como variable independiente se utilizó una técnica de intervención basada en la instrucción personalizada a los alumnos con problemas de reprobación, cuya implementación depende de las necesidades particulares de cada alumno basadas en su avance en la revisión de los contenidos, las dudas personales que tenga, y las calificaciones que vaya obteniendo en cada unidad o tema. Se espera que esta técnica incremente la variable dependiente: el índice de aprobación en situaciones remediales (medido éste en términos de la calificación obtenida en el examen extraordinario posterior a la intervención tutorial).

Además, en la segunda intervención se incorporaron las variables atribución y latencia tanto para la asignación a los grupos de trabajo como para identificar la influencia que tienen estas dos en la asistencia a las sesiones tutoriales, la aprobación o no del examen y la calificación obtenida en este. Se utilizaron dos intervenciones para

incrementar los datos y tener la certeza de que la intervención tutorial favorece la aprobación en este tipo de situaciones y para identificar la influencia que ejercen las variables atribución y latencia (que se definirán a continuación) en el proceso tanto evaluativo (examen) como educativo (tutoría).

La variable atribución se definió como aquello que el individuo indica como causante de su reprobación, esta variable tuvo tres valores: *Atribución Interna*, implica que las razones de haber reprobado dependieron directamente del alumno. El segundo valor de esta variable fue *Atribución Externa Materia*, este valor implica que la reprobación se debió en gran medida a las características de cada una de las materias. Finalmente, el tercer valor de atribución fue *Externa Profesor*, que implicó las características del profesor del curso que les fue asignado.

La variable latencia se reportó como el tiempo que ha transcurrido entre la reprobación y esta intervención tutorial. Esta variable se distribuyó con cinco valores posibles de acuerdo al tiempo transcurrido: L1 (menos de un año de haber reprobado), L2 (entre uno y menos de dos años) L3 (entre dos y menos de tres años) L4 (de tres a menos de cuatro años), L ? (latencia no reportada).

Ambas variables se registraron por medio de la Ficha de Registro de Atribución y Expectativas (FRAE, ver sección Instrumentos).

### **SUJETOS Y MUESTREO**

Se trabajó con los datos de un total de 116 alumnos de la Facultad de Psicología que no habían acreditado la materia aprendizaje y memoria o la de motivación y emoción y se inscribieron al examen extraordinario correspondiente. Estos datos se obtuvieron de dos intervenciones diferentes trabajando en ambas ocasiones con las mismas materias. Los alumnos se integraron a uno de tres grupos dependiendo del tipo de ayuda recibida para la preparación de su examen extraordinario (Tablas 1 y 2).

## **MATERIALES**

Guías de estudio de las materias aprendizaje y memoria y motivación y emoción.

Textos con los contenidos teóricos de las materias aprendizaje y memoria y motivación y emoción.

Materiales generales de estudio (cuadernos de notas, lápices, etc.).

## **INSTRUMENTOS**

Ficha de Registro, Atribución y Expectativas, FRAE, solo para la segunda intervención (Véase anexo).

Cuestionario posterior a la tutoría.

Examen extraordinario de las materias aprendizaje y memoria y de motivación y emoción.

## **TIPO DE ESTUDIO**

Aplicación cuasi experimental de una tutoría personalizada.

## **PROCEDIMIENTO PREVIO A LA SITUACIÓN TUTORIAL.**

Para integrar el grupo de tutores que llevaron a cabo la presente intervención, se convocó a alumnos que reunieran los siguientes requisitos :

1. Haber aprobado la materia en la que fungieron como tutores.
2. Se requirió que fueran alumnos de noveno semestre o pasantes de la carrera .
3. Su promedio en la carrera fuera superior a 9.0.

A los alumnos que se presentaron y cubrieron estos requisitos se les proporcionaron los textos incluidos en el programa de las materias y se estableció un tiempo para su estudio (2 semanas). En un seminario posterior se presentaron algunos profesores expertos en las materias que se programaron para tutoría con la finalidad de aclarar dudas o ampliar el conocimiento tanto teórico como práctico en los aspirantes a tutor. Finalmente, otros profesores expertos en el área de psicología educativa brindaron

algunas técnicas para la organización del material bibliográfico, estrategias de exposición y manejo de algunos problemas detectados dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Una vez finalizado este proceso, se les aplicó un examen de la materia de la misma complejidad que el extraordinario para comprobar su nivel de dominio de los materiales. Una vez calificados los exámenes se procedió a brindar la retroalimentación necesaria para que el alumno identificara los problemas que se le presentaron en el examen y lograra resolverlos. Finalmente se les aplicó un segundo examen que tenía como finalidad servir de filtro para identificar a los alumnos considerados capaces para fungir como tutores en las sesiones programadas.

## PRIMERA INTERVENCIÓN.

### DISEÑO.

Asignación de los sujetos	Grupos	Tipo de ayuda recibida	Evaluación posterior
Todos los disponibles	G-1	Ningún tipo de ayuda (control)	Examen extraordinario
Restantes de los asignados al G-3	G-2	Guía de estudio	Examen extraordinario
Al azar	G-3	Intervención tutorial	Examen extraordinario

Tabla 1. Grupos experimentales, tipo de ayuda recibida y evaluación posterior en la primera intervención.

### PROCEDIMIENTO.

- Se lanzó una convocatoria abierta para que los alumnos que deseaban recibir una tutoría de preparación para el examen extraordinario se presentaran a registrarse. Una vez con todos los datos de los alumnos registrados, se asignó al azar a aquellos que tomarían parte de las sesiones tutoriales. Se verificó también que cada alumno contara con los textos que utiliza el programa de cada una de las materias.
- El grupo uno se integró por aquellos alumnos que se presentaron al examen extraordinario y no habían recibido la guía ni la tutoría utilizadas en este estudio.
- En el grupo dos se incluyeron los alumnos que recibieron guía de estudio pero sin tutoría.
- Finalmente, el grupo tres quedó integrado por los alumnos que recibieron guía de estudio y se les asignó a un grupo tutorial. A estos alumnos, se les indicó el horario y las fechas en las cuales tendrían que asistir a la mencionada tutoría.

## **RESULTADOS.**

### **1. Número de alumnos registrados y alumnos asignados a tutorías.**

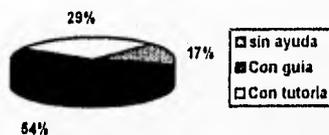
Se inscribieron 84 sujetos a la materia de motivación y emoción. De estos, se asignó el 30% a tutoría (28 alumnos) distribuidos en cuatro grupos de siete alumnos cada uno, presentándose, en total, únicamente nueve alumnos a tutorías. El resto de los alumnos contaron únicamente con el apoyo de la guía de estudio de la materia: tanto el 70% de alumnos que no fue asignado a tutoría como aquellos alumnos que no se presentaron a las sesiones (19 alumnos).

Para la materia de aprendizaje y memoria, el número total de algunos inscritos fue de 90, de estos se asignó un 33% (30 alumnos) a cinco grupos tutoriales. Sin embargo, de estos 30 alumnos asignados solo se presentaron 12. El resto de los alumnos registrados a la materia de aprendizaje y memoria contó solo con el apoyo de la respectiva guía de estudio para preparar su examen correspondiente.

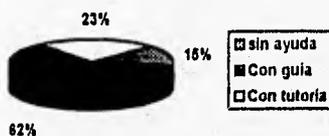
### **2. Datos de los exámenes extraordinarios.**

Todos los alumnos que llevaron tutoría de una u otra materia se presentaron al examen, sin embargo, de los alumnos que se inscribieron no todos se presentaron. Entre los que sí se presentaron a realizarlo había tanto alumnos a los que se les había facilitado la guía como alumnos que se prepararon por cuenta propia. Esto se pudo detectar a partir de un listado con los nombres de los alumnos que acudieron a registrarse y en el cual se anotó la situación en la que se presentarían al examen. Este listado se comparó con las listas oficiales y se pudo identificar de esta manera cuántos alumnos se presentaban y en que condiciones de preparación lo hacían. En las figuras 1 y 2 se ilustra el porcentaje de alumnos inscritos y su condición de ayuda recibida. Cabe aclarar que la condición "sin ayuda" se refiere exclusivamente al hecho de no haber contado con la tutoría ni con la guía en las que se basó directamente el examen

extraordinario de cada una de las materias. Es decir, seguramente el alumno buscó algún tipo de ayuda, pudo basarse en el programa de estudios de la materia, en sus apuntes o en cualquier tipo de preparación que cada alumno haya considerado pertinente, sin embargo, para los fines de este estudio es que se hace una distinción, tal vez tajante, entre la preparación con tutor, con solo guía o sin alguna de estas dos.



**FIGURA 1.** Alumnos inscritos al examen de Aprendizaje y Memoria y porcentaje correspondiente de acuerdo al tipo de ayuda recibida (N=42).



**FIGURA 2.** Alumnos inscritos al examen de Motivación y Emoción y porcentaje correspondiente de acuerdo al tipo de ayuda recibida (N=39).

### 3. Alumnos inscritos al examen extraordinario, alumnos aprobados y porcentaje.

La tabla 2 muestra el total de alumnos que acudieron al examen, la cantidad de aprobados que hubo por condición de ayuda y el respectivo porcentaje.

