

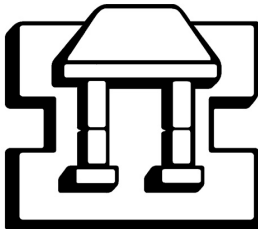


**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**ATENCIÓN TUTORIAL A ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: ESTUDIO DE CASOS**

REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO



DIRECTORA:
MTRA. ELENA RUEDA PINEDA

SINODALES:
LIC. MARÍA LETICIA SÁNCHEZ ENCALADA
MTRA. MARGARITA MARTÍNEZ RIVERA



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

En primer lugar quisiera agradecer a mi madre Sofía, ya que con sus cariños, consejos y ánimo pude soportar los sube y baja de la vida que se me presentaron a lo largo de mis estudios universitarios... gracias por creer en mi y no dejar vencerme por las malas rachas, tu me enseñaste que las grandes murallas que nos tapan el camino en la vida pueden convertirse en simples piedras cuando uno aprende a crecer y a perdonar, te amo.

Gracias Rodolfo por tomar mi mano y no dejarme caer cuando todo parecía oscuro, contigo a mi lado desde hace años pude saber de lo que soy capaz, gracias por enseñarme lo que es la amistad, sin tu ayuda este trabajo jamás se hubiera realizado.

Jacqueline, gracias por estar siempre junto a mi, en las buenas y malas, por apoyarme y nunca dudar que a pesar de todo yo lograría terminar este difícil camino, se que siempre puedo contar en que tu mano estará ahí para ayudarme a crecer, sabes que en este proyecto tu también trabajaste mucho y te lo agradezco con un te adoro.

A mis hermanas por hacerme ver indirectamente que uno tiene que ser independiente.

A mis amigos universitarios: Karla, Eder y Carlos, por acompañarme en los momentos más difíciles; Carmen, por haber crecido junto a mi y haber conformado un gran equipo y una gran amistad; Oscar, Adriana, Jorge y Erika, por todos los momentos especiales y por la amistad que viene; Israel, por todas tus enseñanzas; y todo el que me falte mencionar por que ustedes son lo que soy ahora y siempre formarán parte de este esfuerzo.

A mi padre, por enseñarme con su ausencia y después con su presencia, que si me caigo en la vida podré levantarme, siempre y cuando lo desee con todo mi corazón, sin olvidar que puedo llegar tan alto como yo quiera a pesar de las jugarretas que el destino me tenga preparadas. Además me enseñaste que puedo mantener la esperanza.

Elena, gracias por nunca dudar de mi capacidad y creer fielmente en el trabajo que soy capaz de realizar, sin olvidar tus conocimientos aportados y orientación; a Margarita por no dejarme sólo y apoyarme sin dudarlo; a Leticia por creer sin ninguna condición en el trabajo que podía realizar; a las tutoradas que creyeron en el proyecto y le echaron todas las ganas para que la labor saliera como ambas partes lo deseábamos, gracias chavas!!.

A mis maestros por brindarme sus conocimientos; a la FES Iztacala por abrirme sus puertas, por adoptarme como parte de ella y hacerme ser lo que soy ahora... desde hace cuatro años eres mi segunda casa.

Por último, pero no menos importante: a la UNAM por enseñarme que todo se puede alcanzar, por enseñarme el amor a una institución y a México, el formar parte de ti ha sido de lo mejor en mi vida.

A ti que te tomas el tiempo de leer este trabajo, todo el esfuerzo no hubiera valido de nada sin alguien que lo leyera.

“El éxito no se logra con la suerte... es el resultado de un esfuerzo constante”.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. FRACASO ESCOLAR	
1.1. Definición	7
1.2. Clasificación	9
1.3. Factores que determinan su aparición	11
1) <i>Factores del alumno</i>	
2) <i>Factores académicos</i>	
3) <i>Variables Socioculturales</i>	
1.4. Fracaso en la formación profesional	23
1) <i>Fracaso escolar universitario en México</i>	
2) <i>La situación de la F.E.S.I.</i>	
2. ATENCIÓN TUTORIAL	
2.1. Características de la tutoría	35
1) <i>Características del tutor</i>	
2) <i>Posibles problemáticas en la acción del tutor</i>	
3) <i>La efectividad de la tutoría en la formación profesional</i>	
2.2. Antecedentes de los programas tutoriales y su formación en la UNAM	42
3. METODOLOGÍA	
3.1. Objetivo general	45
1) <i>Objetivos particulares</i>	
3.2. Sujetos	45
3.3. Procedimiento	47
3.4. Instrumentos	49
4. RESULTADOS	
4.1. Resultados por sujeto	50
1) <i>Alumna 1</i>	
2) <i>Alumna 2</i>	
3) <i>Alumna 3</i>	
4) <i>Alumna 4</i>	
4.2. Resultados globales	77
5. CONCLUSIONES	81
REFERENCIAS	

RESUMEN

El presente trabajo parte de una investigación destinada a la implementación de la acción tutorial a manera de reducir el bajo rendimiento académico de alumnos de la FES - I, la cual se titula *Programa de atención diferenciada y apoyo tutorial a estudiantes universitarios*, la cual se realiza por parte de Sánchez, Rueda y Vargas en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

La atención tutorial es una forma de trabajo que las universidades han implementado con la finalidad de disminuir el fracaso escolar. En el presente trabajo se llevó a cabo una intervención tutorial destinada a disminuir el bajo rendimiento académico, así como propiciar el desarrollo integral de tres alumnas de psicología y una de biología, las cuales presentaban bajo rendimiento escolar. Esto se realizó a través de tres fases; en la primera de ellas, destinada a la preevaluación con la finalidad de conocer las necesidades de cada alumna, se encontró que las principales causas que fomentaron la aparición de bajo rendimiento académico en la población en particular fueron: depresión, motivación académica, mala distribución de actividades y falta de técnicas de estudio. La segunda fase del trabajo se centró en el trabajo tutorial orientado a las necesidades particulares de cada alumna, donde se trabajaron ejercicios de concentración, hábitos de estudio, distribución del tiempo, entre otros. Con respecto a la última fase, ésta consistió en una segunda evaluación con la finalidad de conocer el desarrollo logrado por cada alumna, principalmente se obtuvo un mejoramiento notable en su actitud hacia su carrera, así mismo, mejoró su utilización de estrategias de aprendizaje; aunque una alumna no concluyó el servicio, lo cual no permitió conocer su posible progreso.

Se concluye que la tutoría es efectiva para la reducción del fracaso escolar universitario, para lo cual ayuda que el tutor se identifique con las problemáticas del estudiante, además de que cuente con conocimientos psicopedagógicos necesarios para la orientación a los alumnos, sin olvidar que el interés de las alumnas para con sus tutorías facilitó el trabajo tutorial en algunos casos. Aunque una desventaja de este tipo de trabajos es el hecho de que los alumnos no se comprometan con el trabajo dentro y fuera de las sesiones tutoriales, ya que esto puede mermar los objetivos del mismo.

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna, el fracaso escolar es una cuestión existente en todos los niveles educativos en nuestro país, sin embargo, existe una gran importancia para investigar con respecto a esta temática en la educación universitaria; en primer lugar, un alumno con fracaso escolar a este nivel representa un posible fallo del sistema educativo en cuanto a proporcionar herramientas adecuadas a los estudiantes o incluso en su sistema de evaluación; en segundo lugar, el fracaso escolar de un alumno de nivel universitario pudiese representar una falta de habilidades necesarias para el estudio a nivel profesional por parte del individuo. Independientemente del origen que tenga el fracaso escolar en la formación profesional, es de vital importancia tomar acciones en contra de éste, ya que la falta de éxito de los estudiantes universitarios constituye un posible ejercicio profesional deficiente, lo cual resulta importante para el desarrollo económico y social de la sociedad, así como para la institución educativa que alberga a estudiantes con fracaso escolar.

Esta situación acontece en todas las instituciones de educación superior de nuestro país, pero la importancia de investigar sobre esta temática en la UNAM, y específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala radica en las cifras de fracaso escolar existentes en esta facultad, ya que de 86,065 calificaciones obtenidas en todo el año 2004 por parte de 11,001 alumnos de licenciatura y nivel técnico, 19% de estas calificaciones fueron reprobatorias (Reporte de actividades, Sandoval, 2005), aspecto que da un indicio de fracaso escolar en la facultad mencionada. Ahora, una de las maneras de combatir el fracaso escolar en la formación profesional es a través de la tutoría, la cual ha sido desarrollada en la UNAM desde los años 70's, y en la actualidad se han formado programas de tutoría con la finalidad de fortalecer los estudios en la formación profesional. Uno de los programas actuales dentro de la FES – I es el *Programa de atención diferenciada y apoyo tutorial a estudiantes de educación superior*, desarrollado por Sánchez, Rueda y Vargas, el cual tiene por objetivo la aplicación de un programa de tutorías para incrementar el rendimiento académico de los estudiantes de licenciatura de la FES – I. En este proyecto han tomado parte profesores y pasantes de la carrera de psicología para disminuir los niveles de fracaso escolar presentados por los alumnos.

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación mencionado; primeramente, se abarca la problemática del fracaso escolar en la formación universitaria, específicamente en México y en la FES – I, posteriormente se describen las características de la acción tutorial, para finalizar en la investigación realizada, en la cual realicé la función de tutor, misma que asumen los profesores pertenecientes al proyecto mencionado. En este trabajo no se concibe al tutor como solamente un apoyo académico de alguna asignatura específica, o como orientador en solución de problemas referentes a lo académico; sino se concibe al tutor como un guía tanto en las dificultades académicas como en las familiares, bienestar psicológico y ámbito social. Concebir al tutor de esta manera, tal y como se hace en el proyecto de investigación ya mencionado, permite indagar de manera más profunda en los factores que influyen en el desempeño académico de los alumnos además de las habilidades escolares o estrategias de estudio.

1. FRACASO ESCOLAR

El tema de fracaso escolar es un concepto que comúnmente se oye cuando se habla de educación básica y educación a nivel medio en nuestro país, sin embargo, esta es una problemática que también es frecuente en un nivel de educación superior, aunque en este último contexto el fracaso escolar no sea muy tomado en cuenta. Esto se demuestra con la baja incidencia de programas destinados a mejorar las habilidades de los estudiantes universitarios requeridas para el estudio a este nivel (Hernández y Polo, 1993). A pesar de este planteamiento, algunos autores como Portellano (1989), afirman que el interés en esta problemática educativa ha ido en aumento, tanto por orientadores vocacionales como por psicólogos y pedagogos debido a las problemáticas sociales que pudiese este aspecto representar, como el posible pobre desempeño profesional de los egresados, una baja tasa de titulación, repeticiones de cursos o incluso abandonos totales de estudios. Por tales motivos es importante el conocimiento de este concepto y su incidencia en nuestro país; así como una intervención de tipo tutorial específicamente en el contexto de educación superior. Cabe mencionar que la literatura presentada, así como la intervención tutorial realizada en este trabajo es basada en la corriente psicológica cognitivo – conductual, la cual afirma que las cogniciones (pensamientos, expectativas) influyen en la conducta de los sujetos, sin dejar a un lado los conceptos conductistas tales como reforzamiento o moldeamiento (Phares y Trull, 2000).

1.1. Definición

El concepto de fracaso escolar, el cual es ligado constantemente con el bajo rendimiento académico, es entendido por Portellano (1989; pág. 29) como “el desfase negativo entre la capacidad real del niño y su rendimiento en las asignaturas escolares”, es decir, se habla de fracaso escolar cuando el niño (o el sujeto) no alcanza los estándares académicos determinados por evaluaciones escolares a pesar de las aptitudes con las que cuenta. Esta definición implica aspectos importantes a tomar en cuenta, por ejemplo, la utilización del termino *capacidad real* implicaría una evaluación a manera de determinar el intelecto del sujeto; de esta forma, el hecho de que el individuo no alcance los estándares debido al desfase entre su capacidad y lo que realmente hace, deja a un lado las destrezas de aprendizaje como factor clave del fracaso escolar, es decir, esta

definición hace explícito que el sujeto cuenta con las habilidades necesarias para poder llevar a cabo una historia académica exitosa, aspecto que no resulta del todo cierto. Visto de esta manera, el término *fracaso escolar*, la comprensión del mismo y las variables que actúan en él son seriamente limitados.

Desde otro punto de vista, Méndez, Maciá y Olivares (1993), Avanzini (1985), así como Hernández y Polo (1993), afirman que el éxito o el fracaso escolar del individuo dependen de las evaluaciones escolares, las cuales se someten a diversos factores tales como asistencia, tareas o exámenes; además de que la sensación individual con respecto a la falta de resolución de los estándares de evaluación establecidos, o el incumplimiento de los resultados académicos que uno mismo se establece dan origen al fracaso escolar. Dentro de esta visión se puede esclarecer que el fracaso escolar es determinado por estándares, los cuales funcionan como evaluación del rendimiento académico del sujeto, dando pie a algunos de los lineamientos sobre los cuales puede determinarse si existe o no fracaso escolar. Ahora, la participación de las expectativas del sujeto con respecto a su fracaso, es decir, los límites que el sujeto se fija a sí mismo mediante los cuales determina si existe o no fracaso escolar en su actividad individual resulta ser una propuesta interesante, más no objetiva, ya que de esta manera no es posible delimitar la existencia de fracaso, por ejemplo, una calificación considerada media en nuestro país, como un siete, puede ser observada por un sujeto como logro debido a un posible historial académico bajo, mientras que otro pudiera percibirlo como fracaso al contar con un historial académico sumamente exitoso. Este aspecto puede encasillar al fracaso escolar como un proceso basado en la experiencia personal y expectativas propias, aspecto que resulta falso al aceptar que el fracaso escolar es determinado por estándares evaluativos realizados por las instituciones mismas con la finalidad de conocer si existe un aprendizaje por parte del alumnado o no. Ahora, para Castro (1988), el fracaso escolar se entiende como la dificultad por parte de los niños de adquirir conocimientos y habilidades que les son enseñadas en el ámbito académico. Sin embargo, a pesar de lo acertada que pudiera parecer esta definición, debe tomarse en cuenta que la utilización de la afirmación *dificultad* del sujeto *para adquirir conocimientos*, puede malentenderse como una dificultad de aprendizaje propiamente dicha, lo cual estaría haciendo referencia a la educación especial, ya que al sujeto le es difícil aprender debido a una posible combinación entre herencia (o lesiones cerebrales)

y variables ambientales (entornos familiares y educativos pobres) (Marchesi, Coll y Palacios, 1990), problemática de carácter educativo especial.

Continuando con la problemática de la definición de concepto de fracaso escolar, Ramo (2000) aporta un elemento importante al considerar que el fracaso escolar se determina solamente, por la no obtención de la titulación de los estudios que ha llevado a cabo. Este punto de vista toma en cuenta un aspecto importante olvidado por las definiciones anteriores haciendo referencia a la titulación, ya que, el sujeto al no obtener el título de los estudios realizados (en el caso del presente trabajo, del título de Licenciatura), fracasa en su educación profesional, no solamente por el alcance del título en sí, sino incluso por la falta de entrenamiento en trabajos profesionales. A pesar de este importante punto, la definición de este autor resulta incompleta, ya que abandona aspectos claves tales como los bajos resultados a través de la formación académica o incluso la reprobación de algún curso específico.

Por lo tanto, al tomar en cuenta las definiciones revisadas, a lo largo de este trabajo el término de fracaso escolar será entendido de la manera en que lo hacen Méndez, Maciá y Olivares (1993), así como Hernández y Polo (1993) de manera conjunta, es decir, como *una problemática educativa dependiente del alcance de los estándares evaluativos establecidos por la propia institución escolar*. De esta manera, la denominación del fracaso escolar depende de aspectos tales como bajas calificaciones y reprobación (tanto de algún curso en particular, como de un ciclo completo); aunque es importante tomar en cuenta de igual manera a la deserción escolar como determinante de esta problemática. Sin embargo, podría ser importante tomar en cuenta a esta definición el planteamiento de Ramo (2000), al considerar a la falta de titulación como fracaso escolar, lo cual es sin duda alguna un aspecto clave dentro de la formación profesional, aunque para este trabajo en particular la titulación no se tomó en cuenta para determinar el éxito o fracaso escolar de algún alumno.

1.2. Clasificación

Una vez determinado el concepto de fracaso escolar, es necesario conocer las posturas en cuanto a su clasificación, en primer lugar, Portellano (1989) afirma que esta problemática puede ser catalogada en diferentes rubros: el primero de ellos se refiere al

momento de su aparición: se le llama *fracaso escolar primario* cuando éste se ha presentado a lo largo del tiempo, es decir, cuando la persona ha presentado frecuentemente fracaso escolar en el curso de su historia académica; generalmente se ha asociado al fracaso escolar primario con problemáticas de tipo neurológico. Ahora, el *fracaso escolar secundario* hace referencia al estudiante que normalmente cuenta con un buen historial académico, pero que por diversas razones comienza a fracasar; a este tipo de fracaso se le ha asociado con problemáticas emocionales. Una segunda manera de clasificar el fracaso escolar es con base en la duración del mismo: el *fracaso inmediato* se refiere al bajo rendimiento en una o pocas asignaturas, es necesario hacer un pequeño paréntesis para aclarar que el rendimiento académico es entendido como el nivel de logro alcanzado en las materias (Mella y Ortiz, 1999); continuando con la clasificación de Portellano (1989), el *fracaso a medio plazo* implica la repetición de algún curso, mientras que el *fracaso a largo plazo* involucra el abandono total de los estudios.