Materia	Aprendizaje y memoria			Motivación y emoción		
	INSC.	APROB.	%	INSC.	APROB.	%
Sin ayuda	7	0	0%	6	0	0%
Con guía	23	16	69.9%	24	5	20.1%
Guía y tutoría	12	11	91.7%	9	8	88.9%
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>27</b>		<b>39</b>	<b>13</b>	

TABLA 2. Alumnos por tipo de ayuda recibida inscritos al examen extraordinario, alumnos aprobados y porcentaje correspondiente.

Como puede apreciarse, en la materia de aprendizaje y memoria se presentaron 42 exámenes. De estos exámenes se lograron aprobar 27 de la manera siguiente: de los 7 alumnos que se presentaron a realizarlo sin preparación, ninguno aprobó, de los 23 alumnos con guía que lo realizaron aprobaron 16 (69.6%). Finalmente, de los 12 alumnos preparados en tutoría, 11 lograron aprobar (91.7%). La figura 3 ilustra de manera más clara esta situación.

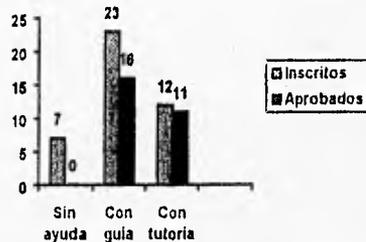


FIGURA 3. Alumnos inscritos y aprobados de la materia de Aprendizaje y Memoria.

En la materia de motivación y emoción se presentaron 39 exámenes. De los seis alumnos sin preparación, ninguno aprobó. De los 24 alumnos con guía, 5 aprobaron

(20.1%) y finalmente, de los 9 alumnos con preparación tutorial, 8 lograron aprobar (88.9%). Estos datos se ilustran en la figura 4.

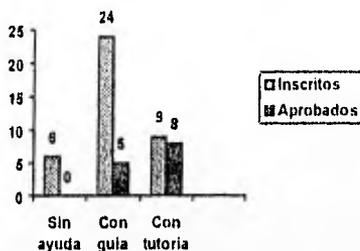


FIGURA 4. Alumnos inscritos y aprobados de la materia de Motivación y Emoción.

#### 4. Correlación entre la condición aprobado - no aprobado y tipo de ayuda recibida.

Con el fin de identificar la relación que existe entre cada uno de los tipos de ayuda y la aprobación o no de la materia, se utilizó el *coeficiente de correlación phi* con las condiciones "tipo de ayuda recibida" y "aprobado - no aprobado", todos los resultados están medidos con una probabilidad de .05.

En la materia de Aprendizaje y Memoria, se encontró que, entre las condiciones guía - sin ayuda, hay una correlación estadísticamente significativa entre el tipo de ayuda recibido y aprobar o no hacerlo ( $\phi = .59$ , cuando la zona de aceptación de hipótesis nula es .36), es decir, es mejor tener guía a no contar con alguna clase de ayuda.

En el segundo caso, condiciones de ayuda tutoría - guía, no se encuentra una correlación estadísticamente significativa, lo que implica que tanto la guía como la tutoría son prácticamente iguales para lograr aprobar el examen ( $\phi = .25$ , región de aceptación de hipótesis nula = .33).

Finalmente al comparar la utilización de tutoría con la condición sin ayuda, se encuentra una diferencia estadísticamente significativa ( $\phi = .9$ , región de aceptación de

hipótesis nula= .45), lo que implica que la tutoría es una forma para resolver más preparado el examen extraordinario.

Por otra parte, para la materia de Motivación y Emoción, entre la guía y la condición sin ayuda no existe correlación estadísticamente significativa ( $\phi = .22$ , zona de aceptación de hipótesis nula= .36), es decir, aún a pesar de contar con la guía, el alumno por si solo no logra aprobar la materia.

Respecto a las condiciones tutoría - guía, se encuentra que existe una correlación estadísticamente significativa ( $\phi = .62$ , zona de aceptación de hipótesis nula= .35) que indica, en este caso, que la tutoría es mejor para aprobar el examen.

Por último, las condiciones tutoría - sin ayuda, también tienen una correlación estadísticamente significativa ( $\phi = .87$ , zona de aceptación de la hipótesis nula =.51), lo cual refrenda la situación de utilidad de la tutoría.

De esta forma, es posible concluir que la tutoría es de gran ayuda para la aprobación en ambas materias, pues aunque en el caso de Aprendizaje y Memoria da lo mismo que cuenten con una guía o con una tutoría (pues en ambos casos aprueba una buena cantidad de alumnos), y en el caso de Motivación y Emoción lo que no importa es si se cuenta con una guía o si no se tiene ayuda (pues ambos tienen mayor cantidad de reprobados), en las dos materias, la tutoría se impone sobre la condición de sin ayuda, con un nivel muy importante y estadísticamente significativo.

##### **5. Diferencias significativas entre la calificación obtenida en el examen y el tipo de ayuda recibido.**

Además de los resultados obtenidos anteriormente, se hizo un análisis estadístico un poco más estricto, en el cual se tomaron los datos de calificación en el examen extraordinario y la condición de ayuda. Se utilizó la prueba estadística "*t*" de *student para grupos independientes*. Esto con el fin de identificar si existen diferencias significativas

entre las medias de los tres grupos de ayuda (sin ayuda, con guía y con guía y tutoría), con respecto a la calificación obtenida por los alumnos de cada uno de los tres grupos. Se eligió esta prueba pues las medias provienen de grupos que no tienen relación entre sí, es decir, se consideró que la población de donde provenían los alumnos no aprobados de una materia era diferente a la población de la otra materia.

Primero se describirán los resultados de la materia de aprendizaje y memoria, después los de motivación y emoción, aunque el procedimiento de comparación de medias fue exactamente el mismo.

De esta forma, se buscaron las diferencias primero entre el grupo de ayuda y el grupo de solo guía. El promedio de calificaciones del grupo sin ayuda fue de 3, mientras que la media del grupo con guía fue de 6.4. De tal modo que la diferencia entre ambas es de 3.4 ( $t = -8.43$ ,  $p = .000$ ).

La segunda diferencia que se buscó fue entre el grupo de solo guía contra el grupo de tutoría. El promedio de calificaciones del grupo con guía es de 6.4 y la media del grupo con tutoría es de 8.2. La diferencia entre ambas es 1.8 ( $t = -5.64$ ,  $p = .000$ ).

El tercer análisis estadístico para la materia de aprendizaje y memoria fue para identificar las diferencias entre el grupo sin ayuda y el grupo con tutoría. En este caso, la diferencia entre los promedios de calificación (3 del grupo sin ayuda y 8.2 del grupo con tutoría) es mucho más clara que en los casos anteriores: 5.2 ( $t = -8.14$ ,  $p = .000$ ).

Para el caso de motivación y emoción, la diferencia entre el grupo sin ayuda y el grupo de solo guía (promedios de calificación: 3.2 y 4.8 respectivamente) fue de 1.6 ( $t = -3.37$ ,  $p = .002$ ).

En los grupos guía (promedio de calificación : 4.8) y tutoría (promedio de calificación: 6.6), la diferencia entre medias fue de 1.8 ( $t = -4.67$ ,  $p = .000$ ).

Finalmente, la diferencia entre las medias de los grupos sin ayuda y con guía y tutoría (3.2 y 6.6 respectivamente), resulta ser de 3.4 ( $t= 6.71$ ,  $p= .000$ ).

De esta forma, es posible establecer que, efectivamente, cada uno de los grupos tiene una ejecución diferente en el examen dependiendo del tipo de preparación que haya obtenido, ya sea una tutoría personalizada, una guía o sin ayuda. Para terminar esta sección, se presenta la figura número 5, que describe la situación entre promedio de calificaciones y tipo de ayuda recibida.

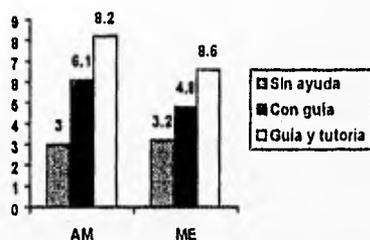


FIGURA5. Promedio de calificaciones de acuerdo al tipo de ayuda recibida.

## SEGUNDA INTERVENCIÓN.

### *JUSTIFICACIÓN*

En la encuesta aplicada para conocer las características del examen extraordinario (Ortiz, M.E ; Bachá G . 1995, inédito), se pudo observar que el 34.8% de los alumnos opinan que su reprobación en el curso se debió al hecho de no haber estudiado. Desde el punto de vista de la atribución causal (Rogers, 1982), esta causa es considerada tradicionalmente como interna, es decir, depende de uno mismo estudiar o no hacerlo, en términos de la organización del tiempo, del gusto por la materia y de otros factores de la misma naturaleza interna. Por otro lado, en la pregunta referente a las causas de la reprobación de anteriores exámenes extraordinarios, 32.5% de los alumnos opinan que los temas del examen no eran los que había revisado en clase. En segundo lugar consideran el no haber estudiado (18%).

Esta fue una de las causas, por las que se realizó una segunda intervención : para identificar la influencia de la variable atribución causal de la cual los sujetos hacen uso para establecer la responsabilidad de algunos eventos en los resultados obtenidos. Se consideró importante esta variable pues el locus de control externo puede llevar a los alumnos a buscar un elemento externo que les auxilie en su problemática de reprobación. No hay que perder de vista que el objetivo primordial de este estudio fue identificar el impacto de la tutoría en el contexto de la reprobación, no modificar el estilo atributivo de los alumnos reprobados, aunque esta segunda línea de investigación podría preparar a los alumnos para prevenir este tipo de situaciones reprobatorias. Solana (1975) menciona que la mayoría de los estudiantes que se fatigan de estudiar lo hacen más por hacerlo mal que por el hecho mismo de estudiar, de tal modo que si se les proporcionan las herramientas y una disciplina monitoreada por el tutor, en este caso, es

muy probable (y de hecho los resultados de la primera intervención indican que así fue) que el alumno tenga un mejor desarrollo en cuanto a las conductas de estudio y el aprendizaje en general.

Por otro lado, se contempló la variable latencia en términos del tiempo transcurrido entre la reprobación y la presentación de este examen pues mientras más tiempo pase en la presentación de las materias con las que se trabajó (de segundo y tercer semestres) se irán presentando problemas con el fenómeno de "arrastré de materias" (materias de semestres anteriores que no ha aprobado) que le impedirán en determinado momento concluir su carrera o cumplir con algunas obligaciones como el servicio social o inclusive con la presentación de materias del semestre en que está inscrito.

Así, se realizó una segunda intervención con dos fines :

1. Replicar la intervención tutorial con el fin de identificar si esta posibilita que el alumno apruebe una materia reprobada.
2. Identificar la influencia que tienen las variables atribución y latencia en la reprobación del curso y el compromiso con la asistencia a tutorías.

### **DISEÑO.**

Asignación de los sujetos	Grupos	Tipo de ayuda recibida	Evaluación posterior
Todos los disponibles	G-1	Ningún tipo de ayuda (control)	Examen extraordinario
Restantes de los asignados al G-3	G-2	Guía de estudio	Examen extraordinario
De acuerdo a las variables atribución y latencia	G-3	Intervención tutorial	Examen extraordinario

Tabla 3. Grupos experimentales, tipo de ayuda recibida y evaluación posterior en la segunda intervención.

### **PROCEDIMIENTO.**

- La convocatoria para esta segunda intervención fue también abierta, es decir, cualquier alumno que deseara recibir tutoría de preparación para el examen extraordinario podía acudir a registrarse. Todos los alumnos que acudieron contestaron el FRAE. De igual forma, se verificó que los alumnos contaran con los textos que utiliza el programa de cada una de las materias. Con los datos obtenidos a partir del FRAE se hizo la asignación a los grupos dos y tres.
- El grupo uno se integró por aquellos alumnos que se presentaron al examen extraordinario y no habían recibido la guía ni la tutoría utilizadas en este estudio.
- En el grupo dos se incluyeron los alumnos que recibieron guía de estudio pero sin tutoría.
- Finalmente, el grupo tres quedó integrado por los alumnos que recibieron guía de estudio y se les asignó a un grupo tutorial. A estos alumnos, se les indicó el horario y las fechas en las cuales tendrían que asistir a la mencionada tutoría.

- La técnica de Tutoría Personalizada se basa en 4 de los tipos de logro académico propuestos por Benedito (1977); que constó de las fases que se describen a continuación :

### **FASE 1: INFORMACIÓN O CONOCIMIENTOS**

#### **OBJETIVO:**

Identificar los contenidos teóricos del material en cuestión.

#### **TAREAS ESPECÍFICAS:**

1. Se anotaron en tarjetas los contenidos que presenta el material a partir de la identificación de títulos, subtítulos, apartados, etc.
2. Se elaboró un cuadro sinóptico a partir de la información recabada en la lista anterior.

### **FASE 2: COMPRENSIÓN**

#### **OBJETIVO:**

Adaptar los conceptos teóricos presentes en el material de estudio al nivel de lenguaje propio del alumno.

#### **TAREAS ESPECÍFICAS:**

1. Se elaboró una síntesis en la que el alumno explicaba, con sus propias palabras, los contenidos del cuadro sinóptico anteriormente elaborado.
2. El alumno presentó ejemplos diferentes a los del texto que ilustraban los temas que se estaban revisando

### **FASE 3: COMPRENSIÓN DE IDEAS COMPLEJAS**

#### **OBJETIVO:**

Identificar las definiciones y los principios de los fenómenos estudiados

#### **TAREAS ESPECÍFICAS:**

1. Se pidió a los alumnos subrayar las definiciones de los fenómenos que se estuvieran estudiando en ese momento.
2. Posteriormente, el alumno subrayaba en el texto las ideas, leyes y principios que explicaban los fenómenos conductuales que se trataban en el texto correspondiente.

#### **FASE 4: GENERALIZACIÓN**

##### **OBJETIVO:**

Identificar los principios de los fenómenos estudiados en situaciones diferentes

##### **TAREAS ESPECÍFICAS:**

1. El tutor planteaba un ejemplo diferente al del texto y le solicitaba al alumno que explicara las definiciones y los principios subyacentes.

#### **FASE 5: EVALUACIÓN**

##### **OBJETIVO:**

Medir la ejecución de los alumnos.

##### **TAREAS ESPECÍFICAS:**

1. Se resolvían las preguntas de la guía que abarcaban el tema.
- Al finalizar las dos semanas de intervención tutorial se les pidió a los alumnos del grupo tres que continuaran repasando las tareas y actividades que se realizaron durante la misma. Debido al calendario de actividades de la facultad, se citó a los sujetos dos semanas después para hacer un recordatorio general y aplicar un cuestionario posterior para poder dar retroalimentación en los temas que necesitaran afinarse.

#### **RESULTADOS.**

1. **Número de alumnos registrados y alumnos asignados a tutorías de aprendizaje y memoria.**

En esta segunda intervención se registraron 42 alumnos para la materia de aprendizaje y memoria, de los cuales se asignaron 21 a tutorías en tres grupos con 7

alumnos cada uno. De estos 21 alumnos solo se presentaron 8 a más del 50% de las sesiones, cinco lo hicieron entre 10 y 40% y el resto nunca se presentó. Como en la primera intervención tanto los 21 alumnos que no fueron asignados a tutoría como los 8 que nunca se presentaron, tuvieron el apoyo de una guía de estudio de la materia, de tal modo que todos los alumnos que se presentaran a registrarse contaran con el apoyo mínimo de la guía para presentar su examen.

## 2. Datos del examen extraordinario.

En esta intervención se identificó que de los alumnos que asistían a más de 60% de las sesiones tutoriales (8 alumnos) 87.5% se presentó al examen extraordinario. Solamente un alumno con asistencia superior al 60% no se presentó. La comparación con las actas de calificación oficial se volvió a realizar con el fin de identificar nuevamente qué alumnos se presentaban a realizar el examen y en qué condiciones lo hacían. A continuación se presenta la figura 8, en la cual se muestra el porcentaje de alumnos y su condición de ayuda.

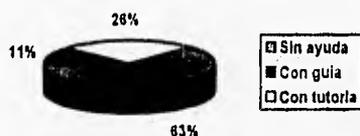


FIGURA 6. Alumnos inscritos al examen de Aprendizaje y Memoria y porcentaje correspondiente de acuerdo al tipo de ayuda recibida (N=35).

### 3. Alumnos inscritos al examen extraordinario, alumnos aprobados y porcentaje.

La tabla cuatro muestra el total de alumnos que acudieron al examen, la cantidad de aprobados que hubo por condición de ayuda y el respectivo porcentaje.

	INSC.	APROB.	%
Sin ayuda	22	1	4.6%
Con guía	4	0	0%
Guía y tutoría	9	6	66.7%
TOTAL	35	7	

TABLA 4. Alumnos por tipo de ayuda recibida inscritos al examen extraordinario, alumnos aprobados y porcentaje correspondiente.

Como puede observarse, de los 35 alumnos que presentaron el examen extraordinario, solo 9 lo hicieron con una preparación tutorial. Haciendo una revisión por condición de ayuda, se puede ver que de los 22 alumnos que presentaron el examen sin tener una preparación, solamente 1 lo aprobó (4.6%). De los 4 alumnos con guía que acudieron a realizar el examen ninguno lo aprobó, y finalmente, de los 9 alumnos que presentaron examen y que contaron con una preparación tutorial 6 lograron aprobar (66.7%). Para describir esta situación se presenta la figura 7.

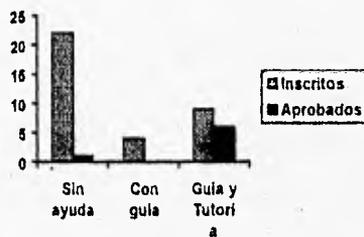


FIGURA 7. Alumnos inscritos y aprobados de la materia Aprendizaje y Memoria.

#### **4. Correlación entre la condición aprobado - no aprobado y tipo de ayuda recibida.**

Como en el caso de la primera intervención, se utilizó de nuevo el coeficiente de correlación phi con las condiciones "tipo de ayuda recibida" y "aprobación - no aprobación". También en este caso se analizó con una  $p = .05$  de significancia.

Entre las condiciones sin ayuda y guía no mostró correlación estadísticamente significativa ( $\phi = 0$ , zona de aceptación de la hipótesis nula = .39).

Por otra parte, entre los tipos de ayuda tutoría y guía, si se logró observar una diferencia estadísticamente significativa ( $\phi = .62$ , zona de aceptación de hipótesis nula = .55). De esta manera, como en alguno de los casos anteriores, es más favorable al alumno contar con una tutoría.