Para Méndez, Maciá y Olivares (1993) el fracaso escolar, es clasificado de una manera distinta, tal como se muestra a continuación: a) Fracaso en un curso académico, el cual hace referencia a suspender asignaturas del curso escolar de manera continua, así como la repetición total del curso; b) Fracaso en un ciclo de enseñanza, donde se toma en cuenta el cursar los estudios de manera completa pero no haber obtenido el título correspondiente, o el caso de abandonar los estudios de manera definitiva. Bravo (1988) también coincide con este planteamiento al afirmar que en el fracaso escolar se consideran determinantes algunas situaciones tales como reprobación, deserción, repetición de cursos e incluso el bajo rendimiento académico. A partir de estos últimos postulados es la manera en que este trabajo se enfoca a la problemática del fracaso escolar, es decir, la intervención tenderá hacia los sujetos que cumplan con los requisitos propuestos por Méndez, Maciá y Olivares (1993), así como los de Bravo (1988), se entenderá que los sujetos presentan fracaso escolar cuando reprobren alguna o varias asignaturas, también si tienen bajo rendimiento en alguna(s) materia(s), deserten de las mismas, o que incluso hayan reprobado el ciclo completo. Cabe señalar que no se tomará en cuenta el factor titulación para la intervención elaborada, debido a las características particulares de la población hacia la cual está diseñado el presente trabajo, sin embargo, es un aspecto importante a tomar en cuenta para posteriores proyectos.

1.3. Factores que determinan su aparición

El fracaso escolar es una problemática que puede aparecer a lo largo de todos los ciclos educativos, por tal motivo, algunos autores han enfocado sus investigaciones a la determinación de las causas que pudiesen fomentar la aparición del fracaso escolar. A través de la revisión de los mismos se puede encontrar que la mayoría de ellos establecen que la aparición del fracaso escolar es una consecuencia de diversos factores, por tal motivo a continuación se proponen tres factores eje, con los cuales puede entenderse la génesis de esta importante problemática.

1) Factores del alumno

Dentro de la problemática en cuestión, algunos autores afirman que el fracaso escolar es provocado por situaciones individuales, Avanzini (1985), afirma que la causa primordial de este problema es la “insuficiencia de recursos intelectuales” (pág. 26). Para este autor es vital la inteligencia del sujeto para la comprensión de su mundo exterior y, por lo tanto, de los aprendizajes escolares. La inteligencia se basa prácticamente en la práctica, es decir, en la creación de esquemas mentales, así como de la reflexión. Por lo tanto, para este autor, el niño “poco dotado” (pág. 30) es aquel que encuentra dificultad de reflexionar y de construir el lenguaje. De esta manera el individuo es responsable en cierto sentido de su propio fracaso, ya que, aunque el autor menciona la influencia del exceso de conocimientos otorgados a los alumnos en la educación superior, éste admite que la incapacidad de adquirir estos conocimientos se debe a la misma insuficiencia mental del propio sujeto. De igual manera, afirma que otra causa del fracaso escolar es la pereza del alumno, aún cuando éste sea capaz de llevar a cabo las tareas académicas que se le solicitan. Este primer postulado asevera en su totalidad que el sujeto es el culpable de su fracaso debido al factor intelectual, el cual necesitaría ser determinado por evaluaciones psicológicas.

Portellano (1989) insiste en que algunas de las causas del fracaso escolar son los factores biológicos y neuropsicológicos, los cuales determinan la aparición de las dificultades en el aprendizaje, y aunque estas dificultades producidas por daños neurológicos sean causa de un inminente fracaso escolar, ya se ha mencionado que las dificultades de aprendizaje pertenecen al campo de la educación especial debido al

posible daño cerebral que pudiesen causarlas y la intervención especializada que requieren. A pesar de esto, Portellano realiza grandes aportaciones a las causas individuales del fracaso escolar al afirmar que “entre un 30 y 50 por ciento de los casos de fracaso escolar son debidos, en mayor o menor grado, a factores emocionales” (pág. 40). Lo cual otorga una perspectiva diferente a la elaborada por Avanzini (1985), al dejar por descubierto que el fracaso escolar se encuentra estrechamente vinculado con las emociones, las cuales pueden ser causas o consecuencias directas del fracaso escolar.

Dentro de los factores psicológicos, Portellano (1989) afirma, que la depresión pudiese ser tanto causa, como consecuencia del fracaso escolar, a pesar de esto, la depresión influye en la concentración del sujeto, y de esta manera afecta su rendimiento académico. Un factor psicológico propuesto por Johnson (1949, en Portellano, 1989) es la fobia escolar, la cual es considerada por Portellano (1989) como una conducta de evitación escolar, la fobia escolar es un rechazo hacia la escuela provocada generalmente por eventos traumáticos. Otro factor perteneciente a las conductas de evitación escolar es la desadaptación escolar, la cual, según Fortes (1986, en Portellano, 1989; pág. 42) es la “pérdida de armonía entre los intereses y motivaciones del alumno y la conducta visible que presenta frente a las exigencias escolares”, es decir, se rechaza a la escuela debido a factores de la institución misma, por ejemplo, la personalidad del profesor o el ambiente en clase. También deben de tomarse en cuenta factores como la sobreprotección de los padres (en el caso de la educación primaria), lo cual limita la adaptación del niño al medio escolar; la sociabilidad del sujeto, aspecto que dificulta su integración; e incluso las crisis familiares, tales como el nacimiento de hermanos (en el caso de niños pequeños), el alcoholismo, los divorcios y enfermedades. El autor maneja estos últimos factores como variables psicopatológicas; a pesar de esto, es necesario aclarar que estas características pueden ser consideradas como variables ambientales que influyen de manera directa en el sujeto, provocando así el fracaso escolar como consecuencia final.

Sin embargo, dentro de este trabajo se consideran como variables del sujeto, debido a que estas son parte del comportamiento del individuo que influyen en su vida académica, además de que también pueden formarse como consecuencia del fracaso mismo. Santín (1999) concuerda con este último punto al afirmar que una constante historia de fracasos escolares provoca una baja de autoestima, la cual es entendida como

un juicio personal que permite que cada persona se vea a sí misma como digna y valiosa (Coopersmith, 1981 en Santín, 1999). Una historia de fracasos y el rechazo de la gente que se encuentra alrededor del alumno fracasado, provoca que el alumno dude profundamente de sí mismo. Algunos sujetos, a manera de defensa, dejan de esforzarse o comienzan a presentar conductas antisociales; por tal manera, el alumno debe conocer las habilidades con las que cuenta y en cuales debe esforzarse a manera de que se acepte a sí mismo. Incluso Reasoner (1982, en Santín, 1999) afirma que el alumno con buena autoestima se interesa por aprender y establece buenas relaciones con sus compañeros, además de obtener mejores resultados escolares. Resaltándose así la importancia de una buena autoestima en el rendimiento académico y las consecuencias del fracaso escolar en el sentir y el comportamiento del alumno.

Como puede observarse, los postulados de Portellano (1989) con respecto a las causas que determinan el fracaso escolar por parte del individuo, dan un panorama más amplio de la complejidad que esta problemática implica. Mientras que para Méndez, Maciá y Olivares (1993), desde un punto de vista más conductual, las variables del sujeto que propician el fracaso escolar son algunos determinantes biológicos tales como deficiencias sensoriales y/o motoras, sin embargo, estos aspectos pertenecen dentro de las llamadas deficiencias de aprendizaje; en cambio, pueden ser factores del fracaso cuestiones como enfermedades, sueño, fatiga e incluso algunas deficiencias en los hábitos de estudio y comprensión de lectura. De manera similar, Hernández y Polo (1993) afirman que el fracaso escolar proviene de los fallos en la organización de actividades por parte del alumno, así como errores en la planificación de los estudios; además toman en cuenta el uso de estrategias cognitivas adecuadas para el estudio, sin dejar a un lado la autoestima del propio alumno. Estas dos últimas propuestas parecen complementar lo planteado por Portellano (1989), ya que no sólo se toman en cuenta el bienestar psicológico del alumno, sino su organización y su habilidad lectora, además de otras estrategias cognitivas. Desde este punto de vista es necesario mencionar los postulados de Gómez (1992; pág. 238), quien establece que “los saberes, las destrezas y las habilidades del alumno acreditan una gran incidencia en los resultados escolares hasta el punto de que son una condición necesaria para la consecución de tales resultados”. Es decir, los *contenidos cognoscitivos*, como él mismo los denomina, constituyen un prerrequisito para la adquisición de nuevos conocimientos, siempre y cuando los contenidos cognoscitivos se acoplen a los conocimientos que se pretenden

adquirir. Un ejemplo es el hecho de que se necesite saber de matemáticas a manera de resolver ejercicios de química. De esta manera resulta vital que el alumno en formación profesional cuente con conocimientos previos que le permitan adquirir conocimientos nuevos, para así poder obtener buenos resultados académicos. Este punto de vista complementa lo dicho por autores anteriores con respecto a las variables individuales que favorecen o limitan el éxito escolar.

Desde otro punto de vista, Diseth y Martinsen (2003) realizaron una investigación con estudiantes de psicología de Noruega, donde, mediante la aplicación de inventarios sobre el estudio, intentaron analizar la relación entre la dirección que se le da al aprendizaje, el estilo cognoscitivo (asimilador, el cual solamente reproduce los conocimientos que se le dan y, explorador, quien investiga y aprende por medio de ensayo y error) y la motivación de los estudiantes con el éxito escolar. De esta investigación se encontró que la manera en que los estudiantes dirigen su propio aprendizaje influye notablemente en el éxito escolar más que los estilos y motivaciones. Es decir, cuando los alumnos dirigen su aprendizaje de una manera profunda, intentando aprender lo que se le enseña, tienen mayor probabilidad de tener éxito escolar; en cambio, cuando los alumnos dirigen su aprendizaje de una manera superficial, sin estructurar la información obtenida, es decir, sólo adaptándola sin hacerla significativa, pueden correr el riesgo de caer en el fracaso escolar; además, la motivación y los estilos cognitivos influyen de manera significativa en la dirección que el estudiante le da a su aprendizaje. Esta investigación aporta información al tema de las variables del sujeto que propician el fracaso escolar, ya que la manera en que los alumnos enfocan su propio aprendizaje afectará en su rendimiento, así mismo, la dirección del aprendizaje es influenciada por la motivación del estudiante.

De la misma manera, dentro del tema de motivación, Méndez, Maciá y Olivares (1993) apuntan que la motivación y las actitudes negativas de los alumnos con respecto a los estudios de la formación profesional influyen sobremanera en el fracaso escolar dentro de este nivel. Ahora, es necesario mencionar que Diseth y Martinsen (2003) dejan a un lado aspectos importantes como los mencionados anteriormente, tales como la autoestima y depresión, aspectos citados por Portellano (1989) y Hernández y Polo (1993). Por otra parte, Fontana (1995) afirma que el estrés excesivo tiene repercusiones en el ámbito cognoscitivo del sujeto, algunos de esos efectos pueden ser el decremento

de la concentración, aumento de irritabilidad, deterioro de la memoria (tanto a corto como a largo plazo), la velocidad de respuesta es disminuida, aumenta la frecuencia de cometer errores, se deteriora la capacidad de organización y planeación de condiciones a largo plazo, e incluso la objetividad, así como la capacidad de crítica pueden volverse confusos. Estos aspectos adquieren gran importancia en la formación profesional, ya que la conjunción de estos factores influye en el rendimiento académico del sujeto; sobretodo si se toman en cuenta las exigencias que implica el llevar a cabo estudios profesionales. El estrés en los jóvenes universitarios puede fomentar el aumento de consumo de drogas tales como la cafeína, nicotina o drogas ilegales. Dentro de estas consecuencias también puede presentarse alteración del sueño, ignorancia con respecto a nueva información escolar, además de evitación de responsabilidad junto con la adopción de soluciones provisionales frente a los problemas nuevos que se presentan.

Con base en todo lo anterior, se puede afirmar que en el alumno existen variables que pueden afectar su rendimiento escolar, sobretodo en la formación profesional. De esta manera, las variables del alumno pueden considerarse como: 1) Cognitivas; dentro de las cuales se encuentran las estrategias de estudio, habilidades cognoscitivas adquiridas anteriormente, la dirección que se le da al aprendizaje. 2) Conductuales; donde comprenden el sueño, fatiga, malos hábitos de estudio, una deficiente organización de actividades, así como errores en la planificación de los estudios. 3) Emocionales; como la baja autoestima, depresión, e incluso el estrés provocado por el contexto donde el alumno se desarrolla. Aunque es necesario no dejar a un lado las posibles consecuencias del fracaso escolar, como en el caso de una baja autoestima debido a una historia de fracaso escolar, ya que este tipo de secuelas son las que justifican la aparición de programas enfocados hacia el fracaso escolar.

2) Factores académicos

A pesar de los factores que influyen en la aparición del fracaso escolar, existen diversas cuestiones pertenecientes a los sistemas escolares que también guardan relación con el éxito o fracaso escolar. Algunos de esos factores son mencionados por Bravo (1988), tales como la falta de preparación de los profesores, la insuficiencia de instalaciones y falta de material didáctico, aspectos que limitan el desarrollo del alumno. De cierta manera, esta visión hace responsables a las instituciones del fracaso de sus alumnos, es

decir, las instituciones son las que fracasan en cuanto a la educación de los sujetos. Bravo (1988) afirma que la manera de abordar el fracaso escolar es vista desde dos aspectos: 1) Enfoque centrado en el producto: donde se hace explícito que las instituciones brindan oportunidades iguales a todos los alumnos, de esta manera el fracaso escolar depende en su totalidad de la inteligencia del sujeto. 2) Enfoque centrado en el proceso: donde se observa que para erradicar el fracaso escolar, deben ser modificadas las relaciones pedagógicas basadas en situaciones socioeconómicas, además de los métodos utilizados por el profesor. De manera similar, Castro (1988; pág. 43) afirma que “el fracaso escolar depende de la incapacidad de la escuela para incorporar satisfactoriamente a los sectores marginados de la población”.

Generalmente se piensa que el fracaso escolar es una consecuencia del poco esfuerzo realizado por parte del individuo, sin embargo, la escuela genera el fracaso escolar, al ser esta una institución convencional frente a los cambios que implican la incorporación de mayores sectores de la población a la educación (Castro, 1988). De la misma manera, Ramo (2000; pág. 21) afirma que “la mayor parte de los estudios y publicaciones sobre el fracaso escolar imputan la responsabilidad del mismo a factores básicamente escolares”. También es necesario tomar en cuenta la importancia que la sociedad le otorga a la escuela, ya que generalmente el éxito social está determinado por el éxito escolar (Martínez, 1986), de esta manera, los sujetos sin formación profesional son destinados a trabajos de menos prestigio social y baja remuneración. Esta determinante social obliga a los padres y a los educadores a depositar grandes expectativas con respecto al éxito académico. Este juicio de valor basado en la competencia obliga al niño (en el caso de la educación básica) a buscar la permanente aprobación de los adultos, provocando así una autoexigencia destinada al éxito escolar. Lo cual hace que el fracaso origine un sufrimiento, provocando así las consecuencias abarcadas en el apartado anterior.

Estos puntos de vista proporcionan una profunda reflexión con respecto a las características de las escuelas, las cuales como instituciones educativas, deben contar para evitar el fracaso escolar. Por lo tanto, puede observarse que el fracaso escolar no pertenece solamente al individuo, y a su capacidad intelectual, como lo mencionan Avanzini (1985) y otros autores, ya que, a pesar de la gran importancia de las cuestiones cognitivas y emocionales dentro del éxito escolar, las instituciones deben generar

programas de estudios aptos para todos los individuos. Inclusive, Castro (1988) propone cuatro aspectos que las instituciones educativas deben tomar en cuenta para el logro de una buena educación: 1) igualdad de acceso, es decir, para todo tipo de población; 2) igualdad de sobrevivencia, la cual se refiere a que todos alumnos tengan la misma oportunidad de permanecer en la escuela; 3) igualdad de producto, la probabilidad de que varios niños aprendan las mismas cosas; y 4) igualdad de resultados, donde el resultado de la escolarización se refleje en que los alumnos presenten el mismo nivel de educación. Todas estas propuestas son de gran importancia para reflexiones educativas, sin embargo, estas problemáticas de índole institucional requieren una planeación integradora en los objetivos de las escuelas, a pesar de ello, estos puntos no pierden su vital importancia dentro de cualquier problemática educativa, además de aportar de gran manera distintas reflexiones para discusiones profundas.