En el último caso, relación entre tutoría y sin ayuda, se encontró que existe también una diferencia significativa entre ambos grupos de alumnos ( $\phi = .67$ , zona de aceptación de hipótesis nula = .35). Lo cual vuelve a apuntar hacia la utilidad de la tutoría como técnica para enfrentar el fracaso escolar, medido este en términos de aprobar el examen extraordinario.

#### **5. Diferencias significativas de las medias de calificación de acuerdo al tipo de ayuda recibida.**

Como se desarrolló para la primera intervención, nuevamente se utilizó la prueba estadística "*t*" de student para grupos independientes para identificar la diferencia de los promedios de calificación entre los grupos. De esta forma, se buscaron las diferencias primero entre el grupo de ayuda y el grupo de solo guía. El promedio de calificación del grupo sin ayuda fue de 5.05, mientras que el promedio del grupo con guía fue de 5.04. De tal modo que la diferencia entre ambas es solo de .05 ( $t = .42$ ,  $p = .68$ ), lo que indica que la diferencia entre los alumnos sin ayuda y los que contaron con guía de estudio no resulta tan significativa como en la primera intervención.

La segunda diferencia que se buscó fue entre el grupo de solo guía contra el grupo de tutoría. El promedio de calificaciones del grupo con guía es de 5.0 y el promedio del grupo con tutoría es de 6.6. La diferencia entre ambas es de 1.6 ( $t = -1.74$ ,  $p = .11$ ). Así, aunque la diferencia entre estos dos grupos resulta más importante que en el caso de los alumnos sin ayuda y con guía, aún no es lo suficientemente fuerte.

Finalmente, el tercer análisis estadístico fue para identificar las diferencias entre el grupo sin ayuda y el grupo con tutoría. En este caso, la diferencia entre los promedios (5.05 del grupo sin ayuda y 6.6 del grupo con tutoría) resulta ser de -1.6 ( $t = -4.1$ ,  $p = .000$ ). En este caso, si se habla de una diferencia estadísticamente significativa.

Nuevamente hay que acotar que el término "sin ayuda", tiene la misma connotación de la intervención anterior: que el alumno no contó ni con la guía ni con la tutoría en las que se basó el examen extraordinario. Para terminar esta sección, se presenta la figura 8, que describe la situación entre promedio de calificaciones y tipo de ayuda recibida.

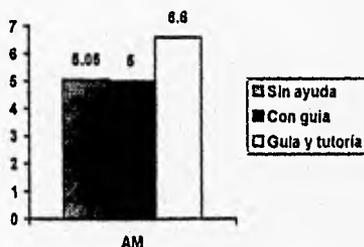


FIGURA 8. Promedio de calificaciones de acuerdo al tipo de ayuda recibida.

Durante la primera intervención se manifestó el fenómeno de la deserción, pues ya se ha visto que de los alumnos que se convocaron para asistir a las sesiones tutoriales, un 36.21% de estos no se presentó a tutoría. En términos de resultados globales, esta situación no influye de manera determinante sobre el éxito de la

intervención tutorial, pero en términos de ayuda, es evidente que existen alumnos que por razones desconocidas no hacen uso de esta alternativa de preparación. Por ello, durante la segunda intervención, se intentó comprobar la influencia que ejercen las variables atribución (qué causa consideran los alumnos que propicia su reprobación) y latencia (tiempo transcurrido entre la reprobación y la presentación del examen extraordinario) en la asistencia a las sesiones tutoriales. Los resultados que se encontraron a este respecto se resumen a continuación, sin embargo cabe hacer mención de que aunque se presentan diferencias cuantitativas y cualitativas, estas diferencias no son significativas con un  $p = .05$ . Con esta consideración, se dará paso a la interpretación de los datos arrojados por estas dos variables.

#### 6. Atribución dominante y su distancia con la atribución de 2º orden.

Se analizó la atribución en términos de 4 rangos de acuerdo al porcentaje que reportaba el sujeto mismo: 0-25, 26-50, 51-75 y 76-100. Además se consideraron dos dimensiones: atribución dominante (que implica la atribución con más puntaje que reporte el alumno) y la atribución de 2º orden (de los tres valores de atribución cuál de ellos se presenta como segundo). En la tabla 5, se describe la distribución de los alumnos respecto al tipo de atribución dominante (Nota : de las 101 fichas de registro aplicadas, 6 sujetos no contestaron cuál es su atribución dominante).

	0-25%	26-50%	51-75%	76-100%	SS TOT
ExP	1 (5.6%)	4 (22.2%)	7 (38.9%)	6 (33.3%)	18 (19%)
ExM	0 (0%)	3 (18.8%)	6 (37.5%)	7 (43.7%)	16 (16.8%)
Int	1 (1.6%)	11 (18%)	35 (57.4%)	14 (23%)	61 (64.2%)

TABLA 5. Alumnos respecto al tipo de atribución dominante.

En este caso, el 19% de los alumnos reporta tener una atribución dominante externa Profesor, el 16.8% de los alumnos reporta una atribución dominante Externa Materia y el resto de los alumnos, 64.2%, reportan tener una atribución de tipo Interna.

La tabla 6 muestra el porcentaje de distribución de los alumnos respecto al porcentaje de su atribución dominante.

	0-25%	26-50%	51-75%	76-100%
ExP	1 (50%)	4 (22.2%)	7 (14.6%)	6 (22.2%)
ExM	0 (0%)	3 (16.7%)	6 (12.5%)	7 (25.9%)
Int	1 (50%)	11 (61.1%)	35 (72.9%)	14 (51.9%)
<b>TOT</b>	<b>2 (2.1%)</b>	<b>18 (19%)</b>	<b>48 (50.5%)</b>	<b>27 (28.4%)</b>

TABLA 6. Alumnos respecto al porcentaje de atribución dominante.

El 2.1% de los alumnos registrados consideró tener una atribución dominante (de cualquier tipo, en el rango 0-25%, 19% de los alumnos consideraron que su atribución dominante está en el rango de los 26-50% ; en el rango 51-75% se ubican el 50.5% de los alumnos, y finalmente el 28.4% opina que su atribución es de rango 76-100%.

Respecto al tipo de atribución de segundo orden, la distribución de los alumnos se muestra en la tabla 7 (Nota : de las 101 fichas de registro aplicadas, 24 alumnos no reportaron atribución de 2º orden):

	0-25%	26-50%	51-75%	76-100%	TOT
ExP	6 (25%)	11 (45.8)	6 (25%)	1 (4.2%)	24 (31.2%)
ExM	16 (45.7%)	15 (42.9%)	4 (11.4)	0	35 (45.4%)
Int	3 (16.7%)	9 (50%)	6 (33.3)	0	18 (23.4%)

TABLA 7. Alumnos respecto al tipo de atribución de 2º orden.

Como puede verse, el 31.2% de los alumnos reportan como atribución de 2º orden la Externa Profesor, 45.4% opina que su atribución de segundo orden es la de Externa Materia y solo 23.4% considera que su atribución de 2º orden es Interna.

El porcentaje de distribución de los alumnos respecto al porcentaje de su atribución de segundo orden se muestra en la tabla 8.

	0-25%	26-50%	51-75%	76-100%
Exp	6 (24%)	11 (31.4%)	6 (37.5%)	1 (100%)
ExM	16 (64%)	15 (42.9%)	4 (25%)	0
Int	3 (12%)	9 (25.7%)	6 (37.5%)	0
TOT	25 (32.5%)	35 (45.4%)	16 (20.8%)	1 (1.3%)

TABLA 8. Alumnos respecto al porcentaje de atribución de 2º orden.

32.5% de alumnos consideran que su atribución de segundo orden está en el rango 0-25%, 45.4% de los alumnos ubican su atribución dominante entre 26 y 50%, 20.8% de los alumnos reporta atribución de 2º orden en el rango 51-75 y finalmente solo 1.3% de los alumnos reporta una atribución de segundo orden en el rango más alto: 76-100%.

Analizando estos datos, se puede concluir que la atribución dominante siempre tiende a ser de un valor mayor al 50%, mientras que la atribución de segundo orden siempre se sitúa por debajo de este mismo 50%, es decir, no se encuentran dos tipos de atribución como dominantes, y en el único caso que se da así, ambos tipos de atribución son de locus externo.

Este tipo de datos se pudo obtener debido a que el FRAE (Ficha de Registro de Atribución y Expectativas), instrumento a partir del cual se obtuvieron estos datos, permite indicar libremente lo que el alumno considera, es decir, las instrucciones no indican que debe darle más peso a un tipo de atribución sobre los otros dos; y cuando se cuantificó, se observó que los alumnos naturalmente daban este peso mayor a un tipo específico de atribución.

Para establecer la relación que guardan la atribución dominante y la de segundo orden se presentan los siguientes datos.

Cuando la atribución dominante tiene un porcentaje superior a 76 (26.7% de los alumnos), el 3.7% tiene una atribución de 2° orden de rango 76-100, 29.6% en el rango 51-75, 48.2% en el rango 26-50 y 11.1% en el rango 0-25 (Figura 9)

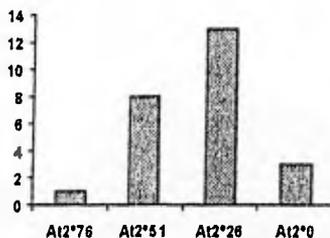


FIGURA 9. Atribución dominante de rango 76-100 y reporte de atribución de 2° orden de los alumnos.