Aseverando que las causas del fracaso escolar pueden en parte ser atribuidas a la institución educativa, Portellano (1989) afirma que aspectos como los métodos de enseñanza inadecuados influyen en la explicación del fracaso escolar. Dentro de esta temática, Myers (1995), en su investigación con escuelas rurales, habla sobre la influencia los métodos de enseñanza, los cuales pueden fomentar el fracaso cuando son inadecuados, es decir, cuando el ambiente del salón de clases se percibe como castigo debido a los métodos del profesor, además, el uso de la memorización que provocan un rendimiento bajo en los alumnos, concordando así con los postulados anteriores de Bravo (1988). Retomando a Portellano (1989), se puede afirmar que existen otros factores de índole académica que influyen en la aparición del fracaso escolar, tales como la masificación del aula, ya que según este autor, el fracaso escolar en la formación profesional depende en gran parte de la cantidad de población estudiantil que ocupan las aulas, Pelechano (1979, en Méndez Maciá y Olivares, 1993) concuerda con la misma situación, además de añadir a su postulado factores como la disposición de pupitres. Siguiendo con Portellano (1989), existen otros factores pedagógicos importantes como las excesivas exigencias escolares, e incluso la personalidad del profesor, que en algunas ocasiones pudiera frustrar a los alumnos. Un aspecto de gran importancia no tomado en cuenta dentro de esta propuesta, es el ambiente de la clase, es decir, el clima social. En este aspecto Méndez, Maciá y Olivares (1993), así como Holahan (1996), mencionan que las buenas relaciones sociales e interacciones entre profesor – alumno, y alumno – alumno, propician un buen trabajo académico, sobretodo

cuando el profesor auxilia en sus tareas a los alumnos; ya que cuando el profesor controla al grupo de una manera punitiva, el rendimiento académico baja (Moss, 1979, en Méndez, Maciá y Olivares, 1993).

También es necesario tomar en cuenta que existen algunas variables ambientales referentes a la escuela que pudiesen influir en el éxito escolar. En este aspecto, Holahan (1996) afirma que la iluminación del aula, la disposición espacial; tales como la manera en que se colocan los materiales y el mobiliario, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Estas afirmaciones concuerdan con lo mencionado por Pelechano (1979, en Méndez Maciá y Olivares, 1993) con respecto a que la distribución de los pupitres puede ser un factor determinante en la atención a la clase y por consecuencia en el provecho que los alumnos obtengan de las clases.

Por otra parte, un aspecto importante a tomar en cuenta para el conocimiento de la influencia de la escuela en el rendimiento escolar es la manera en que las instituciones educativas dedicadas a la formación profesional promueven el desarrollo cognoscitivo de los alumnos. En esta temática, Muñoz, Zorrilla y Palomar (1995) realizaron un estudio transversal con la finalidad de conocer el desarrollo de habilidades cognoscitivas de los alumnos pertenecientes a una universidad pública y a una privada; dichas universidades eran la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad Iberoamericana (en la Ciudad de México). En esta investigación se analizaron las habilidades con las que contaban los recién ingresados, así como los egresados de cada universidad en algunas carreras en común. Después de un análisis estadístico, se encontró que las universidades de carácter autónomo favorecen el desarrollo de habilidades cognoscitivas tales como razonamiento verbal, lectura y razonamiento abstracto en los estudiantes, de manera similar que las de carácter privado; es decir, las universidades como la Universidad Autónoma de Aguascalientes propician un desarrollo cognoscitivo similar para todos los niveles socioculturales.

De esta manera se reafirma lo dicho con anterioridad: las instituciones deben planear una educación para todo tipo de sujetos, no sólo fomentar una educación basada en una reproducción clasista, ya que una educación de esta manera propicia el fracaso escolar en la formación profesional. Sin embargo, es importante mencionar que las características de este estudio, no aclaran realmente las similitudes y diferencias entre la

educación profesional pública y privada, ya que las dos instituciones comparadas no comparten similitud entre situaciones socioculturales debido a que las instituciones se encuentran en entidades diferentes, lo cual implica que las características poblacionales y las necesidades educativas sean diferentes. A pesar de este inconveniente, el estudio orienta de cierta manera a conocer que el fracaso escolar también es determinado por cuestiones institucionales de gran importancia tales como la ineficiencia de los programas educativos para poder integrar a los sectores marginados de la población y su fomento al desarrollo cognoscitivo o la falta de formación docente (métodos inadecuados de enseñanza). Incluso, un aspecto de gran relevancia aún no mencionado es la falta de información sobre los estudios que llevarán a cabo en semestres posteriores los alumnos de nuevo ingreso a la carrera profesional (Méndez, Maciá y Olivares, 1993), lo cual produce creencias falsas sobre el contenido de las asignaturas y prácticas, característica que resulta crucial para la motivación del alumno en formación profesional. Por otra parte, para el éxito escolar también influyen cuestiones de interacciones entre docentes – alumnos y la personalidad del profesorado. Aspectos que demuestran la dificultad de disminuir el fracaso escolar, pero que ayudan a comprender la complejidad de este asunto y su importancia a nivel institucional.

3) *Variables socioculturales*

Dentro del último grupo de factores que dan pauta a la aparición del fracaso escolar se pueden encontrar algunas causas de índole social, cultural y económicas. En primer lugar, es común encontrarse con literatura que afirma que un ambiente social *bajo* implica un mayor porcentaje de fracaso escolar, en comparación con alumnos de clase social alta y media (Portellano, 1989); esto en parte es debido a que generalmente en lugares denominados como *socioeconómicamente bajos* la educación escolarizada es un tema de segundo orden, debido a las dificultades económicas que la gente presenta y los obliga a trabajar desde jóvenes. Por tanto, el mandar a un hijo a la escuela representa un sacrificio familiar para la satisfacción de sus necesidades básicas, como la cosecha en el caso del campo (Myers, 1995). Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que la clase económica alta, al ser la que determina la temática educativa en las instituciones, es la que reproduce el sistema en que se vive. Es decir, el 20% de la población con altos recursos controla al 80% de la población obrera y campesina dentro de la sociedad capitalista, de manera que la escuela se ajusta a los esquemas de las clases elaboradas

(Portellano, 1989). Este postulado es compartido por Bravo (1988; pág. 19) al aseverar que “la escuela reproduce las jerarquías sociales de la estructura de clases; las relaciones escolares son una réplica de los roles sociales del mercado de trabajo”. Por lo tanto, las acciones no recaen solamente en la institución educativa, sino en la estructura social por la cual se rigen dichas instituciones al reproducir las relaciones sociales capitalistas (Bravo, 1988; Portellano, 1989).

Aunado a esta problemática, hay que sumar la pobreza, la cual influye en el fracaso escolar debido a los problemas de salud y nutrición que acarrea, junto con posibles dificultades como la migración de padres por búsqueda de trabajo, aspecto que conlleva problemáticas familiares, económicas y emocionales. Además de la ubicación lejana y de familias numerosas, lo cual representa más sacrificios para las familias económicamente desfavorecidas, como en el caso de las comunidades oaxaqueñas (Myers, 1995). Esta investigación sobre repetición de cursos en niños pertenecientes a zonas rurales de Oaxaca muestra toda esta gama de problemáticas a las cuales esta población se enfrentan diariamente para llevar a cabo una educación escolarizada, además de demostrar que las instalaciones no son un factor crucial de la aparición de fracaso escolar, contrastando así con las formulaciones anteriores de Holahan (1996) referidas a las características ambientales del aula; sin embargo, si concuerda con él y con Méndez, Maciá y Olivares (1993) con respecto a que las técnicas de enseñanza y los métodos tradicionales influyen en el éxito escolar.

Volviendo a la temática de la pobreza, es necesario aclarar que un nivel económico bajo no implica como consecuencia lineal un fracaso escolar, ya que para que este último pueda ser consecuencia de la pobreza es necesaria la aparición de diversas variables descendientes de la pobreza junto con variables propias del sujeto, así como de las institucionales, sin embargo, es de gran utilidad conocer algunas de las repercusiones de la pobreza en la manera de vivir de los sujetos que la padecen. De las más importantes es que un ingreso económico bajo en las familias impacta la posibilidad de pagar una educación (sin asegurar que la educación privada es mejor que la pública), limita el alcance de una infraestructura que le permita al sujeto contar con las condiciones óptimas para llevar a cabo sus estudios, tener una alimentación adecuada o costear su transporte (Mella y Ortiz, 1999).

Al conocer estas consecuencias puede aseverarse que la pobreza es potencialmente un factor de fracaso escolar por las consecuencias que conlleva, sin embargo, hay que tomar en cuenta que existen otras variables más determinantes del fracaso escolar que la pobreza en sí misma, tal es el caso de un ambiente familiar poco estimulante. En este aspecto, algunos individuos desde pequeños no cuentan con la suficiente motivación hacia el estudio o formación de lectura, el cual es un factor importante para la prevención del fracaso escolar (Recarte, 1983, en Portellano, 1989). Aunado a esto, autores como Portellano (1989) y Mella y Ortiz, (1999), afirman que la influencia lingüística de la madre o del medio donde los sujetos se desenvuelven, actúa de manera directa en la capacidad de lectoescritura, aspecto que puede dificultar o facilitar la vida académica dependiendo de la estimulación recibida.

Sin embargo, en la investigación realizada por Muñoz, Zorrilla y Palomar (1995) dentro de contextos universitarios amplía este panorama, ya que los estudiantes de las áreas técnico y social pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos tienden a mejorar sus habilidades necesarias para cada área en específico en el primer año de su vida universitaria, alcanzando así el nivel de habilidades con los que los estudiantes pertenecientes a escuelas privadas cuentan. Este aspecto deja abierta la posibilidad de afirmar que las instituciones educativas pueden fomentar las habilidades cognitivas de los alumnos a pesar de la baja estimulación proveniente de un ambiente socioeconómico bajo. Aunque también es necesario contemplar que los docentes de diversos ámbitos académicos infieren que “los mejores (alumnos) serán los que cuenten con el apoyo familiar, los que desde pequeños han tenido contacto con conceptos abstractos” (Bravo, 1988; pág. 18), estos alumnos generalmente son los que se encuentran en las clases económicas media y alta, por lo cual los alumnos provenientes de estratos económicos bajos tienden a ser clasificados como los destinados al fracaso escolar. Esta situación lleva a relucir la problemática planteada acerca de la reproducción clasista de la educación, sin embargo, este aspecto denota que esa transmisión de las relaciones sociales capitalistas no es inherente a las instituciones educativas, sino de la sociedad de las cuales depende la estructura ideológica de la educación.

Tomando en cuenta este breve análisis de la gran profundidad de los factores sociales dentro del fracaso escolar, es necesario aclarar que el ámbito sociocultural, el cual es

determinado en gran parte por factores económicos, es uno de los de mayor importancia; esto debido primeramente a que las instituciones educativas dependen del contexto social que las alimenta ideológicamente, aspecto que acarrea problemáticas de reproducción ideológica de índole clasista. Esta transmisión ideológica conlleva a la aparición de desigualdades para los alumnos provenientes de clases sociales bajas en términos cognoscitivos e ideológicos, potencializando así la aparición del fracaso escolar. Es necesario aclarar que, a pesar de que este punto es crucial para el entendimiento del origen del fracaso escolar desde este punto de vista, continúa siendo una problemática perteneciente a reflexiones sociales, filosóficas y políticas, lo cual implica un cambio social y pedagógico para la resolución de la misma, por lo tanto, debido a las características del presente trabajo no es posible una intervención de tal magnitud, sin embargo, dentro de algún análisis de índole educativa siempre serán necesarias este tipo de reflexiones con la finalidad de comprender de manera integral la génesis de las problemáticas de esta temática. Del mismo modo, la pobreza y sus repercusiones sociales pueden afectar el éxito escolar, pero esto no siempre es así, ya que si se toma en consideración la investigación de Muñoz, Zorrilla y Palomar (1995), se puede afirmar que la pobreza no es una determinante única del desarrollo de habilidades cognoscitivas, habilidades que influyen en el fracaso o éxito escolar; pero no hay que dejar a un lado que la pobreza siempre conllevará limitantes (no siempre cognoscitivas) para los alumnos que desean concluir estudios profesionales.

Después de haber dado una rápida revisión de los factores más importantes que fomentan la aparición del fracaso escolar, es necesario recalcar que el fracaso escolar es una consecuencia de múltiples factores, los cuales se encuentran íntimamente relacionados. Es decir, los factores del alumno, los cuales engloban aspectos de índole cognitivo, emocionales e incluso de hábitos, pueden ser consecuencia de ineficiencias en los programas de estudios, posiblemente de una mala interacción docente – alumno, o incluso una baja información sobre el contenido curricular de lo que se estudia; estas dificultades propias del alumno también pueden ser ocasionadas por problemas familiares, pobreza en su comunidad y/o familia, o falta de estimulación cognoscitiva desde pequeño. Desde este punto de vista, las causas del fracaso escolar en algún alumno en particular tienen que ser consideradas de una manera individual, ya que, a pesar de que el fracaso escolar es una problemática educativa de todos los ciclos escolares dentro de cualquier cultura con un sistema educativo como el de nuestro país,

sus orígenes dependen de las circunstancias socioeconómicas donde el alumno se desarrolla a lo largo de su vida, así como de la institución donde estudia, las relaciones con sus profesores, las relaciones que lleva a cabo con su familia y amigos, e incluso problemáticas de hábitos de estudio y organización, junto con las posibles dificultades emocionales que limiten su aprendizaje.

1.4. Fracaso en la formación profesional

La problemática del fracaso escolar es una dificultad que se presenta a lo largo de todos los niveles educativos, sin embargo, su importancia varía dependiendo el contexto donde se presente; en este caso en particular, el fracaso escolar en la formación profesional adquiere gran significado debido a que a partir de esta educación, se formarán los profesionistas que tendrán en sus manos el futuro de la sociedad (Bravo, 1988).

Lamentablemente el fracaso en este contexto ha adquirido fuerza, Méndez, Maciá y Olivares (1993) afirman que el fracaso escolar universitario supera en porcentajes a los ciclos anteriores, tales como la educación secundaria, incluso “el 45% de estudiantes universitarios españoles presentan un retraso de al menos un año” (Hernández y Polo, 1993, pág. 342). Méndez, Maciá y Olivares (1993) proporcionan datos interesantes de este rubro en el contexto de educación superior, ya que aseveran que del 100% de los estudiantes españoles que ingresan a primer grado de formación profesional, sólo el 75% de ellos siguen sus estudios al segundo grado. Es decir, de cada cuatro estudiantes recién ingresados, tres continúan en la formación profesional. Estas cuestiones son las que justifican la importancia de intervenciones dentro de este contexto en particular.

El fracaso en la formación profesional es un fenómeno que, en general, se presenta por las causas ya mencionadas, sin embargo, existen algunas otras características muy particulares de la formación universitaria por las cuales se presenta el fracaso en este nivel. Una de las más importantes son las creencias erróneas sobre la carrera elegida (Miquel, Mauri y Roca, 1980, citados en Méndez, Maciá y Olivares, 1993), así como el bajo conocimiento de las posibles especialidades del área específica que se estudia (Homs y Sánchez, citados en Méndez, Maciá y Olivares, 1993). Estos factores que potencializan el fracaso escolar, aunados a la falta de motivación del alumno, junto con

la escasa participación del mismo en actividades extraescolares (Méndez, Maciá y Olivares, 1993) pueden influir en el abandono escolar, aspecto considerado como parte del fracaso escolar.

Otros de los factores importantes son las herramientas y habilidades con las que cuenta el alumno de este nivel, incluso puede esperarse que los estudiantes que obtuvieron un buen rendimiento en el bachillerato se encuentren motivados para llevar a cabo un trabajo adecuado en la universidad, y que esta variable influya en el posible éxito escolar (Harackiewicz, Barron, Tauer y Elliot, 2002). Aunado a esto, Monereo y Pérez (1996), mediante su investigación, afirman que algunos procedimientos de aprendizaje utilizados por los universitarios pueden tanto facilitar como disminuir la adquisición de conocimientos; una de esas estrategias puede ser los llamados mapas conceptuales, los cuales, al ser combinados con clases dinámicas pueden facilitar el aprendizaje. Sin embargo, el mejor procedimiento de aprendizaje “será aquel que haga entender al alumno que no existe un mejor procedimiento de aprendizaje” (Monereo y Pérez, 1996; pág. 81), y que el mejor camino para aprender a aprender es reflexionar sobre los procesos de aprendizaje propios.

Estas cuestiones son de gran relevancia al saber que algunos autores como Hernández y Polo (1993) consideran que las instituciones de educación superior infieren que los alumnos cuentan ya con las habilidades necesarias, lo cual hace innecesaria una ayuda externa. De esta manera adquiere gran relevancia la preparación anterior al nivel universitario, ya que si es posible que exista una baja de conocimientos básicos (Merino, 1990), sin dejar a un lado la importancia de hacer a un lado la falsa creencia de que el alumno universitario no necesita ayuda para mejorar su rendimiento académico y evitar el fracaso escolar. Ahora, el docente juega un papel muy importante dentro de la vida académica universitaria, el cual, además de contribuir en el desarrollo cognoscitivo del alumnado, mediante su formación y actualización favorece el desarrollo humano de los estudiantes (Merino, 1990).

Como puede observarse, las causas del fracaso escolar en estudiantes universitarios son, al igual que en otros niveles educativos, de índole múltiple, sin embargo, las cuestiones por las cuales atraviesa el joven en esta etapa de su vida adquieren gran relevancia para su adaptación dentro del contexto universitario y la prevención de un posible fracaso

escolar. Dentro de esta perspectiva, Hernández y Polo (1993) mencionan que el joven puede tener problemas de fracaso en el contexto universitario debido a varios factores: el complejo proceso de adaptación a este nuevo ambiente, junto con el escaso conocimiento de la experiencia universitaria pueden producir en el individuo una baja de sus habilidades; la posible falta de adecuación a la carrera elegida (aspecto particularmente presentado en los primeros años de estudio); la falta de control de las emociones diferentes a las vividas con anterioridad y las deficiencias de habilidades sociales que permitan enfrentar nuevas situaciones. Todos estos factores son importantes en el rendimiento académico del estudiante, así como en su posible fracaso, particularmente en el primer año de la carrera universitaria, tiempo donde se presenta la mayor deserción escolar, el cual es “el principal exponente del fracaso escolar” (Saura, 1985, en Méndez, Maciá y Olivares, 1993, pág. 317). La deserción lleva detrás un sin número de causas posibles, pero de las más importantes es, sin duda, las dificultades económicas que orillan a los jóvenes a trabajar desde edades tempranas, lo cual los obliga abandonar sus estudios.

Aunado a esto es importante tomar en cuenta en la formación profesional que los jóvenes eligen una carrera sin reflexionar las implicaciones venideras de la misma, así como la falta de preocupación sobre las metas futuras (Merino, 1990), lo cual pudiese influir en la deserción escolar. Otro punto característico de los estudiantes universitarios y su influencia dentro de la deserción escolar y del rendimiento académico es la depresión, Manelic y Ortega-Soto (1995), realizaron un importante estudio sobre depresión en estudiantes universitarios de la UNAM campus Aragón, donde se encontró que la población universitaria en general, y no solamente algunas carreras en específico, sufre constantemente de cuadros depresivos causados por: carencias económicas, la combinación de estudios y trabajo, debido a estas carencias, la presión constante de obtener calificaciones satisfactorias, e incluso la incertidumbre de su futuro. Estas situaciones, al generar síntomas depresivos, provocan “alteraciones cognoscitivas negativas que afectan el desempeño académico del sujeto” (Manelic y Ortega-Soto, 1995; pág. 32).

Como puede observarse, dentro de la formación profesional también son importantes las variables socioeconómicas, ya que de ésta dependen cuestiones emocionales que perturban la vida académica de los universitarios, lo cual provoca que estas condiciones

sean factores potenciales para el fracaso a este nivel educativo. La importancia de este punto aumenta considerablemente al tomar en cuenta las características particulares de la población estudiantil perteneciente a universidades públicas, como el caso del estudio, el cual se llevo a cabo en una inmediación de la Universidad Nacional; generalmente la población de las universidades públicas son jóvenes provenientes de clase media o baja, aspecto que trae consigo una serie de problemáticas socioeconómicas como las planteadas con anterioridad. Sin embargo, no hay que dejar a un lado la importancia emocional de los jóvenes, ya que las cifras de prevalencia de depresión en esta población llegan hasta un 50%, contrastando así con la población en general, la cual sólo alcanza un 15% (Manelic y Ortega-Soto, 1995).

Todos estos aspectos llevan a la afirmación de que el fracaso escolar en los primeros años de formación profesional es una problemática con gran trasfondo, la cual requiere tanto de una intervención de carácter orientador desde la formación anterior a la universitaria, en el caso de las expectativas y metas de la carrera profesional, como de intervenciones enfocadas a la adaptación al ambiente universitario, o incluso el desarrollo de habilidades necesarias para la buena ejecución de las actividades académicas tales como: habilidades metacognitivas, estrategias de pensamiento, resolución de problemas o estrategias cognitivas (Monereo y Pérez, 1996). En este punto es necesario hacer un paréntesis para señalar la gran importancia de la motivación y las habilidades con las que cuenta el alumno de primer ingreso, ya que, según lo demostrado en la investigación de Harackiewicz, Barron, Tauer y Elliot (2002), cuando los estudiantes recién llegados a la universidad inician sus estudios con aspiraciones de aprendizaje, y con intenciones de obtener beneficios de la instrucción universitaria tienen la posibilidad de mantener esa motivación a lo largo de su vida académica, reduciendo así la probabilidad de fracaso escolar y aumentando la posibilidad de la obtención de un título universitario. Sin embargo, dentro del tema de motivación, no hay que dejar a un lado el sentir de los universitarios, lo cual justifica la importancia de los programas de atención psicológica. Todas estas problemáticas generalmente se llevan a cabo al inicio de la vida universitaria o incluso en el desarrollo de la misma, a pesar de esto, no debe olvidarse la importancia de la titulación, aspecto característico de la conclusión de los estudios universitarios, la cual también es considerada como fracaso escolar (Ramo, 2000).

Por otra parte, la titulación es un aspecto de mayor relevancia que el egreso de los estudiantes pertenecientes a las instituciones de educación superior, ya que la titulación “representa la culminación de los estudios para una profesión universitaria y la antesala del ejercicio profesional; es el momento en que se hace evidente la serie de deficiencias e inoperancias del sistema educativo en su vínculo con la sociedad” (Alvarado, 1990; pág. 72); esta afirmación conlleva aspectos de gran importancia para el estudio del fracaso escolar en la formación profesional, en primer lugar, es el principio del trabajo profesional, el trabajo que se lleva a cabo para la obtención de la titulación conlleva una preparación para un ejercicio profesional óptimo. Por tal motivo, la titulación representa, de cierta manera, la eficiencia de la institución. Desde este punto de vista, la titulación, como una posible forma de fracaso escolar, simboliza un problema tanto por parte del alumno, como de la institución. Tomando en cuenta la gran importancia de la titulación tanto para el rendimiento profesional del egresado, como para la institución y su prestigio, es importante conocer que la atención temprana a las problemáticas a las que se enfrenta la población universitaria ya mencionadas (específicamente en los inicios de los estudios profesionales) contribuirá a la mejoría del bienestar psicológico de los jóvenes, así como a sus habilidades cognoscitivas, aspectos que podrían beneficiar el rendimiento académico a lo largo de los estudios, previniéndose así el fracaso escolar en todos los ámbitos que implica, incluyendo los bajos índices de titulación, ya que, mientras más temprana sea la intervención, mayor carácter preventivo tendrá (Hernández y Polo, 1993).

1) Fracaso escolar universitario en México

El fracaso escolar es una problemática del ámbito educativo que, además de aparecer en todos los niveles de educación, también es presentado en diversos países, incluso la mayor parte de la bibliografía es de origen española, la cual ayuda a conocer la incidencia en otro contexto; sin embargo, a pesar de proporcionar datos relevantes, éstos no tienen gran relevancia en el contexto mexicano. Con respecto a lo que ocurre en la formación profesional en México, las cifras también son alarmantes, ya que según la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, *ANUIES*, (2000, en Tejada y Arias, 2003; pág. 26), “de 100 alumnos que se incorporan a la licenciatura, entre 50 y 60 concluyen sus estudios y sólo 20 obtienen un título en los dos años siguientes al egreso”. Esto quiere decir que de todos los alumnos,

aproximadamente la mitad de ellos desertan de sus estudios a todo o largo de su carrera universitaria, lo cual demuestra la gran problemática educativa existente a lo largo de todo el país. Si a este aspecto se suma el bajo índice de titulación, el problema aumenta, ya que son realmente pocos los estudiantes que llevan a cabo la finalización de su vida académica al no obtener su certificado correspondiente, variable que puede afectar seriamente tanto al prestigio de las universidades, como a la eficiencia de los egresados y la base legal de ejercicio de profesión que la titulación implica (Alvarado, 1990). Una de las causas más importantes para que la obtención de titulación se convierta en una realidad para los egresados es la formación en investigación, ya que, un trabajo como lo es la tesis, implica la formación de habilidades de investigación en los alumnos. Por lo tanto, cuando los programas de estudio no son enfocados hacia esa área, el acceso a la titulación se dificulta. De esta manera, las instituciones educativas adquieren gran responsabilidad con respecto a una de las variantes de fracaso escolar más importantes en el contexto de formación profesional, la titulación (Alvarado, 1990).

En México son pocas las instituciones que se encargan de preparar alumnos con habilidades de investigación, ya que las demandas laborales actuales requieren la formación de profesionales en poco tiempo y con conocimientos técnicos, sin embargo, la UNAM aún continúa con la tendencia de formar profesionales aptos para la investigación. Sin embargo, los índices de la UNAM en inicios de la década pasada indican que solamente el 48% de los alumnos ingresados termina sus estudios y de ese total, el 27.6% se titula (Alvarado, 1990). Lo cual complica aún más la problemática en cuestión, ya que, si la Universidad Nacional tiene una tendencia a la formación investigadora, ¿porqué los índices de deserción escolar suelen ser altos y los de titulación tan bajos?. Pero eso no es todo, en el periodo comprendido entre 1994 y 1995, la UNAM, en su reporte de alumnos egresados del nivel licenciatura de 1996, informa grandes cifras de rezago escolar, ya que sólo el 58.7% de los estudiantes termina su carrera en el tiempo establecido (ya sea de 8, 9, 10 ó 12 semestres), además hay que tomar en cuenta el alto grado de reprobación, porque en el mismo periodo, el 70.8% de los alumnos presentaron entre 1 y 7 exámenes extraordinarios a lo largo de toda la licenciatura (UNAM, 1996).

Estos datos proporcionan una amplia visión de lo ocurrido en años anteriores en la Universidad Nacional, datos que justificaban la aparición de programas institucionales

de apoyo académico (ANUIES, 2000, citado en Tejada y Arias, 2003). Por lo tanto, el panorama actual en la UNAM ha mejorado, la ANUIES reporta que en el 2002, el 48% de los egresados de la Universidad Nacional concluyó su titulación, (ANUIES, 2004). Esta cifra ha aumentado considerablemente a lo que era a principios de la década pasada, sin embargo, la situación actual se torna cada vez más preocupante, esto se demuestra al observar que en las dependencias de la universidad situadas en el Estado de México se titulaba el 48.8% de los egresados en el año 2001, mientras que en el año 2002 sólo se titularon 37.3%; lo mismo sucede en el porcentaje de titulados de las dependencias de la UNAM situadas en el Distrito Federal, ya que en el año 2001 se titularon 64.2% de los egresados, mientras que en el 2002 se lograron titular 53.8% (ANUIES, 2004), lo cual provoca que el logro alcanzado desde la década anterior a esta en cuanto a titulación se refiere se vea mermado cada vez más, ya que la disminución de titulados de la UNAM en el Estado de México y en el D.F. es un aproximado de 10% entre un año y otro, lo cual resulta preocupante.

En otras instituciones educativas importantes de la capital no sucede lo mismo, ya que en el año 2002 algunas universidades lograron un alto nivel de titulación, por ejemplo, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) contó con una titulación del 98% de sus egresados, lo mismo sucede con las dependencias de la Universidad del Valle de México (UVM) instaladas en el Distrito Federal, ya que del total de egresados se tituló el 99% en el mismo año; así mismo, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) se titularon el 98.6% de alumnos que terminaron sus estudios en ese año (en el campus Cd. de México se tituló el 100%) (ANUIES, 2004). Sin embargo, estos datos no pueden ser comparados con lo mostrado por la UNAM, en primer lugar debido a que el índice de egresados de esta última dependencia supera a la del ITESM en un 75.2%, a la UAM en un 83.5% y a la UVM (en el D.F.) en un 95.7%, por lo cual los porcentajes de titulación incrementarían radicalmente a favor de la UNAM; en segundo lugar, las instituciones mencionadas no comparten la misma manera de titulación con la UNAM, ya que ninguna de las mencionadas exige a sus alumnos la presentación de un trabajo como requisito de examen profesional y por lo tanto de titulación tales como tesis, tesina, reporte de investigación, etc., sólo se les exige terminación de créditos, cumplimiento de servicio social y acreditación de idiomas, aspectos que indudablemente interfieren en la probabilidad de obtener un título profesional.

A pesar de eso, el porcentaje de titulación en la UNAM continúa siendo bajo si se toma en cuenta que el 48% de alumnos que se titula es sólo una pequeña parte del total de alumnos que ingresan, ya que la mayoría de los ingresados pueden presentar grandes índices de reprobación, rezago y deserción escolar a lo largo de su vida académica. El rezago de los estudiantes universitarios de la institución mencionada es una de las prácticas escolares mayormente presentadas, lo cual implica dificultades para el desarrollo de la Universidad, así como de una formación profesional óptima del alumno (Gómez, 1990). Por todo lo anterior, es necesaria una intervención a lo largo del desarrollo de la vida académica, ya que, a pesar de que la atención a la titulación es importante, primeramente se debe procurar que los alumnos concluyan sus estudios de una manera efectiva, es decir, disminuyendo el rezago y la reprobación, e incluso prevenir la deserción.

De esta manera se entiende que el fracaso en la formación profesional en México se determina en gran parte por los índices de titulación de los alumnos pertenecientes a cada institución de educación superior, sin embargo, también adquiere gran relevancia la deserción escolar, los índices de reprobación e incluso las bajas definitivas, en la que los alumnos deciden abandonar por completo sus estudios; por lo cual se infiere que el fenómeno de fracaso escolar a este nivel es una cuestión estipulada básicamente por el rendimiento escolar (calificaciones e índices de reprobación), deserción escolar y titulación. Mientras que el éxito escolar en el nivel universitario es establecido por calificaciones, baja o nula reprobación, el no abandono de los estudios e incluso el alcance de la titulación.

2) La situación de la F.E.S.I

Como acaba de observarse, la situación actual de la UNAM en cuanto a fracaso escolar es relevante, y sin duda, las cifras resultan de gran utilidad, sin embargo, aún es necesario conocer las estadísticas correspondientes a la Facultad de Estudios Superiores – Iztacala, ya que según el reporte de actividades del año 2004 del M.C. Ramiro Jesús Sandoval, director de esta facultad, los titulados de la F.E.S.I. constituyen el 23% del total de titulados en todo el Estado de México. Este aspecto demuestra la importancia del conocimiento de la situación actual de la facultad y la intervención en el fracaso de la misma, ya que es cuna de un número importante de profesionistas dentro de todo el

Estado donde se encuentra ubicada. El estado de México en el ciclo 2001 - 2002, según la Secretaría de Educación Pública (2004), de los 52 187 alumnos inscritos a primer ingreso, sólo egresa el 37.2%, y de ese egreso total, sólo el 59.7% se titula. Cabe mencionar que estas cifras varían, ya que la ANUIES (2004) reporta un porcentaje de titulación de 49.1% con respecto al índice de egresados, lo cual difiere en casi un 10% en lo reportado por la SEP.

A pesar de esta discrepancia entre estadísticas, los egresados y titulados de la F.E.S.I constituyen un número importante en las estadísticas del Estado de México, el M.C. Jesús Sandoval reporta que en la generación ingresada en el periodo 98 – 99, sólo el 28.6% culminaron sus estudios de Licenciatura, de los cuales el 57% logró titularse, aspecto que resulta preocupante para todas las disciplinas que Iztacala comprende. Una de las razones más importantes por las cuales este fenómeno se lleva a cabo es la deserción escolar, ya que el mismo reporte indica que, solamente en el 2003, 16 alumnos solicitaron bajas temporales. Mientras que 84 alumnos más solicitaron baja definitiva, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: 50 de Enfermería, 14 de Psicología, ocho de Médico Cirujano, seis de Biología, cinco de Cirujano Dentista y uno de Optometría. Las principales razones por las cuales las bajas definitivas se llevan a cabo son: carrera equivocada, lejanía en el domicilio y las situaciones económicas. Desde el año de 1987 se han reportado 1 745 bajas definitivas, donde en la mayoría de los casos las causas han sido prácticamente siempre las mencionadas (Reporte de actividades F.E.S.I., 2004). Con estos datos puede observarse que la orientación previa al ingreso a Licenciatura, así como la información que la Universidad administra a los alumnos de primer ingreso con respecto a los contenidos de los estudios son factores determinantes para evitar el fracaso escolar en el contexto universitario, sin olvidar aspectos de tipo socioeconómicos, que, como ya se ha mencionado, son factores potenciales para la terminación de los estudios de pregrado.

El rezago escolar también constituye parte importante del éxito escolar en Iztacala, ya que entre los semestres 2003–1 y 2003–2, se aplicaron 13 630 exámenes extraordinarios, de los cuales sólo fueron aprobados el 45%. Con lo que respecta a los extraordinarios largos, solamente se aprobaron 1 941 de un total de 2800, lo que corresponde a un 69% de los mismos (Reporte de actividades F.E.S.I., 2004). Estas cifras resultan alarmantes, ya que en ese año se presentaron un total de 16 430 exámenes

extraordinarios en sus dos modalidades, cifra que indica el gran índice de bajo rendimiento académico y de rezago escolar que sufre una parte importante de los alumnos de Iztacala. La atención a este rezago se ha enfocado a la elaboración de diversos cursos con temáticas de identidad profesional, autoestima, relación de pareja y relaciones interpersonales (Reporte de actividades F.E.S.I., 2004). Esta manera de contrarrestar las problemáticas de bajo rendimiento escolar y rezago que Iztacala lleva a cabo, es una manera de ayudar a los estudiantes en la identificación con su Universidad, además de mejorar el bienestar personal de los alumnos; sin embargo, la asistencia por parte del alumnado ha sido considerablemente baja, ya que sólo 914 de ellos se han interesado en tomar este tipo de cursos, cifra que al ser comparada con los 16 430 exámenes extraordinarios que se llevaron a cabo, resulta ser extremadamente baja.