Cuando la atribución dominante se ubica en el rango 51-76% (47.5% de los alumnos), ninguno se sitúa con atribución de 2° orden de más de 76. 8.3% de ellos tienen una atribución de 2° orden entre 51 y 75. 29.2% tiene una atribución menor al 50% (14.6 de cada rango inferior) (Figura 10.).

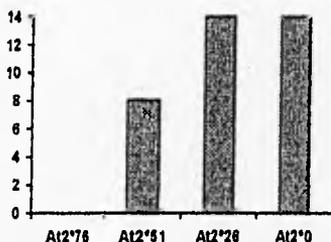


FIGURA 10. Atribución dominante de rango 76-100 y reporte de atribución de 2° orden de los alumnos.

Cuando la atribución dominante se encuentra en el rango 26-50 (27.7% de los sujetos) no hay alumno que reporte atribución de 2° orden superior al 50, y los sujetos se ubican 50% en los rangos inferiores (26-50 y 0-25) (Figura 11).

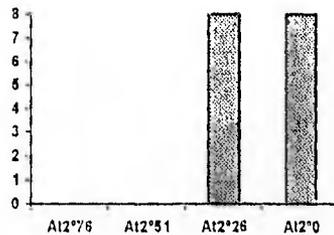


FIGURA 11. Atribución dominante de rango 76-100 y reporte de atribución de 2º orden de los alumnos.

Finalmente, cuando la atribución dominante se reporta en el rango más bajo (2% de los sujetos) no se obtienen datos de atribución de segundo orden.

De lo anterior se desprende que los alumnos dan un peso importante y único a una causa que ellos consideran como directamente responsable de su reprobación, e inclusive cuando esta causa probable de reprobación tiene un puntaje bajo, las otras dos causas de reprobación se ubican por debajo de esta misma, lo cual indica que los alumnos tienen un tipo de atribución dominante claro y específico a partir del cual probablemente se comportarán en consecuencia, considerando al profesor como de poca calidad, a la materia como difícil y a si mismos como poco hábiles. Con estos datos es posible identificar el tipo de entrenamiento o ayuda que cada uno de los alumnos necesita.

#### 7. Asistencia a las sesiones tutoriales.

En la materia de aprendizaje y memoria 3 alumnos asistieron a más del 76% de las sesiones programadas (18.75% de alumnos); 2 asistieron en un rango de 51% a 75% (12.5% de alumnos); 2 alumnos más se presentaron entre 26% y 50% (12.5% de alumnos), 2 más se presentaron entre 10 y 25% (12.5% de alumnos) y finalmente, 6 alumnos no tuvieron asistencia alguna. De los alumnos que fueron asignados a grupo tutorial en la materia de motivación y emoción, 4 asistieron más del 76% (21.1% de

alumnos); 4 asistieron entre 51 y 75% (21.1% de alumnos); 2 asistieron entre 26 a 50% (10.5%); 5 asistieron entre 8.3 y 25% (26.3% de alumnos); 4 no asistieron nunca (21.1% de alumnos) (Tabla 9).

Aprendizaje y Memoria			Motivación y Emoción		
% DE ASISTENCIA	NUMERO ALUMNOS	% DE ALUMNOS	% DE ASISTENCIA	NUMERO DE ALUMNOS	% DE ALUMNOS
76 - 100	3	18.75	76-100	4	21.1
51 - 75	2	12.5	51 - 75	4	21.1
26 - 50	2	12.5	26 - 50	2	10.5
8.3 - 25	2	12.5	8.3 - 25	5	26.3
0	6	43.75	0	4	21.1

TABLA 9. Rangos de porcentaje de asistencia a las sesiones tutoriales, número de alumnos y porcentaje respectivo.

Así, solamente 31.25 % de los alumnos inscritos a la materia de aprendizaje y memoria se presentaron a más de la mitad de las sesiones tutoriales, en motivación la situación es similar, pues solo asistieron en este rango 42.1% de los alumnos que se convocaron. Esta situación se ilustra en la siguiente gráfica.

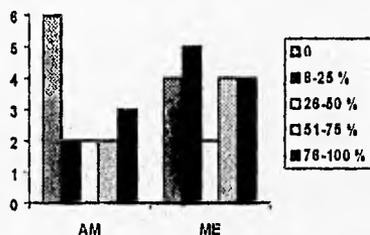


FIGURA 12. Porcentaje de asistencia a las sesiones tutoriales en ambas materias.

Para analizar estadísticamente estas diferencias se utilizó la prueba chi-cuadrada, pues se está midiendo la relación entre dos valores de la variable atribución y 5 grupos (porcentaje de asistencia). Sin embargo, solamente se encuentra una correlación estadísticamente significativa con un  $p = .05$  en el caso de los valores de atribución

Externa Profesor e Interna ( $\chi^2 = 10.08$ ) de la materia de aprendizaje y memoria. Se encuentra también correlación estadísticamente significativa pero con una  $p = .1$  en los valores de la variable atribución Externa Materia e Interna ( $\chi^2 = 8.58$ ) también para aprendizaje y memoria. En el caso de motivación y emoción, también se encontró una correlación estadísticamente significativa (con  $p = .1$ ) entre las mismas relaciones que se encontraron en aprendizaje, es decir, para la relación Externa Materia - Interna ( $\chi^2 = 5.84$ ), para la relación Externa Profesor - Interna ( $\chi^2 = 6.47$ ). Lo que implica, en ambas materias, que el alumno percibe diferencias entre las situaciones que él considera como causantes de su reprobación y su necesidad de asistir a las sesiones tutoriales, es decir, si el alumno tiene una atribución dominante interna, tenderá a presentarse a más sesiones tutoriales que en el caso de reportar atribución Externa Materia y más aún que al reportar Externa Profesor. Esto puede dar una dirección hacia el tipo de estrategia de involucramiento con el proceso de ayuda remedial que se debe emplear para cada uno de los alumnos que acuden a registrarse (no olvidar que este tipo de intervención parte de los principios de la instrucción personalizada). Finalmente, entre los dos tipos de atribución externa no se encuentran diferencias significativas, esto implica que los alumnos con cualquiera de las dos atribuciones externas dominantes no encuentran diferencias entre si el culpable de su reprobación es la materia o el profesor pues en realidad ambas se refieren al locus de control externo. A continuación se describen estos datos de manera descriptiva.

#### **8. Relación entre asistencia y atribución dominante.**

A continuación se elaborará un análisis, primero descriptivo y luego estadístico con la finalidad de identificar si existe algún tipo de relación entre el porcentaje de sesiones tutoriales a las que asiste el alumno y el tipo de atribución dominante, que como ya se mencionó, es el tipo de causa que considera el alumno como principal en la

reprobación de la materia. En este caso, se encuentra que en aprendizaje y memoria, de los 9 alumnos convocados a sesión tutorial, 4 asistieron a más de la mitad del curso (44.4). De los tres alumnos con atribución Externa Materia, solo uno (33.3%) cursó más de la mitad de las sesiones y de los cuatro alumnos con atribución Externa Profesor, ninguno asistió más allá de 30% de las sesiones (Figura 13).

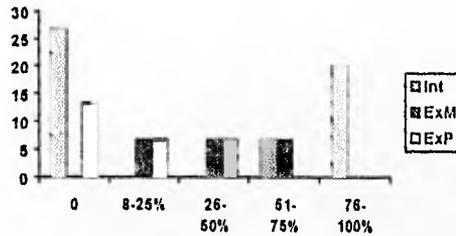


FIGURA 13. Relación entre atribución y asistencia para la materia de aprendizaje y memoria.

En motivación y emoción, de los 13 alumnos con atribución interna, 5 (46.2%) asistieron a más de la mitad del curso. De los 3 alumnos que reportaron atribución Externa Materia (ExM), ninguno asistió a más del 25% del curso. Finalmente, los 3 alumnos con atribución Externa Profesor (ExP), 2 (66.7%) cursaron entre 51 y 75% (Figura 14).

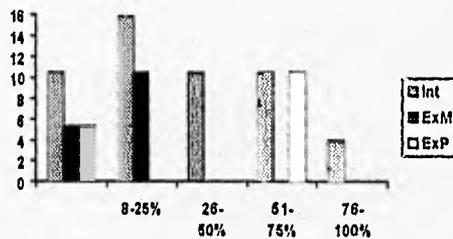


FIGURA 14. Relación entre atribución y asistencia para la materia de motivación y emoción.

### 9. La variable latencia en los grupos.

La segunda variable que se buscó identificar cuál era su influencia fue la latencia (tiempo transcurrido entre la reprobación y la presentación del examen extraordinario). Como en el caso de la variable anterior (atribución), se hará primero un análisis descriptivo acerca de la distribución de los valores de esta variable en los grupos para, posteriormente, elaborar un análisis estadístico con el fin de identificar la influencia con respecto a la asistencia a las sesiones tutoriales. Así pues, esta variable se distribuyó de la siguiente manera en los grupos de ambas materias:

En aprendizaje y memoria, el valor de latencia con más alta frecuencia fue L1 (menos de un año de haber reprobado), con 8 alumnos. En segundo lugar, fue L2 (entre uno y menos de dos años) con 6 alumnos, y finalmente la variable L4 (de tres a menos de cuatro años) con solo 2 alumnos. En motivación y emoción, el valor que más alta frecuencia tuvo fue L2 (7 alumnos), mientras que L1, L3 y L4 (desconocido) presentaron una frecuencia de 4 alumnos. Estos datos se muestran en la figura 15.

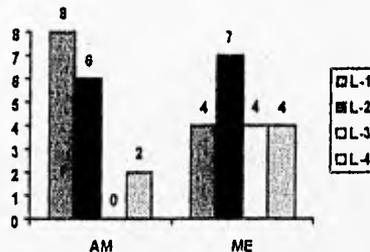


FIGURA 15. Distribución de valores de latencia en ambos grupos.

### 10. Relación entre la latencia y la asistencia.

En aprendizaje y memoria, 7 alumnos reportaron latencia 1, de estos, solo 14.3% asistieron al rango de 76-100% ; 57.1% asistió a menos de la mitad de las sesiones y 28.6% nunca asistió. En el caso de latencia 2, de los seis alumnos reportados, 16.7%

asistió a más del 76% de las sesiones, el mismo porcentaje asistió dentro del rango 51-75% y 66.7% nunca asistió. Finalmente, de los dos alumnos reportados con latencia 3, ambos asistieron a más de la mitad de las sesiones, (1 en el rango 51-75% y el otro en el rango 76-100%) (Figura 16).

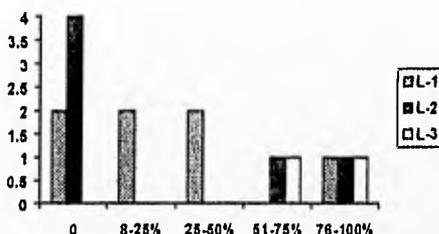


FIGURA 16. Relación entre latencia y asistencia en cinco rangos para la materia de aprendizaje y memoria.

Por otra parte, en motivación y emoción, la relación entre latencia y asistencia se distribuyó así: De los alumnos con latencia 1, solamente el 25% cursó más del 51% pero sin alcanzar el criterio del 76%. Los alumnos con L2 tuvieron una distribución similar (28.57% de alumnos) en los tres primeros niveles de asistencia, sin embargo solamente el 14.29% asistió a más del 76% de sesiones. Para la latencia 3, los alumnos tuvieron presencia similar (40%) en el grado más bajo (0 - 25%) y en el más alto (76% o más), mientras que el 20% de los alumnos se ubicó en el rango de 51 - 75%.

Finalmente la latencia no reportada disminuye de 66.7% en 0-25% a 33.3% en el rango de asistencia 76-100%, sin presentar casos en los rangos intermedios (Figura 17).

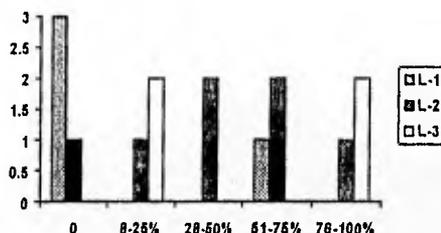


FIGURA 17. Relación entre latencia y asistencia en cinco rangos para la materia de motivación y emoción.

Así pues, al contabilizar el porcentaje de alumnos que asisten al rango superior : 76-100%, se encuentra que en aprendizaje y memoria, de los alumnos con latencia 1 solo el 14.3% se ubica en este rango, de los alumnos con latencia 2, 16.7% lo hacen, mientras que el 50% de los alumnos con latencia 4 se ubican en este rango. En motivación y emoción el caso es similar, pues de los alumnos con latencia 1, ninguno se presentó en este rango de asistencia, de los alumnos con latencia 2 solamente 14.3% se presentan y de los alumnos con latencia 3, 50 % de los alumnos asisten a más del 76% de las sesiones programadas.

Para comprobar estadísticamente estos datos se utilizó la prueba chi-cuadrada, tomando como valores los tipos de latencia que los alumnos de cada materia reportaban tener y el porcentaje de asistencia a las sesiones tutoriales.

Ambas materias tienen diferencias significativas pero solo con una  $p = .1$  : El valor obtenido en aprendizaje y memoria por medio de esta prueba fue  $\chi^2 = 14.17$ . Para motivación y emoción el valor obtenido fue  $\chi^2 = 14.03$ . Esto demuestra que la variable latencia tiene una influencia importante en la capacidad del alumno para comprometerse

con el apoyo tutorial. Como se vio anteriormente, los alumnos con latencia 3 y 4 tienden a asistir a más sesiones tutoriales que los alumnos con otros valores de esta variable.

## DISCUSIÓN.

En este estudio se implementó la tutoría como una técnica mediante la cual se apoyó a los alumnos en la preparación de un examen extraordinario. Para que esta tutoría se desarrollara adecuadamente se enfatizaron dos aspectos: prestar mayor atención individualizada a los alumnos, pues no todos fracasan por las mismas razones y establecer medidas compensatorias basadas en la instrucción individualizada. Estos dos aspectos se reforzaron considerando que las finalidades de la tutoría son: conocer a los alumnos del grupo, identificar las necesidades especiales que presente cada uno de ellos y brindar orientación y ayuda de una forma directa e inmediata (Castillejo, 1989). En la intervención tutorial llevada a cabo en esta ocasión, la interacción directa entre el tutor y el alumno permitió que la aplicación de las habilidades del tutor y del alumno fuera más eficiente y se acomodara a las necesidades instruccionales y sociales de los estudiantes con pocas habilidades académicas o habilidades heterogéneas, tal y como plantean Kohler y Greenwood (1990). Sin embargo, antes de iniciar la tarea tutorial (y de acuerdo con lo propuesto con Mora, 1984), se recolectó la información sobre cada uno de los alumnos a fin de contar con conocimientos de base que ayudaran a captar la situación en que se encuentra y elaborar un diagnóstico de la misma.

De este modo, el primero de los objetivos que se plantearon en este estudio fue identificar los factores de riesgo que propician la reprobación. Como factores de riesgo se consideraron directamente las variables atribución y latencia y su influencia con la técnica tutorial. En las investigaciones que se refieren al fenómeno de la atribución causal, diversos autores coinciden en el concepto de locus de control, el cual, como dicen Rotter, Chance y Phares (1972) y Rotter (1975); implica si un sujeto considera o no que su propia conducta, habilidades o disposiciones internas determinan el

reforzamiento que recibe, es decir la habilidad o inhabilidad para manejar las contingencias. De esta manera, el locus de control puede ser externo: cuando considera que dichas contingencias no dependen de la conducta propia; o interno: cuando las contingencias dependen directamente de lo que la persona hace o deja de hacer. En la presente investigación se utilizaron tres categorías para la variable atribución, que se refiere directamente al locus de control. Las categorías de atribución son: interna, externa - profesor y externa - materia. El locus de control externo se manejó con dos valores debido a que cualitativamente es diferente atribuir la reprobación a la actuación del profesor o a las características de la materia. Cabe aclarar que esta atribución es completamente idiosincrásica, es decir, depende del individuo y de su propia historia de aprendizaje (o personalidad, como algunos le dicen).

Respecto a la relación asistencia - atribución, de aquellos alumnos que reportaron tener atribución Externa Materia, solamente el 16.7% de los alumnos asistió a más de la mitad de las sesiones tutoriales, lo cual podría explicarse a partir de un proceso cognoscitivo de los alumnos que implicaría que no tiene caso presentarse a las tutorías pues el haber reprobado no se debe ni a una mala ejecución personal (atribución Interna) ni se debió al profesor del curso (atribución Externa Profesor), sino que la reprobación se debió en una medida importante a las características de la materia (aburrida, difícil, poco práctica, etc.).

En el caso de la atribución Externa Profesor, el 66.7 % de los alumnos asistieron a más de la mitad del total de sesiones tutoriales, aunque ninguno alcanzó el 76 %. Esto podría implicar que el cambio de profesor les lleva a tener una asistencia mayor.

Aunque la tasa de deserción de los alumnos que reportaron atribución Interna es, en realidad, mayor (53.8) que la de asistencia (46.2), sin embargo es interesante observar que solamente alumnos con atribución Interna cubrieron más del 76 % de

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

asistencia, ninguno de los alumnos con otro tipo de atribución cubrieron este porcentaje. En ambos casos, asistir a las tutorías en un rango de 76-100% implica que el alumno ha revisado todos los temas. Así, se muestra que los alumnos con atribución interna perciben tener una capacidad mayor para modificar las condiciones del medio, que en este caso están expresadas en términos de "no leí lo suficiente", "no estudié lo necesario", etc. Es decir cuestiones que dependen directamente de la intervención del alumno para ser modificadas, salvo algunas excepciones. De tal modo que se puede concluir que efectivamente, la variable atribución tiene una influencia importante en el compromiso adquirido con la tutoría (compromiso expresado en términos de asistencia), lo que indicaría el interés que este tipo de alumnos presenta, pues considera que la causa de la reprobación y obviamente de la aprobación es él (o ella) mismo.

Si se comparan los resultados obtenidos en las relaciones Externa Profesor y Externa Materia con la atribución Interna, es posible concluir que tanto la de materia como la de profesor al ser externas (de locus externo) tienen una influencia determinante del ambiente sobre el sujeto y este poco puede hacer para cambiar la situación. De hecho, no hay correlación estadísticamente significativa entre los dos tipos de atribución externa, pues ambas, como se menciona arriba, dependen del ambiente y no directamente del individuo. De este modo, es posible indicar que ambos tipos de atribución tienen un peso importante, si bien aún no estadísticamente significativo. Estos datos pueden indicar una dirección hacia el tipo de estrategia de involucramiento con el proceso de ayuda remedial que se debe emplear para cada uno de los alumnos que acuden a registrarse, pues hay que recordar que la evaluación remedial, entendida como el examen extraordinario, no solo debe explicar la desadaptación educacional sino, principalmente corregirla o prevenirla (Rodríguez, 1990).