Actualmente la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores – Iztacala cuenta con un total de 2 500 alumnos inscritos, los cuales representan el 25.2% de los 9904 alumnos de licenciatura (Reporte de actividades F.E.S.I., 2004), esta es una matrícula importante si se toma en cuenta que en Iztacala existen seis licenciaturas (Biología, Enfermería, Psicología, Médico Cirujano, Cirujano Dentista y Optometría), de esta manera, la carrera de Psicología ocupa el segundo sitio en cuanto a matrícula se refiere, sólo rebasada por la carrera de Médico Cirujano, la cual tiene un porcentaje de 32.9% del total de la Facultad. Hay que tomar en cuenta que la cifra de los 2 500 alumnos actualmente inscritos de la carrera de Psicología ha aumentado en un 9% desde los alumnos inscritos en el 2003, ya que en ese año existía un total de alumnos de 2 350, sin embargo, un año antes solamente egresaron 520 (ANUIES, 2004), lo cual, a pesar de que las cifras corresponden a años distintos, demuestra la poca población de alumnos que terminan sus estudios. La problemática aumenta al saber que en el año 2002, sólo se tituló el 51% del total de alumnos egresados, mientras que en un año anterior 64% de los egresados obtuvo su título correspondiente (ANUIES, 2004).

Como puede observarse a lo largo de esta revisión, la atención del fracaso escolar en la Facultad de Estudios Superiores – Iztacala resulta de gran importancia, ya que es sólo una pequeña parte de los alumnos los que concluyen sus estudios de manera satisfactoria, debido a que una enorme parte de ellos presenta bajo rendimiento y rezago escolar, sin olvidar a la deserción, la cual es constituida por factores institucionales y socioeconómicos. A la par que las demás licenciaturas, la carrera de Psicología requiere

de atención a esta problemática, ya que, como se observó, sus índices de egresados y titulados son bajos en comparación con los alumnos que ingresan recientemente a dicha licenciatura, además de la considerable baja de titulación entre los años 2001 y 2002, sin olvidar el posible bajo rendimiento escolar que pueda presentarse, aspecto que no es mencionado en el reporte del director de la Facultad en el año 2004, problema que junto a los aludidos forman parte de la gran complejidad del fracaso escolar en la educación superior.

2. ATENCIÓN TUTORIAL

Al observar los altos índices de fracaso escolar, las consecuencias que éste acarrea para el estudiante, así como para su ejercicio profesional en el caso de la educación superior, se justifica la aparición de sistemas tutoriales para la atención al rezago escolar universitario, la reprobación y los bajos índices de titulación. Las universidades e institutos de educación superior de México han propuesto el origen de programas de tutoría académica (ANUIES, 2000, en Tejada y Arias, 2003). La tutoría es definida como “el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitan enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional” (ANUIES, 2000, en Tejada y Arias, 2003, pág. 26.) Esta definición propone una solución a la problemática referente a la atención individualizada para el alumno, ya que la acción tutorial fomenta que la educación se adapte a las cualidades de cada alumno y se fomente su desempeño académico para que éste continúe con éxito su trayectoria académica. Fresco y Segovia (2001) concuerdan con este punto al afirmar que el objetivo de la acción tutorial es el mejorar el rendimiento del alumno por medio de una atención que se adecue a la diversidad existente entre la población estudiantil, haciendo de la tutoría una acción individualizada de acuerdo a las características y necesidades particulares del alumnado, aspecto que convierte a la función tutorial como una intervención educativa de gran importancia en el contexto universitario.

De esta manera puede observarse claramente que la tutoría, su definición y sus objetivos, descritos por la ANUIES y retomados para este trabajo, guardan estrecha relación con el modelo de counseling propuesto como una de las formas de orientación. Existen diversos modelos de acción orientadora, algunos de ellos son: 1) modelo de programas, donde se intenta prevenir las problemáticas antes de su aparición, 2) modelo de consulta, en la cual se propone a padres de familia y maestros como mediadores en las problemáticas y 3) el modelo clínico (o counseling), en la cual el orientador realiza un diagnóstico de las necesidades particulares de cada persona consultante, de esta

manera, no sólo se orienta en el ámbito escolar, sino en diversas áreas como: la salud, habilidades sociales, consumo de drogas, entre otras (Sánchez, Vargas, Rueda y González, 2004); cabe mencionar que esta última forma de orientación educativa guarda estrecha relación con las características de la tutoría propuesta en este trabajo, las cuales se describen a continuación.

2.1. Características de la tutoría

La tutoría es una forma de intervención que se ha adaptado en la educación superior para disminuir el bajo rendimiento académico, sin embargo, existen otras maneras de intervención para estas áreas, ahora, a manera de conocer más a fondo lo que implica la acción tutorial; es necesario aclarar las diferencias existentes entre ésta, la asesoría académica y los programas de apoyo al rendimiento académico. Primeramente, la asesoría académica es un apoyo a la enseñanza que se da en clases, ésta no tiene una estructura específica debido a que puede darse cuando el alumno lo solicite, así mismo, puede ser desarrollada por los docentes a manera de explicar con más detalle cuestiones académicas; ahora, no hay que olvidar que la asesoría académica también puede darse cuando se realizan tesis ya sea de licenciatura, maestría o doctorado, en la cual el profesor da al alumno una orientación metodológica para su trabajo de tesis; así mismo, la asesoría académica puede darse a través de orientación en proyectos de servicio social y asesoría de prácticas profesionales (ANUIES, 2003a).

Por otra parte, los programas destinados al apoyo del rendimiento académico son generalmente los propuestos por extensión universitaria o educación continua tales como: cursos de inducción a la universidad, talleres de búsqueda de información, talleres de cómputo o talleres de lenguas (ANUIES, 2003a), los cuales sirven como apoyo a los programas tutoriales. Mientras que la tutoría como tal es una forma de acción docente, la cual "...comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas de carácter académico y personal que brinda el tutor al alumno cuando este último está a su cargo" (ANUIES, 2003a; pág. 49), dentro de la acción tutorial se auxilia al alumno a: adaptarse al contexto universitario, comprender los planes de estudio y la trayectoria de los mismos, desarrollar estrategias de estudio, superar dificultades de aprendizaje, recomendar actividades extraescolares que fomenten la formación del alumno y recibir retroalimentación para obtener estabilidad emocional.

De esta manera, se observa que estas tres estrategias dedicadas a mejorar el rendimiento escolar tienen distintas maneras de apoyar a los alumnos universitarios, aunque la acción tutorial resulta ser una de las más completas, ahora, es necesario aclarar que la tutoría puede trabajarse a través de dos modalidades, la primera de ellas es la forma de trabajo individual, en la cual el tutor se dedica a conocer los orígenes de las problemáticas de los alumnos y se le da orientación de acuerdo su problemática, esto se lleva a cabo de sesiones periódicas de aproximadamente 60 minutos. Ahora, en la forma de tutoría grupal no se intenta realizar lo mismo que en las tutorías individuales; este tipo de tutorías sólo se utiliza en caso de que exista un problema específico por parte del grupo de alumnos o del profesor que esté influyendo en el rendimiento de todo el grupo, de esta manera, el tutor puede dar su orientación ya sea de manera individual o en pequeños grupos, sin embargo, este tipo de intervención tutorial no es del todo recomendable debido a que se presta a que el tutor imponga sus ideologías al grupo, ya que no existe mucha identificación personal con todos los integrantes del grupo (ANUIES, 2003a).

Con estas afirmaciones se puede observar que dentro de las formas de intervención para el fracaso escolar, la tutoría es una de las más completas, ya que abarca muchos aspectos que intervienen en el desarrollo académico y personal de los estudiantes universitarios, aunque las otras opciones también fomentan este crecimiento en otras áreas no abarcadas por la acción tutorial. Ahora, al parecer la forma de atención tutorial puede resultar más efectiva cuando se aborda de forma individual, esto debido a que se fomenta el trabajo diferenciado e individualizado con cada uno de los alumnos, haciendo así a cada atención tutorial una intervención enfocada a las características del estudiante en particular que solicita el servicio.

Por otra parte, en la intervención tutorial individual existen algunas características importantes, como el fomentar la capacidad de toma de decisiones y dar atención progresiva en todos los procesos madurativos del tutorado. Así mismo, sus objetivos son contribuir a la personalización de la educación, favorecer el desarrollo de valores, prevenir dificultades de aprendizaje y adaptación al ambiente escolar, desarrollar hábitos de estudio e incluso motivar y desarrollar intereses en el alumno (Fresco y Segovia, 2001). De esta manera se observa que la acción tutorial no solamente se enfoca a estimular las potencialidades para el aprendizaje o enriquecer la práctica educativa,

sino que también se interesa por el desarrollo personal del alumno, que, como se observó, es de gran importancia para obtener éxito en su vida académica; aunque no hay que olvidar que la mejoría de habilidades de estudio, la prevención de fracaso escolar y la mejora del rendimiento académico son las causas de la aparición de los sistemas tutoriales.

Como complemento de la información revisada al respecto de las características con las que debe contar un sistema tutorial, es necesario conocer algunas cuestiones que favorezcan la eficacia de estos programas, por ejemplo, para la prevención del fracaso escolar en formación profesional, Méndez, Maciá y Olivares (1993), mediante la aplicación de programas preventivos, encontraron que el entrenamiento en habilidades sociales, así como la preparación en resolución de problemas redujeron en su población estudiantil española la tasa de abandono escolar a lo largo de año y medio en comparación con alumnos que no recibieron programas preventivos. Incluso comprobaron que el rendimiento escolar se ve favorecido por las conductas y actitudes de los profesores tales como: reforzar la participación del alumno, ignorar comentarios ajenos a la clase o conceder cinco minutos libres a los alumnos (siempre y cuando lo merecieran).

Con estas aseveraciones puede inferirse que la acción tutorial debe contener aspectos de: 1) entrenamiento en habilidades sociales con la finalidad de fomentar en el alumno la participación en clase, compañerismo y relación con profesores; 2) entrenamiento en solución de problemas, para que el tutorado conozca la importancia de las tareas escolares, organice sus tareas y realice actividades extraescolares. Así mismo, la mejoría del rendimiento académico no sólo recae en el tutor y tutorado, sino en la práctica pedagógica del profesor, por tanto, el tutor debe trabajar en colaboración con los profesores y otros tutores (Fresco y Segovia, 2001). En el mismo rubro, Hernández y Polo (1993), mediante la aplicación de un programa de entrenamiento en técnicas de estudio en estudiantes universitarios madrileños, el cual comprendía aspectos de organización y planeación del tiempo de estudio, técnicas para mejorar la atención, velocidad lectora y preparación para la realización de exámenes, se encontró que la actitud de los sujetos con respecto al estudio mejoró según lo reportado por los propios estudiantes.

Estas investigaciones contribuyen a la gama de características que la acción tutorial en formación profesional debe contener, en primer lugar se debe de dar una atención a las habilidades referentes al estudio tales como organización del tiempo, lectura y participación, ya que este último generalmente es considerado como requisito de aprobación en la formación profesional; además de intervenir en posibles problemáticas de relaciones con compañeros y profesores, sin olvidar aspectos motivacionales y formación de valores y metas alcanzables para el alumno tutorado, ya que estas cuestiones favorecerán la prevención del abandono escolar, la reprobación, el bajo rendimiento académico y posiblemente aumenten la motivación para llevar a cabo la titulación correspondiente.

1) Características del tutor

El cumplimiento de las finalidades de la acción tutorial requieren que el tutor cuente con ciertas características, Lázaro y Asensi (1987) abordan esta temática afirmando que el tutor es una persona dedicada a la orientación educativa del alumnado, sin embargo, eso no quiere decir que sea necesariamente un especialista aunque si se necesitan conocimientos en pedagogía y psicología. El tutor adquiere gran importancia en el desarrollo de las actividades escolares, ya que es aquel que es “orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias, conductor del grupo y experto en relaciones humanas” (Lázaro y Asensi, 1987, pág. 49), esta aseveración implica entonces no sólo una intervención con alumnos, sino además tener relaciones de apoyo con los profesores e incluso padres de familia, ya que estos son parte importante del desarrollo académico y personal de los tutorados, es decir, el tutor facilita los procesos de aprendizaje en varios ámbitos.

Lázaro y Asensi (1987) ven a la tutoría como un proceso complementario del ejercicio docente, aunque no siempre es así, incluso Baudrit (2000a) menciona que en algunas instituciones escolares los tutores pueden ser alumnos de grados altos que tengan el fin de ayudar, ya que estos cuentan con la característica de orientar gracias a la experiencia que los caracteriza, incluso esta puede ser una faceta de formación docente, es decir, “los tutores no son maestros, pero tal vez lo sean algún día” (Baudrit, 2000a, pág. 100). Esto es un aspecto importante, ya que el proceso de tutela se encuentra relacionado con las aptitudes entre compañeros, además de que se pueden proporcionar ayuda de tipo

psicológico, como en el caso de la motivación, ya que, como se ha mencionado, la acción tutelar no se encasilla en un carácter pedagógico; por tales motivos, a lo largo de este trabajo se entiende que un tutor es aquel que contribuye a la acción educativa y el desarrollo personal del alumnado mediante orientación y acciones educativas, esta acción puede ser llevada a cabo por docentes e incluso estudiantes con suficiente conocimiento en psicología y docencia que les permitan llevar a cabo los objetivos tutoriales que se basan en el enriquecimiento de la práctica educativa; además no hay que olvidar que el ejercicio tutelar promueve la formación docente, aspecto que favorece no sólo al tutelado, sino al profesional en formación que ejerce esta acción.

Se ha hablado suficiente sobre algunas concepciones acerca del tutor desde el punto de vista del profesional o del profesional en formación, sin embargo, ¿qué sucede con la concepción que tiene el estudiante de él y de estas acciones?, con respuesta a esta interrogante Tejada y Arias (2003) llevaron a cabo un estudio que tenía como finalidad el conocimiento del significado de tutoría académica que 95 alumnos de primer semestre de psicología de universidad pública tenían, esto se llevó a cabo mediante la utilización de redes semánticas (utilización de palabras para comprender el significado psicológico de alguna palabra). Los resultados muestran que tanto para hombres y mujeres la palabra *tutor* es aquella a la cual se le da mayor carga afectiva positiva, mientras que a la que se le otorgó mayor carga negativa fue a la palabra *tutorado* por ambos sexos. En la expresión *tutoría*, las palabras que más relevancia tienen o con las que más se le asocia es con ayuda, orientación y apoyo; en este rubro, pero en el caso del concepto *tutor* se le mayor valor a los términos maestro, ayuda y responsable, mientras que a la expresión *tutorado* se le otorgan términos como responsable, responsabilidad, estudiante, esfuerzo y obligación. Por tanto, el concepto *tutor* es identificado generalmente como un docente, mientras que sólo algunas mujeres relacionan el término con confianza o amistad. En síntesis, los estudiantes ven al tutor como un elemento favorable en su formación, sin embargo, se le relaciona con problemáticas y marginalidad, aspecto similar a lo que sucedió con el término *tutorado*, ya que el ser tutorado implica un posible rezago o fracaso, lo cual no se encuentra tan alejado de los objetivos de la acción tutorial. Esta investigación muestra que la tutoría es importante en el punto de vista estudiantil, ya que proporciona ayuda académica, sin embargo, no se tomaron en cuenta aspectos referentes a la orientación psicológica

dentro de la comunidad participante, cuestión que pudiese generar percepciones erróneas de todos los objetivos que persigue la acción tutorial.

2) Posibles problemáticas en la acción del tutor

En la acción tutorial pueden existir algunos inconvenientes, Baudrit (2000b) plantea algunos ejemplos: que el tutor no cuente con aptitudes tales como escuchar al tutelado, auxiliarle a encontrar sus dificultades o apoyarle en sus necesidades, ya que una intervención de este tipo puede originar el fracaso. Aunado a esto, algunas actitudes desfavorables para el alumno por parte del tutor tales como: falta de atención, repulsividad por algunas temáticas e incluso agresividad pueden provocar distancias comportamentales entre tutor y alumno, sin olvidar la formación de lazos de amistad que entorpezcan el trabajo tutelar junto con una actitud del tutor que conduzca a “creerse el amo” (Baudrit, 2000b; pág. 60). Algunas problemáticas son referidas a la acción tutelar llevada a cabo por alumnos, en primer lugar, el alumno que lleva a cabo el rol de tutor constantemente se enfrenta al riesgo de ser tomados por líderes e incluso como parte del grupo de estudiantes, el tutor que se encuentra en esta situación debe tener la capacidad de establecer relaciones equitativas entre docentes y alumnos; además de que los estudiantes prefieren un tutor que tenga la capacidad de planificar su trabajo y animar al alumno, es decir, éste debe estar preparado para valorar los saberes del alumno y su pensamiento crítico, lo cual implica una preparación psicológica y pedagógica tal y como se ha mencionado (Wilkerson, 1995; en Baudrit, 2000a).

3) La efectividad de la tutoría en la formación profesional

Queda claro que la tutoría intenta promover el desarrollo de habilidades académicas y sociales para la mejora académica del alumno, sin dejar a un lado la orientación que pueda ofrecer para otras áreas de la vida de los estudiantes. Sin embargo, ¿qué tan práctica resulta ser este tipo de intervención en el ámbito de la educación profesional?. Es complejo determinar el nivel de efectividad que ha tenido esta clase de trabajo con los estudiantes, ya que de la información empírica que se ha obtenido en su aplicación en facultades y escuelas poca ha sido documentada, pero existen estudios que permiten conocer el posible alcance de este tipo de intervención. Un ejemplo es el estudio de Hoffman y Wallach (2005), en el cual 27 estudiantes de los primeros años de psicología

de la Universidad de California, de los cuales 14 de ellos fueron asignados a un tutor cada uno, fueron guiados por su tutor en ejercicios comunitarios de jardinería, así mismo, tomaban paseos a bibliotecas del campus, oficinas administrativas y cafeterías; en cada uno de estos lugares los tutores orientaban a los estudiantes en cuanto a como buscar información y trámites a seguir a lo largo de su carrera; mientras que los 13 restantes cumplieron la función de grupo control. Los resultados muestran que el grupo al cual fue asignado un tutor expresaron sentirse a gusto con un tutor que les explicara lo que debía hacerse en la universidad, así mismo, reportaron sentirse menos tímidos para entablar nuevas amistades y estudiar más para sus exámenes en comparación a lo que sucedía antes del programa tutorial. De la misma manera, los tutores expresaron haberse sentido a gusto al ayudar a estudiantes jóvenes, ya que la relación de empatía fue recíproca. Esta investigación muestra como la guía de un tutor que oriente al estudiante en procesos administrativos y en cuestiones académicas puede tener buenos resultados en el bienestar social del alumnado, incluso es de llamar la atención que las actividades de jardinería que realizaban en conjunto sirvieron a los estudiantes a sentirse cómodamente realizando un trabajo comunitario, lo cual complementa su desarrollo personal, así como su sentimiento de identidad y comunidad con su universidad, ya que la jardinería la realizaban en las áreas verdes del campus.

Por otra parte, Savage, Karp y Logue (2004), afirman que las tutorías en las universidades fomentan el crecimiento profesional de los estudiantes, así mismo, promueve un sentimiento de comunidad entre la población de la facultad, lo cual concuerda con las conclusiones de Hoffman y Wallach (2005), con respecto a que los sentimientos que los trabajos de jardinería fomentaron en los estudiantes. Así mismo, Savage, Karp y Logue (2004) afirman que el sistema tutorial ayuda a desarrollar un compromiso de enseñanza e investigación en los tutores.

Estas dos fuentes proporcionan información relevante con respecto a la efectividad que los programas de tutorías pueden tener tanto en los estudiantes y su desarrollo personal y académico; como en los tutores, en su compromiso para con los estudiantes y hacia la institución a la que pertenecen. Estos resultados justifican la frecuente implementación de programas de tutorías en las universidades e institutos de educación superior de nuestro país, aspecto que demuestra de manera empírica la efectividad que este tipo de programas suelen tener para el fomento del desarrollo de la comunidad estudiantil.

Como muestra del creciente interés de las universidades para con los servicios tutoriales, actualmente se lleva a cabo en la FES – Iztacala, UNAM, un programa denominado *Proyecto universitario multidisciplinario para el mejoramiento académico* (PUMMA), en el cual se pretende elevar el rendimiento académico, así como desarrollar en los alumnos habilidades y competencias necesarias para su inserción en investigación, docencia y ejercicio profesional. Este programa también se lleva a cabo a través de las tutorías, sin olvidar que plantea la opción de otorgar becas económicas a los estudiantes que su situación lo requiera. Es necesario aclarar que este proyecto no está dedicado únicamente a alumnos de bajo rendimiento escolar, sino que intenta abarcar a toda la población de la facultad, con el objetivo de incluir a los alumnos a actividades extracurriculares, ya sea de índole científica, deportivo y/o cultural (Programas académicos en Iztacala, 2005); este programa concuerda con el proyecto realizado en la investigación mencionada en cuanto a intentar desarrollar en el estudiante un interés de realizar acciones extracurriculares que fomenten su identidad universitaria.

A pesar de la efectividad que los programas tutoriales pueden tener en el fomento al desarrollo integral de la población estudiantil, existen algunos proyectos basados en la intervención tutorial que tienen la única finalidad de combatir el fracaso escolar universitario, la cual se acerca al tipo de investigación realizada en el presente trabajo; en el siguiente apartado se muestra de manera breve el desarrollo que la intervención de tipo tutorial de este tipo ha tenido en México.

2.2. Antecedentes de los programas tutoriales y su formación en la UNAM

En México los programas tutoriales han aparecido a partir de que comenzaron a presentarse en España e Inglaterra, estos surgieron con la finalidad de reducir los altos niveles de deserción escolar existente, así como el bajo rendimiento académico y la baja eficiencia profesional que presentaban los alumnos al momento de su egreso (Valdez y Trangay, 2001).

El sistema tutorial específicamente en el caso de la educación superior y en la UNAM comenzó desde la década de los cuarentas, estas fueron implantadas primeramente en posgrado, específicamente en la Facultad de Química (ANUIES, 2003b). Así mismo, el

modelo tutorial en lo que a Licenciatura se refiere dentro de México fue iniciado en la UNAM dentro del sistema de universidad abierta en el año de 1972, la cual fue efectiva como una alternativa del sistema escolarizado para 17 licenciaturas. El papel que jugaba el tutor en este sistema abierto era atendiendo las dudas del estudiante en la modalidad individual, en cambio en la modalidad grupal de este sistema el tutor favorecía interacciones entre alumnos para mejorar los procesos de aprendizaje. En otros lados de la República la modalidad tutorial se inició en 1992 en la Universidad de Guadalajara, de esta manera cada docente de la institución debería de fungir como tutor de algún alumno, con la finalidad de mejorar la formación integral del alumnado. En el año 2001, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo inició su programa tutorial en las carreras de Ciencias Sociales, Contabilidad, Administración y Derecho; de la misma manera los programas tutoriales también se encuentran vigentes en instituciones particulares de educación superior tales como la Universidad Anáhuac, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana (Valdez y Trangay, 2001).

El antecedente primordial de la acción tutorial en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala fue el *Modelo educativo de superación y actualización de alumnos con alto y bajo rendimiento académico*, en el cual participaron Sánchez, Sandoval, García y Rodríguez (2000; en Sánchez, 2004). Este programa fue el origen de la acción tutorial con una modalidad de atención integral, es decir, fue el primer proyecto de tutorías en el que el tutor no sólo era un orientador académico, sino que se pretendía dar atención a distintas áreas en las que el alumno necesitara ayuda, con la finalidad de fortalecer sus estudios profesionales. Este último proyecto es uno de los que se han originado a recientes fechas en la facultad de Iztacala, aunque también surgió el Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura. A diferencia del programa PUMMA, mencionado en el apartado anterior, el proyecto de Fortalecimiento de Estudios nace gracias a la necesidad de atender el rezago y el fracaso escolar a nivel Licenciatura por parte del alumnado perteneciente a esta institución; por tal, su objetivo es *mejorar el desempeño y la eficiencia en las licenciaturas, así como incrementar la retención, las tasas de egreso y la titulación*. Una de las herramientas más importantes para el desarrollo del programa es el sistema de tutorías, medio por el cual, se pretende la prevención y la solución de los problemas de rezago y fracaso escolar (Dirección General de Evaluación Educativa Iztacala, UNAM, 2001). Por último, dentro de este

programa se ha fomentado un proyecto de investigación titulado: Programa de atención diferenciada y apoyo tutorial a estudiantes de educación superior, del cual surge el presente trabajo, que se basa específicamente en este programa; en el cual se pretende facilitar en los alumnos el desarrollo de estrategias de aprendizaje, a través de la utilización de conocimientos previos y del establecimiento de metas y objetivos de aprendizaje; donde el tutor de los alumnos desempeña el papel de facilitador de aprendizajes significativos, procedimentales y conceptuales (Sánchez, Rueda y Vargas, 2003).

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo de titulación forma parte del proyecto de investigación titulado *Programa de atención diferenciada y apoyo tutorial a estudiantes de educación superior*; es necesario mencionar que la función realizada en el presente proyecto fue específicamente la de tutor de alumnos de licenciatura, aunque se llevaron a cabo todas las fases de la investigación mencionada, las cuales se describen en este apartado. A lo largo de este trabajo se percibió al tutor como guía, no sólo en el ámbito académico, sino en el ámbito familiar y social; de esta manera, se pudo indagar en los factores que influían en el desempeño académico de los alumnos, sin limitarse en las habilidades escolares o estrategias de estudio. Con base en esta idea, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

3.1. Objetivo General: aplicación un programa de tutorías para incrementar el rendimiento académico de estudiantes de Licenciatura de la F.E.S. Iztacala. Cabe mencionar que este objetivo es el mismo que se presenta en el programa de la cual parte esta investigación.

1) Objetivos Particulares:

- Evaluar los factores que determinan el bajo rendimiento académico de cuatro alumnas de la F.E.S.I., tres de ellas pertenecientes a la licenciatura en Psicología y una a la Licenciatura en Biología.
- Asesorar a las alumnas en las necesidades requeridas, y describir las tutorías.
- Evaluar los resultados encontrados a lo largo de las sesiones, y en el rendimiento académico de los estudiantes participantes mediante un posttest.

3.2. Sujetos:

Se trabajó con cuatro estudiantes, tres de ellas pertenecientes a la carrera de psicología y una de la carrera de biología, a continuación se presentan sus características principales.

- Alumna 1:

Edad: 30 años

Sexo: femenino

Carrera: biología

Semestre: 6to. en inscripción, cursa materias de distintos semestres.

Promedio: 7.7

Materias reprobadas actualmente: diversidad animal 1, diversidad animal 2, ecología y conservación.

Problemática reportada: concentración, técnicas de estudio, depresión.

Meta: orientación para poder llevar a cabo sus estudios sin ayuda en un futuro.

- Alumna 2:

Edad: 19 años

Sexo: femenino

Carrera: psicología

Semestre: 4to.

Promedio: 7.6

Materias reprobadas: métodos cuantitativos 3 y 4, psicología experimental teórica 3.

Problemática reportada: poco interés en la escuela.

Meta: aprender a organizarse y que recibir consejo sobre su situación familiar.

- Alumna 3:

Edad: 21 años

Sexo: femenino

Carrera: psicología

Semestre: 4to.

Promedio: 7.0

Materias reprobadas: psicología experimental laboratorio 3, psicología experimental teórica 3.

Problemática reportada: concentración, autoestima.

Meta: mayor comprensión de las temáticas vistas en clase, además de tener mayor seguridad para con ella misma y así poder participar.

- Alumna 4:

Edad: 20 años

Sexo: femenino

Carrera: psicología

Semestre: 4to.

Promedio: 8.5

Materias reprobadas: no presenta materias reprobadas en este momento.

Problemática principal: distracción en clase, técnicas de estudio.

Meta: mayor concentración en lecturas, más atención en clase

3.3. Procedimiento:

La acción tutorial se llevó a cabo a través de tres fases, las cuales son primeramente planteadas en el proyecto principal e igualmente realizadas en el trabajo presente, las cuales se describen a continuación.

- Primera Fase

Evaluación y detección de alumnos con bajo rendimiento escolar.

A lo largo de esta etapa se desarrolló un curso de capacitación para conocer y asumir el rol de tutor, además de proporcionar a los alumnos que formarían parte del proyecto mis datos y horarios de atención para acordar las tutorías. Además de esta actividad, se realizó la evaluación para detectar las necesidades de cada uno de los alumnos mediante la utilización de algunos instrumentos recomendados por Sánchez (2004), tales como: cuestionario de datos generales; prueba de hábitos de estudio y la escala BIEPS – A. Estas evaluaciones se llevaron a cabo en sesiones de tutoría con una duración aproximada de entre 50 a 60 minutos. De acuerdo a las necesidades de cada alumno, se elaboró un programa de apoyo individualizado, éste relacionado con aspectos afines al rendimiento académico y bienestar personales, tales como: estrategias de estudio, planeación curricular, administración del tiempo, etc.

En estas mismas sesiones se solicitó a las alumnas su historial académico con la finalidad de indagar en su situación académica actual. De esta manera se pretendía un constante seguimiento de las acciones que la alumna realizara para poder mejorar su situación académica (elaboración de resúmenes, administración del tiempo, concentración, etc.).

- Segunda Fase

Aplicación del sistema tutorial.

Con base en la detección de problemáticas en la fase anterior, se apoyó a las alumnas en el área que más lo requerían; además se propició que el estudiante llevara a cabo el establecimiento de metas y objetivos de aprendizaje. Dentro de las tutorías semanales llevadas a cabo en un cubículo de la UIICSE, se trabajaron con las alumnas aspectos tales como: administración del tiempo, concentración, estrategias de estudio, entrenamiento en relajación, reestructuración cognitiva, etc.

- Tercera Fase

Aplicación de postest y seguimiento.

En esta fase se realizó la evaluación de las alumnas a través de la aplicación de un postest con la finalidad de determinar si se adquirieron las habilidades entrenadas. Así mismo, la información obtenida tanto en las evaluaciones como en las sesiones de tutoría se analizó para identificar los factores que influyen en el rendimiento académico de las alumnas tutoradas. Para este análisis se tomó en cuenta el perfil del alumno, las necesidades detectadas en la primera evaluación, y la información obtenida en las tutorías. Nunca dejando a un lado las problemáticas familiares, proyectos de vida, condiciones económicas, problemáticas personales, etc.

3.4. Instrumentos

A lo largo del programa se utilizaron los siguientes instrumentos, los cuales forman parte del manual de tutorías de Sánchez (2004), estos proporcionaron la información necesaria para la elaboración de las tutorías individualizadas:

- Adaptación del cuestionario de datos generales de Sánchez (2004), en el cual se anexaron preguntas con respecto a las relaciones familiares y antecedentes de problemas educativos, así mismo, se eliminaron preguntas que se incluían en otros cuestionarios tales como cuestiones de hábitos de estudio y concentración.
- Cuestionario de Hábitos de estudio (autodiagnóstico de mi estudio) de Luis Soto Becerra (adaptación), el cual evaluaba a través de un porcentaje los hábitos de estudio con el cual las estudiantes contaban; mientras más cercano el fuera el porcentaje a 100, mejores hábitos de estudios tendrían las estudiantes.
- Escala BIEPS – A (Bienestar Psicológico Para Adultos) de María Martina Casullo. Esta escala determina a través de una puntuación y un percentil el bienestar psicológico del sujeto al cual se aplica, mientras más cercano sea el percentil a 99, mejor bienestar psicológico.

También se utilizaron ejercicios computarizados de concentración en algunas tutoradas, los ejercicios pertenecen al programa electrónico “Aprende a aprender”, el cual forma parte de la colección del ILVEM.

Por último es importante mencionar que los datos obtenidos a lo largo del proyecto se analizaron tanto de manera cuantitativa como de manera cualitativa, siempre desarrollados desde la manera particular de cada alumna, aunque las conclusiones generales abarquen de manera general a las 4 alumnas tutoradas.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados por sujeto

Primeramente se presentan en forma de análisis de casos los resultados obtenidos por cada una de las alumnas tutoradas a lo largo de las tres fases comprendidas en este trabajo, esto debido a que para cada alumna las tutorías se desarrollaron de manera individualizada con base en las necesidades de cada una de ellas, por tal motivo, los resultados tienen que presentarse de manera individual, ya que sólo así se puede comprender en su totalidad lo trabajado con cada caso en particular. Posteriormente, se muestran los resultados de las evaluaciones de manera global a manera de observar el desarrollo logrado con la intervención tutorial en todas las alumnas.

1) Alumna 1

Fase 1

En esta primera fase se colocó una convocatoria en la cual la alumna 1 se presentó expresando que sus problemáticas principales eran: dificultad para la concentración, falta de técnicas de estudio, además de depresión. Se llevó a cabo la evaluación inicial a través de los instrumentos preestablecidos, lo cual se realizó a lo largo de dos sesiones tutoriales, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuestionario de datos generales

La alumna 1 es técnico en químico industrial, aunque siempre deseo estudiar biología, a pesar de eso no está satisfecha con su carrera. Tiene dificultades debido a que no conoce el idioma inglés y no sabe realizar búsqueda bibliográfica en bases de datos, sin olvidar que le aburre estudiar y sólo se organiza cuando tiene presiones encima. En el ámbito familiar ella es la mayor de tres hermanos, vive con sus padres quienes la auxilian de manera económica. Otro aspecto es que no prepara exámenes y siente que pierde el tiempo en la escuela debido a que ya debería casarse y tener hijos.

Escala BIEPS – A

En este instrumento la alumna obtuvo 32 puntos, los cuales equivalen a un percentil de 25, aspecto que indica que su bienestar psicológico no es del todo óptimo.

Cuestionario de hábitos de estudio

En este cuestionario la alumna 1 obtuvo 21 puntos, lo que equivale a un 53.8% de respuestas correctas, los aspectos de mayor atención son los siguientes: estado fisiológico, distribución del tiempo, lectura, concentración, preparación de pruebas y actitud hacia el estudio.

Fase 2

Tomando en cuenta los resultados obtenidos de la primera evaluación, se trabajaron los siguientes aspectos: actitud hacia el estudio, depresión, distribución del tiempo y estrategias de estudio, todo esto a través de 10 sesiones semanales, en las cuales se trabajaban de manera alterna las cuestiones mencionadas, a lo largo de las tutorías la alumna demostró estar interesada en el trabajo a través de su puntualidad y realización de tareas. A continuación se describe la manera en que las problemáticas establecidas fueron abordadas para el desarrollo de la tutorada, así como los resultados obtenidos en cada una de las áreas trabajadas:

Depresión y actitud hacia el estudio

A través de la evaluación realizada con el cuestionario de datos generales, constantemente la alumna expresaba que se encontraba deprimida debido a que sentía que perdía el tiempo en la escuela, ya que los pensamientos constantes de que “tenía ya que tener hijos” y “estar casada debido a que su edad lo exige” la hacían sentir como si estuviera perdiendo el tiempo en la escuela, lo cual afectaba su rendimiento escolar y su actitud hacia el estudio, ya que no se concentraba en sus actividades académicas.