Por otra parte, la variable latencia muestra su influencia de una manera similar ; los resultados estadísticos, si bien no tienen el nivel de significancia requerido, apuntan a que realmente hay una relación entre la latencia de los alumnos y su asistencia a tutorías. En resumidas cuentas, los alumnos que más asisten a tutoría son aquellos que reportan latencia 3 ó 4 (tres y cuatro años de haber reprobado la materia). Son los alumnos que deberían estar en semestres finales de la carrera, lo cual los lleva a buscar una alternativa de preparación para presentar el examen extraordinario de la materia que adeudan, pues la legislación universitaria plantea solamente tres medios para aprobar una materia :

a) Participación en clases y su desempeño en los ejercicios, prácticas y trabajos obligatorios, así como en los exámenes parciales .

b) Examen ordinario (conocido como final).

c) Examen extraordinario.

De esta manera, un alumno que ha sobrepasado la cantidad de tiempo que tiene derecho a inscribirse (artículo 19 de la citada legislación), o que ha cursado dos veces ya el curso no tiene más opción que presentarse al examen, pero debe hacerse énfasis de nuevo en que la finalidad de la evaluación no es tanto identificar qué alumnos están fallando, sino qué puede hacerse para ayudarlos.

Para concluir de manera general el análisis de la relación entre atribución y latencia con la asistencia a tutoría, se puede decir que los alumnos con atribución interna y latencia mayor tenderán a asistir más a tutoría, es decir, tendrán un compromiso mayor con su propia preparación tutorial. Para el resto de los alumnos se deberá emplear alguna estrategia específica para lograr que se involucren con el desarrollo de la preparación del examen.

Respecto al objetivo de disminuir el fenómeno de "arrastre de materias", se puede apreciar que cuando el alumno asiste y desarrolla las tareas de la tutoría remedial, tiene más probabilidad de aprobar (83.3%, para ser más exacto) que si recibe solamente guía de estudio o si no recibe ayuda, y esto, de manera directa, influye sobre el hecho de tener más tiempo para dedicarse a las materias que cursa de acuerdo a su situación normal o programar a futuro la inclusión en un servicio social o la elaboración misma de una tesis, sin la pesada carga de materias que hace mucho tiempo que debe. Esto lleva a pensar en la necesidad de tener mayor difusión de este tipo de técnicas de preparación del examen extraordinario, de tal modo que la intervención tutorial llegue a quienes realmente se harán responsables de su preparación.

Y ya que se menciona la probabilidad de aprobación con la tutoría, el segundo objetivo de este estudio fue determinar el impacto de la intervención tutorial de remedio. En este sentido los datos son contundentes. Resumiendo los resultados de las tres intervenciones que se llevaron a cabo, el 83.3% de los alumnos que cursa una tutoría completa aprueba, mientras que de los alumnos que reciben guía solo 41.2% lo hace (menos de la mitad) y de los que se presentan a realizar examen extraordinario sin ayuda alguna solamente 2.9% logra aprobar. Así, se puede establecer la importancia de la intervención tutorial sobre la reprobación y el posible fracaso y deserción escolar, de la cual se hablará más adelante. El impacto principal de este tipo de intervención, es que el alumno aprende a prepararse bajo su responsabilidad, de acuerdo a sus propias capacidades y modificando su estilo de leer, redactar, estudiar e inclusive resolver un examen. De esta forma, no solo se enmienda un error del alumno, sino que se le brinda la posibilidad de llevar a cabo por sí mismo las técnicas que le permitirán tener un adecuado aprovechamiento de los materiales teóricos y, por qué no, de las actividades prácticas que deba continuar llevando a lo largo de la carrera y en su práctica

profesional. Esto parecería muy ambicioso, pero si se considera que al alumno en tutoría se le da la retroalimentación que le indica qué de lo que hizo le permitió aprobar la materia que adeudaba (conducta seguida de una consecuencia positiva), por la simple operación de la Ley del Efecto, uno de los principios básicos del aprendizaje, enunciada por Thorndike (en Brown, R.; Herrnstein, R., 1975) el alumno tenderá a realizar dicha actividad nuevamente, lo que le conducirá a tener éxito. Inclusive, aún si se considera que el alumno se presenta a tutoría para escapar de estímulos aversivos, el desarrollar estas actividades dentro de la tutoría le permitirán disminuir el impacto de este tipo de estimulación traducida en términos de número de materias que debe, tiempo que deberá pasar al final de la carrera presentando exámenes extraordinarios, tiempo que tardará en titularse, etc.

Otro de los objetivos de este trabajo fue desarrollar mecanismos de prevención del fracaso escolar. Este fracaso escolar, para los fines del presente estudio, se definió como el desfase existente entre la ejecución académica del alumno y los objetivos planteados para un tema particular; medido este en términos de la calificación (reprobatoria) obtenida en la asignatura referida al término del curso. Si la ejecución académica representa el aprendizaje del alumno, entonces se dirá que el alumno no ha aprendido lo que debe hacer para considerarlo aprobado. Así pues, el implementar una tutoría para ayudar a que los alumnos preparen con éxito un examen extraordinario, permitirá eliminar ese desfase. Es decir, al alumno se le brindarán las herramientas que le permitan aprender de los textos a los que se enfrenta de tal modo que, primeramente, apruebe el examen, pero también, logre cambiar su comportamiento en términos de capacidad profesional. En este objetivo se habla también de la prevención del fracaso escolar, es decir, implementar una técnica que evite el fracaso antes de que se presente. Así, pensando a futuro, las herramientas que se le brindan al alumno no solo le

permitirán aprobar este curso remedial y este examen extraordinario, pues, como ya se mencionó antes, estas herramientas técnicas y habilidades recién adquiridas le permitirán al estudiante preparar sus futuras materias y sus siguientes exámenes, no necesariamente extraordinarios, de tal forma que tendrá la capacidad de prever nuevas situaciones de fracaso con sus mismas capacidades (lo cual apuntaría a un locus de control interno). Para concluir esta sección solo resta apuntar que cuando el alumno aprueba una materia a partir de sus propias capacidades, esta conducta de estudio por sí mismo, como ya se mencionó, se va a ver fortalecida por los resultados que obtenga, de ahí que es muy importante que el alumno tenga la dirección correcta de tal modo que se evite en la medida de lo posible las falsas expectativas, los errores y aciertos sin retroalimentación, el desconocimiento de su situación en cada momento, etc. Situaciones que es posible cuidar cuando se atiende un grupo pequeño de alumnos (7 como en estos casos).

## **CONSIDERACIONES FINALES.**

Este estudio constó de dos fases, durante la primera, se realizaron dos intervenciones tutoriales con alumnos de la materia aprendizaje y memoria y de la materia motivación y emoción cuyos resultados y conclusiones se han expuesto ya. Durante la segunda intervención, se trabajó de igual modo con las dos materias. Los análisis de esta segunda intervención en la materia de aprendizaje y memoria se reportan completos. Sin embargo, por una serie de circunstancias ajenas por completo a la operación de la tutoría, no se pudo realizar análisis completos de los datos obtenidos de la materia motivación y emoción, pues no se contó con las calificaciones confiables del examen extraordinario debido a la existencia de dos diferentes exámenes correspondientes a programas distintos, a pesar de esto, los resultados obtenidos muestran la utilidad de la

tutoría. Sin embargo es necesario hacer una recomendación para futuras intervenciones. Durante la primera intervención se contó con el apoyo directo del coordinador del área de las materias arriba mencionadas. Durante la segunda intervención no se pidió ayuda al coordinador, lo que repercutió finalmente en la limitación que ya se ha descrito. La recomendación es, pues, que dada la importancia que para los alumnos tiene dedicar un tiempo establecido a asistir a las sesiones tutoriales y el tiempo que debe pasar estudiando en casa, es importante cuidar al detalle este tipo de cuestiones de organización, para evitar cualquier tipo de problemas tanto con los alumnos que acuden a recibir una ayuda garantizada, como para los profesores que realizan su labor de elaborar exámenes.

En cuanto a los datos obtenidos a partir del planteamiento de variables como la atribución y la latencia en la segunda intervención se ha visto que no tienen el nivel de significancia que nuestra disciplina exige para aceptarlos como válidos. Esto se debe principalmente, y no es una justificación partida del éxito parcial, a que los datos obtenidos de esta intervención (latencia - atribución) son un bosquejo de lo que se esperaría en una investigación futura. Así, se recomienda que en futuras intervenciones se amplíe la cantidad de alumnos que hacen uso de la tutoría, de este modo, se sigue validando la utilidad de la tutoría y se brinda atención a una mayor cantidad de gente que lo necesite. De esta manera, al captar una mayor cantidad de alumnos, las variables atribución y latencia que aquí se plantean seguramente tendrán una significancia estadística tal y como se debe.