La alumna en conjunto con el tutor descubrió como sus pensamientos afectan su rendimiento escolar, ya que cuando ella piensa que sus estudios son una pérdida de tiempo, ella no hace tareas ni prepara sus exámenes. A través del debate de la Terapia Racional – Emotiva, la alumna dio cuenta que cuando se siente con ánimos logra las metas académicas que se propone, esto se reafirmo cuando pensó en que ya ha realizado estudios a nivel técnico y que es capaz de realizar estudios profesionales; de esta manera

notó que sus ganas de hacer las cosas dependen en gran medida de los pensamientos negativos que ella tiene con respecto a su estudio (pierdo el tiempo estudiando, debería estar haciendo otras cosas a mi edad, ya debería de estar formando una familia). A través del cuestionamiento ella expresó su deseo de tener hijos debido al poco tiempo que le queda a su organismo de tenerlo, aunque aceptó que no tiene porque ser necesariamente en estos momentos; en cuanto a casarse, mencionó que desea hacerlo debido a que “la gente le dice que tiene que hacerlo a su edad”, además pensaba que el casarse es un equilibrio para la mujer y un complemento en su vida personal, se le cuestionó sobre esas ideas irracionales y ella se dió cuenta de que no es necesario casarse inmediatamente, además de que su vida no esta vacía sin casarse, incluso aceptó que hasta este momento de su vida ella se siente realizada y disfruta su soltería. Cabe mencionar que la tutorada expresó que en momentos no se sintió segura de su decisión de casarse, ya que se sintió influida por los comentarios de sus allegados. Se le explicó que debe de hacer en su vida lo que se realizó en sesión, es decir, se le pidió que debe de debatir los pensamientos negativos e irracionales que le vengán a la cabeza y cambiarlos por pensamientos racionales mediante ese debate para alcanzar una nueva filosofía, así mismo, se le explicó el formulario de ayuda de la Terapia Racional – Emotiva.

Distribución del tiempo

Tanto en el cuestionario de datos generales, como en el cuestionario de hábitos de estudio, la tutorada 1 demostró su falta de organización para con su tiempo, aspecto que adquiere gran importancia en su rendimiento académico. La alumna a lo largo de la carrera ha sacrificado su tiempo designado de estudio para poder asistir eventos sociales, lo que ha provocado que se desvele estudiando y su resultado no sea bueno en sus exámenes. Se le explicó que no existe ningún problema en salir con sus amigos, sólo que se le pidió que si sacrificaba el tiempo de estudio por diversión, también debería de sacrificar el tiempo de diversión por el estudio de otro día, a manera de compensar la desorganización de su horario. Además se le pidió que observara su distribución del tiempo como un compromiso con ella misma, a partir de ese momento la alumna reportó su mejora, incluso organiza sus actividades desde días antes. Debido a esto se le comenzaron a pedir registros de sus actividades, de esta manera la alumna presentaba en tutoría un registro de distribución del tiempo donde anotaba cuestiones personales y escolares, ella comentó que el registro le funcionó debido a que organizaba mejor sus actividades

Estrategias de estudio

Básicamente se decidió trabajar esta área debido a lo obtenido a la evaluación, además de que la tutorada solicitó ayuda para memorizar de mejor manera la información leída, así como la obtenida en clases. De esta manera, a partir de la séptima tutoría se comenzó a trabajar sobre la utilización de cuadros sinópticos a manera de sintetizar la gran cantidad de información que recibe en clases. La tutorada realizó uno dentro de la tutoría y le pareció buena idea realizarlos para su materia de diversidad animal 1, en la cual su tarea radica en jerarquizar la taxonomía de diversos animales. Posteriormente se le explicó un poco sobre la memoria y la manera para recordar mejor la información que recibía en clases era a través de la ejercitación de la observación, clasificación, jerarquización y decodificación de información, de esta manera se realizaron ejercicios para ejercitar la observación (percibir figuras abstractas, encontrar objetos ocultos, entre otros), así como ejercicios para ejercitar la memoria, los cuales le fueron complejos en un principio, sin embargo, cada que realizaba un ejercicio el siguiente le era más fácil, se le preguntó como fue que lograba recordar palabras y ella expresó que su técnica fue relacionar cosas tal y como se le explicó en un principio, también se le hizo notar la manera en que clasificó la información y la jerarquizó basando esta explicación en su reporte. Para la onceava tutoría, la alumna continuaba elaborando cuadros sinópticos con colores y dibujos para sus materias, además continuaba realizando un buen trabajo con respecto a la organización y jerarquización de la información, aspecto que facilitaba su trabajo al realizar cuadros sinópticos para sus tareas, además mencionó en diversas ocasiones que estas estrategias le habían funcionado.

Por otra parte, la alumna no se sentía del todo segura para participar, por lo cual se le pidió que expusiera el cuadro sinóptico entregado con la ayuda del pizarrón, lo realizó de un modo inseguro, con muchas muletillas y poco conocimiento del tema; posteriormente se le pidió que expusiera un tema que había revisado unas horas antes en un examen (el tema era acerca de nematodos), esta temática la expuso con mucha seguridad, sin muchas muletillas y respondiendo todas las preguntas que surgían. Esto se le hizo saber, además se comenzó una charla en donde reafirmo que su desempeño al exponer depende de su preparación, de la cual depende también su seguridad. Posteriormente se llevó a cabo una exposición preparada sobre “importancia de las tortugas marinas en México”. La alumna expuso de manera fluida, utilizando muletillas en pocas ocasiones, sin trabarse y parecía dominar el tema muy bien, por tal motivo se

le hicieron preguntas al final de su exposición con respecto a algunos términos que utilizó y a las características de las tortugas, ella contestó bien las preguntas, aunque dudaba un poco, pero a pesar de ese pequeño error sus contestaciones fueron convincentes. De esta manera, se dió cuenta que algunas ideas negativas sobre ella misma la limitan, y que puede exponer siempre y cuando se prepare.

Cabe mencionar que debido a su necesidad de búsqueda de información de su materia de diversidad animal 1, se le enseñó como realizar búsqueda bibliográfica y hemerográfica en todo el sistema de la UNAM a través de internet, así mismo la tutorada aprendió a realizar búsqueda informativa en bases de datos.

Fase 3

Una vez concluidas las tutorías semanales se realizó una sesión dedicada a la postevaluación de la tutorada con la finalidad de observar su progreso en las áreas trabajadas, ésta se llevó a cabo a través de la utilización de los instrumentos usados en la fase 1, a continuación se muestran los resultados obtenidos, así como una comparación gráfica en la preevaluación y la postevaluación.

Cuestionario de datos generales

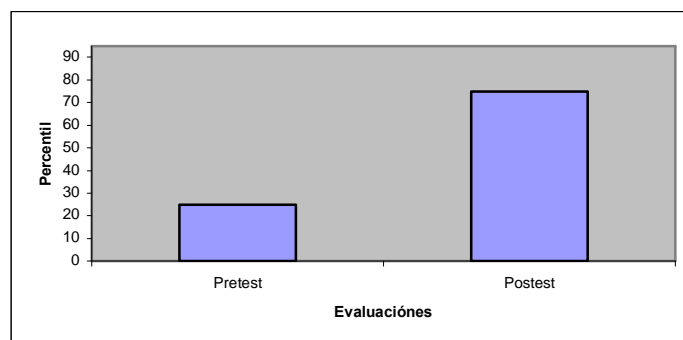
La alumna 1 expresa estar satisfecha con su carrera, ya que le agrada mucho, además de estar contenta de haberla elegido ya que es lo que siempre ha deseado estudiar. Por otra parte, comenta saber realizar búsqueda bibliográfica en base de datos, específicamente en librunam, seriunam y revistas especializadas de ovid, aunque aún no conoce el idioma inglés y esto ha sido un obstáculo para ella, sin embargo, intentará entrar a los cursos de inglés que se ofrecen en Iztacala, además que su novio le auxilia a traducir textos; también comenta que ya no le es tan difícil recordar lo que estudia, ahora no le aburre estudiar, ya desayuna, come y cena diariamente, no se considera ansiosa, es sociable y ya es organizada.

Escala BIEPS – A

La tutorada en cuestión obtuvo en este instrumento un puntaje de 38, lo cual corresponde a un percentil de 75, aspecto que demuestra un buen bienestar psicológico, en este punto hay que tomar en cuenta que en el único reactivo en el que no contestó “de acuerdo” fue el de “puedo tomar decisiones sin dudar mucho”. En la gráfica 1 se

muestra la comparación del percentil obtenido en la primera evaluación y el obtenido en la segunda.

Gráfica 1. Comparación del percentil obtenido en la escala BIEPS – A entre la primera y segunda evaluación por parte de la alumna 1.

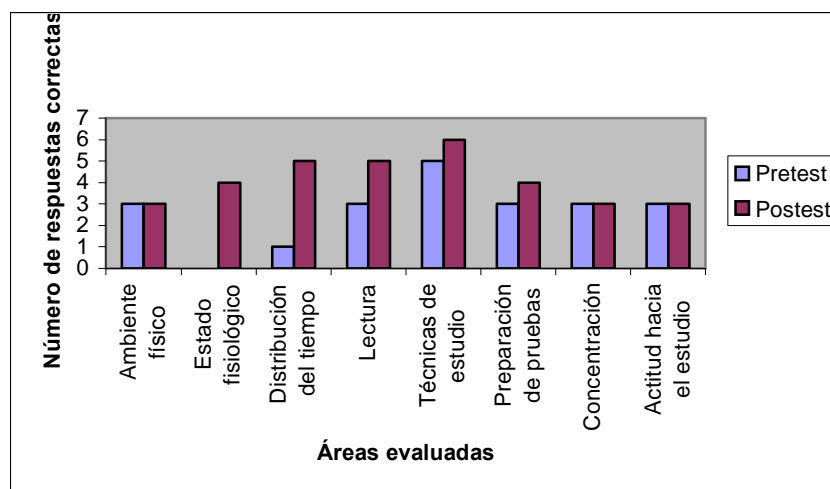


Como puede observarse en la gráfica 1, el bienestar psicológico de la alumna 1 aumentó de manera considerable después de la intervención realizada a través de las sesiones tutoriales, en las cuales se trabajaron problemáticas de índole personal a través de la utilización de las técnicas de la Terapia Racional – Emotiva, sin dejar a un lado las cuestiones académicas que complementaron el desarrollo de la alumna 1, tal como puede observarse en el área siguiente.

Cuestionario de hábitos de estudio

La alumna 1, a través de este instrumento obtuvo un puntaje de 33, lo cual corresponde a un porcentaje de 84.6% de respuestas correctas. Aspecto que demuestra una gran mejora en comparación con la puntuación obtenida en la primera evaluación. Este avance puede observarse de mejor manera en la gráfica 2, donde se representan las áreas evaluadas en el instrumento, así como el puntaje obtenido por la alumna en el inicio de la atención tutorial y al final de la misma.

Gráfica 2. Comparación de respuestas correctas obtenidas en las áreas evaluadas en el cuestionario de Hábitos de Estudio en la primera y segunda evaluación por parte de la alumna 1.



En la gráfica 2 puede observarse claramente el desarrollo obtenido por la alumna 1 en las áreas evaluadas. Las áreas de más desarrollo fueron: 1) estado fisiológico, 2) distribución del tiempo, 3) lectura, 4) técnicas de estudio, y 5) preparación de pruebas. Mientras que en las áreas de ambiente físico donde estudia, concentración y actitud hacia el estudio no sufrieron cambio alguno.

Seguimiento

Como parte de la tercera fase del programa tutorial era necesario llevar a cabo un seguimiento de la tutorada a manera de corroborar que el trabajo realizado realmente hubiera sido efectivo tiempo después de las sesiones de tutoría. En el seguimiento se encontró que la alumna había continuado con su distribución del tiempo, al igual demostró conocer la utilización de la base de datos al realizar búsqueda de información hemerográfica en la red y a través de seriuam. Continuaba realizando cuadros sinópticos, lo cual le ha seguido funcionando. Por otra parte, se siente muy satisfecha con su carrera y ya está pensando en donde realizar servicio social. Ha buscado lugares en su casa para realizar sus estudios sin distracciones y aumentó su promedio de 7.3 a 8.2. La única problemática es que se sintió un poco deprimida por situaciones vividas con su pareja, por tal motivo se utilizó la técnica “evaluación lógica de las situaciones” de Ellis para cambiar sus ideas irracionales, de la misma manera se le explicó que eran probables las recaídas en ese aspecto, a lo que ella comentó que se siente lo suficientemente preparada para enfrentar esas situaciones. Cabe mencionar que la

tutorada expresó su agrado al servicio recibido, ya que ahora se siente con las herramientas suficientes para tener un buen desempeño en los siguientes semestres.

Como puede observarse, el programa tutorial fue, sin duda alguna, eficiente para esta alumna 1, ya que mejoró en sus hábitos de estudio, tal y como lo demuestra el cuestionario realizado, aunque no sólo se trabajaron aspectos académicos en los que la alumna necesitaba ayuda, sino que se trabajó simultáneamente con cuestiones personales a través de las técnicas de la Terapia Racional – Emotiva, lo cual le fue de gran ayuda, tal y como se observa en la escala de bienestar psicológico, donde la alumna tuvo un incremento notable. Ahora, estos dos aspectos no son independientes el uno del otro, ya que las problemáticas de depresión y autoaceptación influyen notablemente en el rendimiento académico; esto se demostró en el caso particular, ya que cuando la alumna comenzó a modificar la percepción de sí misma y de su propia vida hacia una manera funcional, ésta se comprometió de gran manera a sus estudios, aspecto que facilitó el trabajo tutorial en cuanto a habilidades académicas se refiere.

2) Alumna 2

Fase 1

La alumna 2 llegó al servicio tutorial a través de convocatoria, siendo compañera de la alumna 3 y sin saber específicamente cual era su problemática, ella sólo comentaba que “quería ayuda”. La evaluación inicial se realizó a través de dos tutorías y los resultados obtenidos a través de las evaluaciones se muestran a continuación:

Cuestionario de datos generales

La tutorada 2 ha tenido historia de fracaso escolar desde los primeros semestres, aunque menciona que en niveles de estudio anteriores no había tenido este tipo de problemáticas, sólo a partir de que entró a Iztacala. Siempre había deseado estudiar psicología, sólo que no está muy satisfecha debido a que tiene poco contacto con la gente, posteriormente reportó que no le agrada el conductismo y es por eso que no le presta atención y reprueba psicología experimental teórica, además de que en algunas ocasiones se siente insegura de participar, sobretodo cuando piensa en sus problemáticas personales, especialmente si es una materia que le desagrada como la mencionada anteriormente. Trabaja los fines de semana en una pizzería para comprar cosas que desea, entiende perfectamente los contenidos de sus materias, aunque le aburre estudiar

y olvida fácilmente las cosas de las materias que no le agradan como métodos y teoría. Aunado a eso, no desayuna debido a la falta de tiempo, además aceptó que tiene muy mala organización. Con respecto a su familia, ella vive situaciones que le desagradan con su madre, lo cual le ha traído ansiedad, a lo cual la tutorada pide consejo.

Escala BIEPS – A

La tutorada 2 obtuvo una puntuación de 29, lo que corresponde a un percentil 5, lo cual indica un bienestar psicológico no del todo adecuado; con lo que respecta a este resultado, las áreas de menor puntuación son: decir lo que piensa, hacer lo que ella desea, además de tomar decisiones sin dudar demasiado.

Cuestionario de hábitos de estudio

La alumna obtuvo 16 puntos, correspondiente al 41% de respuestas correctas; las áreas donde consiguió menor puntaje fueron: ambiente físico en el que se estudia, estado fisiológico, concentración, lectura y actitud hacia el estudio.

Cabe mencionar que a pesar de la utilización de los instrumentos mencionados, la alumna 2 parecía no mostrar interés en las tutorías o en los temas a trabajar, por tal motivo, en la segunda tutoría se le volvió a cuestionar con respecto a sus objetivos para asistir al servicio, a lo que respondió que su meta era aprender a organizarse, así como recibir consejo para su situación familiar.

Fase 2

Con base en los resultados obtenidos en la fase 1, así como en los problemas surgidos a lo largo de la tutoría, los aspectos que se trabajaron fueron los siguientes: ansiedad, distribución del tiempo, actitud hacia el estudio, planeación curricular y participación. La intervención tutorial se realizó a lo largo de 8 sesiones tutoriales, a continuación se describen los resultados obtenidos dentro de las tutorías en cada una de las áreas trabajadas:

Ansiedad

La tutorada 2 presentaba comportamientos de ansiedad (nerviosismo, sudor de manos) al momento de participar en clases, incluso se presentaban cuando se enfrentaba a problemáticas de su madre, por tales motivos se realizaron relajaciones en los primeros

minutos de las sesiones tutoriales, lo cual ayudaría a disminuir su nerviosismo y la auxiliaría a la identificación de sensaciones propias. Primeramente se trabajó con la relajación progresiva de Jacobson, la cual no obtuvo los resultados esperados, ya que la alumna no se concentraba en la actividad y estaba un poco distraída, sin embargo, la actividad le sirvió para reconocer estado de tensión y relajación en su cuerpo, según comentaba. Por tal motivo, en tutorías posteriores se le incitó a realizar relajaciones pasivas con ayuda de la imaginación y música relajante, aspecto que le fue muy efectivo según expresó. Incluso, en una tutoría la alumna comentó que sufrió de problemas estomacales, su médico le comentó que esto había sucedido debido a tensiones frecuentes. En las últimas tutorías ella se relajaba más fácilmente, esto se demostró con el hecho de que pudo relajarse profundamente sin necesidad de música y con mucho ruido proveniente del exterior y cubículos próximos. Sin embargo, no realizaba sus relajaciones en casa de manera continua, comentaba no realizar relajación debido a holgazanería, incluso en un momento llegó a comentar que la relajación no le servía de mucho, sólo le “agradaba”. A pesar de estas limitantes, la tutorada lograba relajarse de manera fácil cada tutoría que pasaba, sin embargo, el trabajo se vio seriamente limitado por la inconsistencia presentada por la tutorada en cuanto al trabajo en relajación.