Ante esto, cabe mencionar que de ninguna manera se debe declinar el aspecto de la preparación de los tutores, pues de lo contrario, los beneficios de la intervención tutorial que se han encontrado y que aquí se ponen de manifiesto se perderían. De tal forma que es importante que los tutores (o aspirantes a tutores) se capaciten y

actualicen de tal modo que siempre tengan un conocimiento fresco y actual de lo que están brindando en las sesiones tutoriales. De igual modo, el tutor que entra en contacto con los alumnos debe contar así mismo con un tutor experimentado en el manejo de los contenidos de la materia, y con el cual pueda tener la facilidad de actualizarse, aprender y discutir los contenidos de las materias en caso de que cambien. Por otro lado, la organización con los sinodales del examen extraordinario y con la gente que habrá de elaborarlo y aplicarlo debe ser impecable, para que así no exista ninguna duda de que el resultado que se obtenga es debido o no a la operación misma de la tutoría como técnica para la preparación de contenidos teóricos. Finalmente, las condiciones tanto materiales como de espacio, que incluyen los textos, los materiales como gises, hojas, y salones debes tener las condiciones adecuadas de tal manera que nada pueda interferir con el aprendizaje de los grupos bajo tutoría.

Por último, esa intervención tutorial de remedio no debe considerarse como la panacea para este mal de la reprobación, al contrario, debe estar siempre bajo constante revisión de tal forma que si alguno de los elementos fallara se supiera con certeza a que se debió esta falla y no dejarlo al azar. Por otra parte, se plantea la necesidad de implementar este tipo de intervenciones a nivel paralelo, de tal modo que un alumno que reprobó una unidad, capítulo, bloque o módulo de aprendizaje, tenga la oportunidad de recuperarse de este rezago y así evitar que se precipite directamente hacia la reprobación de la materia con las consecuencias temporales, motivacionales y de toda índole que conlleva esta reprobación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AINLEY, M. (1993) Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85. No. 3. pp.395-405.
- AVANZINI, G. (1969) El fracaso escolar. Barcelona: Herder, 1985.
- BARRON, A; FOOT, H. (1991) Peer tutoring ando tutor training. *Educational Research*. Vol. 33. No.3. pp.174-185.
- BENEDITO, V. (1977) Evaluación aplicada a la enseñanza. Perú: CEAC.
- BROPHY, J. (1991) I know I can do this, but where's my motivation. *American Journal of Psychology*. Vol. 19. No.3. pp.371-377.
- BROWN, R ; HERRNSTEIN, R.J. (1975) Psychology. Little : Brown & Company.
- BRUNING, J. (1977) Computacional handbook of statistics. Illinois : Scott Foresman and Company.
- CASTILLEJO, J. (1989) Psicología. Madrid: Aula/Santillana (col. léxicos: ciencias de la educación).
- CHANDLER, T; SPIES, C. (1992) Relationships of attribution, expectancy, performance, and percived success to change in examination preparation strategies. *Perceptual and motor skills*. Vol. 74. pp.711-722.
- CHERNISS, C. (1991) Confronting the social context of school change. *American Journal of Comunity Psychology*. Vol.19. No.3. pp.389-394.
- DELVAL, J. (1990) Los fines de la educación. Madrid: Siglo XXI, 1994.

- DURKHEIM, E. (1922) *La educación como proceso socializador: función homogeneizadora y función diferenciadora*. En Pereira (1970) Educación y sociedad. Buenos Aires: El Ateneo
  
- FARMER, J ; LACHTER, G, BLAUSTEIN ; COLE (1972) The role of proctoring in personalized instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol 5. P.401-405.
  
- GOSLIN, D. (1971) La escuela en la sociedad contemporánea. Buenos Aires: Paidós.
  
- GRONLUND, N. (1973) Medición y evaluación de la enseñanza.
  
- HURSH, D ; HELDON, J ; MINKIN, N ; SHERMAN, J ; WOLF, M. (1975) Proctors disscision of students quiz performance with students in a self-paced undergraduate course. En : JOHNSTON, J. Behavior research and technology in higher education. Springfield Illinois : Charles Thomas.
  
- JOHNSON, K ; SULZER-AZAROF, B. (1975) The effects of different proctoring systems upon student examination performance and preference. En : JOHNSTON, J ; ONEIL, G. Research in technology in college and university teaching. Gainesville University of Florida, p. 159-185.
  
- KOHLER, F.; GREENWOOD, CH. (1990) Effects of collateral peer supportive behaviors within the classwide peer tutoring program. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol.23 No.3. pp.307-322.
  
- LEMUS, L. (1974) Evaluación del rendimiento escolar. Buenos Aires: Kapelusz.
  
- Enciclopedia interactiva Santillana. (1991-1995). Santillana Publishing Company y Chinon América Inc.; Software: Online Computer System Inc.
  
- MEYER, W. (1973) Achievment motive and causal explanation for success and failure.  
S/R

- MIZOKAWA, D.; RYCKMAN, D. (1990) Atributions of academic success and failure: a comparison of six asian-américan ethnic groups. *Journal of Cross-cultural Psychology*. Vol 21 No.4, dec 1990. pp.434-451.
  
- MORA, J. (1984) Acción tutorial y orientación educativa. Madrid: Narcea, 1987.
  
- ORTIZ, M. E. (1981) Sistema de instrucción personalizada. Tesis de licenciatura en psicología. México : UNAM.
  
- ROBIN ; HESELTON (1977) Proctor training : the effects of a manual vs direct training. *Journal of Personalized Instruction*. Vol. 2 #1, pp.19-24.
  
- RODRIGUEZ, H. (1990) Evaluación en el aula. México: Trillas.
  
- ROGERS, C. (1982) Psicología social de la enseñanza. Madrid: Visor libros.
  
- ROTTER, J; CHANCE, J; PHARES, E. (1972) Applications of a social learning theory of personallty. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
  
- ROTTER, J. (1975) Some problems and misconceptions related to the construct intemal vs. external locus of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol.48. p.56-67.
  
- SANCHEZ, J. ; SEMB, G. (1975) Validating tutor selection procedures for personalized, open college instruction. *Artículo inédito leído en la Conferencia Nacional de Instrucción Personalizada*.
  
- SANTIBAÑEZ, M. (1983) El examen extraordinario progresivo como medio instruccional de remedio. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. México, Facultad de Psicología, UNAM.

- SEMB, G. (1975) Proctor selection training and quality control in personalized instruction. *Proceeding of the 2<sup>nd</sup> National Conference on Research and Technology in College and University Teaching*. Pp.139-150.
  
- SOLANA, F. (1975) Enciclopedia Técnica de la Educación. Madrid: Santillana.
  
- SOLIS, P.; DIAZ, M. (1991) Los conceptos de éxito y fracaso en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol 4 No.2. p.137-150.
  
- UNAM (1992) Legislación universitaria de la UNAM. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
  
- VAN OVERWALLE, F; METSENAERE, M. (1990) The effects of attribution-based intervention and study strategy training on academic achievement in college freshmen. *British Journal of Educational Psychology*. Vol.60. pp.299-310.
  
- WEAVER, F ; MILLER, L. (1975) The effects of a proctor training package on university students proctoring behavior. En : JOHNSTON, J. Behavior research and technology in higher education. Springfield, Illinois : Charles Thomas. p. 168-182.
  
- WEINER, B; KUKLA, A. (1970) An attributional analysis of the achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol.15. pp.1-20.
  
- WEINER, B. (1985) "Spontaneous" causal think. *Psychological Bulletin*. Vol.97. p.74-84.
  
- WEINSTEIN, R; SAULÉ, Ch. (1991) Expectations and high school change: Teacher-researcher collaboration to prevent school failure. *American Journal of community psychology*. Vol. 19. No. 3. pp.333-361.

## ANEXO. FICHA DE REGISTRO, ATRIBUCIÓN Y EXPECTATIVAS

(FRAE).

### FICHA DE REGISTRO

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Edad \_\_\_ Género \_\_\_

#### DATOS GENERALES

Teléfono \_\_\_\_\_

Ultimo semestre al que te has inscrito. \_\_\_\_\_ en el periodo. \_\_\_\_\_  
 En que periodo cursaste la materia por última vez. \_\_\_\_\_ Grupo. \_\_\_\_\_  
 Profesor. \_\_\_\_\_  
 Es la primera vez que la cursas: si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_  
 ¿En qué turno te es más factible acudir?  
 Mañana (10:00) ( ) Medio día (14:00) ( ) Tarde (17:00) ( )

**MARCA LAS CAUSAS QUE PROPICIARON QUE REPROBARAS EL CURSO ANOTANDO EL NÚMERO QUE CONSIDERES PERTINENTE EN EL ESPACIO FRENTE A CADA FRASE SEGÚN LA ESCALA QUE SE PRESENTA A CONTINUACIÓN.**

Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1	2	3	4	5

Tuve mala suerte.	
El profesor no es claro para explicar.	
El profesor hace exámenes confusos.	
El programa de la materia es aburrido.	
El programa de la materia es difícil.	
No dediqué mucho tiempo a estudiar.	
No leí lo necesario.	
No hice mi mejor esfuerzo.	
No me gustó la materia.	

El profesor no domina el tema.	
El profesor tiene criterios muy estrictos de calificación.	
El profesor falta regularmente.	
El programa de la materia es poco práctico.	
El programa de la materia es confuso.	
No asistí al 80 % de las clases.	
No estudié lo suficiente.	
No entendí los contenidos.	
Reprobé laboratorio.	

¿Cuáles son tus expectativas de este apoyo tutorial?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---