Distribución del tiempo

La alumna no llevaba registros de actividades y no leía artículos a tiempo, por tal motivo se estableció que ella estudiaría una hora diaria de lunes a viernes, para motivarla se le explicó que de esa manera ella ya tiene todo el día para realizar las actividades que le plazcan, de esta manera esta área se trabajó básicamente como tareas semanales. Primeramente, la alumna comentaba dedicar una hora solamente a su estudio los días Lunes y Martes, no lo realizaba otros días debido a “falta de voluntad”, a lo cual se le propuso que se pusiera como meta llevar a cabo la tarea por lo menos un día más, sin embargo, sólo le dedicaba una hora a la escuela en una ocasión. Después de explicarle la importancia de crear el hábito de estudiar diariamente en el nivel profesional, la tutorada comenzaba a dedicar una hora al estudio cada día de la semana, según comenta eso la hizo sentir bien, ya que terminaba sus deberes con anticipación. Casi al término del trabajo tutorial, la alumna realizó el registro del tiempo que le dedica al estudio, donde se observó que en algunas ocasiones se queda hasta tarde en la escuela y en las veces que eso no sucede le dedica una hora en la tarde a redactar y corregir trabajos, así como a realizar guías de estudio incluso los Viernes y Sábados.

Posteriormente la tutorada realizaba en hojas la planeación de actividades diarias en las que incluía participar en clase, hacer trabajos en casa y en la escuela y leer.

Actitud hacia el estudio

A la tutorada en cuestión no le agradaba del todo la carrera, cuestión que manifestó desde las tutorías dedicadas a la evaluación, por tal motivo se tuvieron charlas con ella con respecto a su compromiso profesional, lo cual le sirvió como motivador para realizar sus estudios con una mayor responsabilidad. Primeramente, se habló sobre el futuro de la carrera y el compromiso que ella necesita tener para con su estudio para así poder llevar a cabo un buen ejercicio profesional, ella estuvo de acuerdo en comprometerse con sus materias y horarios, además aceptó que sus materias no le cuestan mucho trabajo, ya que si puede tener buenas calificaciones. Posteriormente, se tocó el tema de sus metas con respecto a su carrera, a lo cual ella comentó que: quiere terminar su carrera con bases para poder ejercer, terminar sus estudios en no más de tres años más de los 2 que ya lleva, realizar su tesis al término de su octavo semestre y obtener un promedio global de 8.5 a 8.6 al finalizar la carrera. Se le cuestionó que es lo que ella necesitaba hacer para poder alcanzar esas metas, a lo que ella respondió: esforzarse, dedicarse a sus tareas, interesarse por las temáticas vistas en clase y en tareas, aprender a distribuir su tiempo, comprometerse más y dejar a un lado la holgazanería. A través de estas discusiones la tutorada expresó en la última tutoría que ha tomado más conciencia con respecto a lo que debe de hacer en la escuela, es decir, ya no ve a la escuela como una obligación o una carga, sino que ya está conciente que es una formación para su futuro y que no asiste sólo para cumplir, sino para aprender el quehacer en el ámbito profesional.

Planeación curricular

Se decidió darle orientación sobre su carrera debido a que la tutorada no sabía como cursaría las materias que aún debe con la finalidad de ir al corriente con el plan de estudios, en un principio ella deseaba tomarse un año para pasar las materias de psicología experimental teórica 3, métodos cuantitativos 3 y métodos cuantitativos 4 (esta última nunca la ha cursado); por tal motivo se habló sobre las posibles consecuencias del atraso escolar, así como su necesidad de aplazar sus estudios un año. De esta manera se llevó a cabo un entrenamiento en solución de problemas en cuanto a atrasarse un año para ponerse al corriente o continuar sus estudios normalmente

recursando materias en la tarde, además se hizo en el pizarrón a través de un pequeño plan para observar como sería la distribución de sus materias en las dos opciones, además se le añadió a la opción de atrasarse un año la oportunidad de adelantar materias sin seriación a semestres anteriores tales como psicología clínica teórica, desarrollo y educación teórica teórica, etc. Esto con la finalidad de adelantar estudios y aprovechar de mejor manera los semestres que utilizaría para reponer materias atrasadas. Ante esto la tutorada accedió a pensar todas las posibles opciones para su carrera y comentarlas en la siguiente tutoría. Sin embargo, al final de la intervención tutorial la alumna aún se sentía confundida, ya que aún no sabía cual será la mejor decisión, la alumna expresó que prefiere la opción de tomarse un año para regularizar sus materias, pero que lo seguiría pensando.

Participación

Además de trabajar la ansiedad que la tutorada presentada al momento de participar, se trabajaron algunos aspectos que le auxiliarían a aumentar sus niveles de participación en clase. La tutorada no participaba porque creía que lo que ella decía iba a ser incorrecto debido a que no habla de manera tan extensa como sus demás compañeros, aspecto que se le cuestionó, sin embargo, la tutorada no cedió al cuestionamiento y se aferró a sus ideas, por lo cual se le pidió que participara sólo una ocasión y observara lo sucedido (ejercicio para vencer la vergüenza), ejerció que ella acepto realizar. De esta manera, la alumna participó a pesar de que ella pensara que su opinión no sería acertada, comenta que le fue bien y sus participaciones siguen siendo tomadas en cuenta, sin embargo, sigue teniendo pensamientos irracionales con respecto a su participación. Por tal motivo se realizó un modelado de las diferentes maneras de participar en las que se encuentra en conflicto (con lenguaje muy técnico y lenguaje más sencillo v.s. participación más concreta). Una vez realizado el ejercicio la alumna accedió a participar más y de manera más concreta como se realizó en el ensayo conductual. Sin embargo, en clases no tuvo oportunidad de participar debido a que éstas no se prestaron a una participación individual, aunque al final del servicio la tutorada comentó que se ha sentido más confiada al participar porque sabe que sus comentarios son tomados en cuenta por su profesor aunque no se exprese como lo hacen sus compañeros.

Fase 3

Después de las ocho sesiones de intervención tutorial se realizó la postevaluación a través de los instrumentos descritos con anterioridad, a continuación se presentan los resultados explicados de manera cualitativa y cuantitativa.

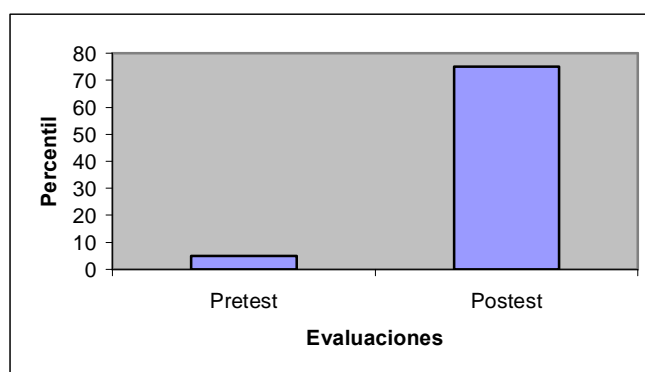
Cuestionario de datos generales

La tutorada comentó que se siente satisfecha con su carrera, ya que le interesa mucho los conocimientos que puede adquirir en un futuro, además le emociona el hecho de ser psicóloga y estar preparada. Por otra parte, aún le cuesta trabajo realizar búsquedas bibliográficas en base de datos, ya que no le agrada, para lo cual se le ofreció ayuda posterior en caso de que lo necesitara; no olvida con facilidad lo que estudia; entiende los contenidos de las materias; no le aburre estudiar; desayuna, come y cena diariamente y ya se considera más organizada.

Escala BIEPS – A

En esta escala la segunda tutorada obtuvo un puntaje de 37, lo cual corresponde a un percentil de 75, esto quiere decir que su bienestar psicológico mejoró considerablemente en comparación con la evaluación inicial, en la gráfica tres se representan los resultados obtenidos en esta escala.

Gráfica 3. Comparación de resultados en percentil obtenidos en el pretest y postest por parte de la tutorada 2 en la escala BIEPS – A.



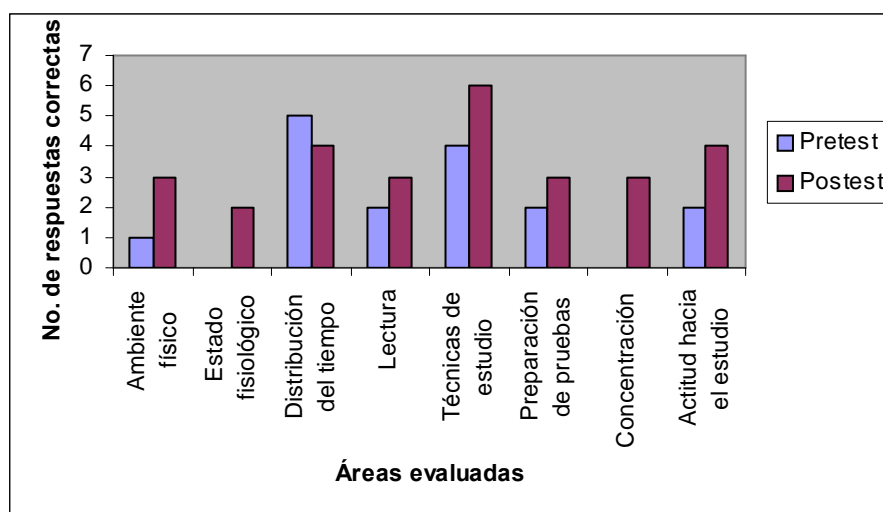
Como puede observarse, la tutorada 2 aumentó considerablemente su bienestar psicológico a partir de la intervención tutorial, cabe mencionar que en los únicos reactivos en los cuales no respondió “de acuerdo” (lo cual aportaba el máximo puntaje

en la escala en cuestión) fueron “generalmente le caigo bien a la gente” y “puedo tomar decisiones sin dudar mucho”, en los cuales respondió con “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Es necesario recalcar que en esta escala la mejoría de la tutorada 2 se dio incluso de mayor manera que la tutorada 1, al parecer el trabajar sobre su actitud hacia el estudio, en la cual se le orientó con respecto a su carrera, así como se le pidieron reflexiones con respecto a sus metas y su compromiso con sus estudios, y su propio desarrollo personal pudo haber influido en la notable mejoría en su crecimiento individual. Ya que como ella expresaba, al finalizar las tutorías se sentía más a gusto en sus estudios, así como más confiada en sus propias capacidades.

Cuestionario de hábitos de estudio

En esta evaluación la tutorada obtuvo un puntaje de 28 respuestas correctas, lo que equivale a un 71.7% de respuestas acertadas. En la gráfica 4 se presenta una comparación entre el pretest y el postest realizado a esta alumna, en la cual se observan las áreas de mayor desarrollo obtenido a lo largo de la acción tutorial.

Gráfica 4. Comparación de puntajes obtenidos entre la primera y segunda evaluación por parte de la tutorada 2 en el cuestionario de hábitos de estudio.



En la gráfica 4 puede observarse de manera muy clara la notable mejoría de la tutorada en sus métodos de estudio en la mayoría de las áreas, a excepción de su distribución del tiempo, la cual a pesar de ser una de las áreas a las cuales se le dedicó mayor atención, la tutorada obtuvo una menor puntuación que en la primera evaluación. Por otra parte, las

áreas donde la tutorada aumentó su puntuación fueron: 1) estado fisiológico, 2) técnicas de estudio, 3) concentración, y 4) actitud hacia el estudio.

Seguimiento

Después de la intervención tutorial la tutorada 2 expresó que ha continuado con su distribución del tiempo de manera efectiva, ya que ha planeado con anterioridad sus trabajos escolares. Continúa sintiéndose a gusto con su carrera ya que no se presenta en Iztacala “por obligación”, sino por gusto a su carrera. Con respecto a su planeación curricular, la alumna 2 decidió inscribirse en tercer semestre en vez de quinto, ya que desea regularizar sus materias y así poder aumentar su promedio y continuar sus estudios de manera regular, aspecto que demuestra el cambio de actitud hacia el estudio que presentó ésta alumna.

A través de estos resultados puede afirmarse que para la tutorada 2 el servicio tutorial tuvo éxito, ya que al finalizar el servicio ésta mejoró en sus hábitos de estudio además de optimizar su bienestar psicológico. Cabe mencionar que la tutorada mejoró en varios aspectos que no fueron trabajados dentro de las tutorías, como el caso de la concentración y lectura en el caso del cuestionario de hábitos de estudio, toma de decisiones y realizar lo que desea sin sentirse influenciada en el caso de la escala BIEPS – A, esto puede haberse dado posiblemente gracias al trabajo en actitud hacia el estudio, participación y planeación curricular, ya que lo revisado en tutorías se relacionaba de manera indirecta con los aspectos mencionados, es decir, en el caso de la concentración y lectura, estas pudiesen haber mejorado gracias a que la tutorada se decidió a comprometerse con sus estudios, dejando a un lado así la holgazanería que expresaba en las primeras sesiones tutoriales; en el caso de su mejoría en la toma de decisiones y realizar lo que desea pudieron mejorar gracias a la motivación ofrecida para aumentar su participación y el entrenamiento en solución de problemas realizado para orientarla con respecto a su planeación curricular. Todos estos aspectos fueron de gran importancia para el mejoramiento de hábitos de estudio de la tutorada 2, así como para su bienestar psicológico, cuestiones de gran relevancia para su formación profesional.

3) Alumna 3

Fase 1

La alumna 3 solicitó el servicio tutorial junto con la tutorada 2, quienes pertenecían al mismo grupo. Esta tutorada en particular expresaba que las problemáticas principales que afectaban su rendimiento académico eran la concentración y el autoestima, la evaluación inicial se realizó a través de dos sesiones tutoriales y los resultados obtenidos se muestran a continuación:

Cuestionario de datos generales

Su problemática académica existe con anterioridad, ya que siempre ha tenido dificultad para participar o expresar ideas a compañeros de equipo, lo cual le ha complicado su trabajo en psicología. En un principio le interesaban las ingenierías y la pedagogía, por lo tanto psicología no es de mucho agrado para ella. Reporta olvidar con facilidad los temas vistos en clase, además de no entender los mismos, le aburre estudiar las materias teóricas. Algo importante es que no es sociable ni organizada, lo cual dificulta su estudio y relación con compañeros. Con respecto a sus problemáticas de concentración, cada que lee o esta en clase le vienen pensamientos ajenos al tema referentes a las problemáticas familiares que sufrió, tales como el que su padre tiene otra familia. Vive en unión libre desde hace 2 años y la relación con su pareja es buena.

Escala BIEPS – A

A través de la aplicación de este instrumento la tutorada obtuvo 29 puntos, los cuales corresponden a un percentil de 5, lo cual nos habla de un bienestar psicológico no óptimo ya que le es difícil expresar su sentir, se considera influenciable además de que no considera que pueda lograr sus metas y no llevarse del todo bien con los que la rodean.

Cuestionario de hábitos de estudio

La alumna obtuvo un puntaje de 6 puntos en el cuestionario de hábitos de estudio, lo cual representa sólo un 15% de respuestas correctas, y requiere atención en todas las áreas a excepción de la actitud hacia el estudio.

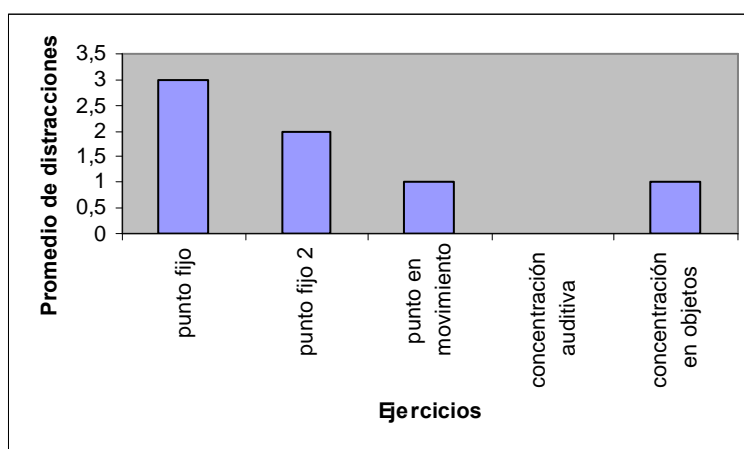
Fase 2

A través de las evaluaciones realizadas, lo que se trabajó con la tutorada 3 fue: concentración, distribución del tiempo, actitud hacia el estudio y entrenamiento en asertividad. Esto debido a que la tutorada 3 presentó serios problemas con respecto a su concentración, además su participación era baja, lo cual se relaciona con su falta de asertividad para con sus compañeros y familiares, sin olvidar la deficiente distribución de su tiempo, lo cual la orillaba a no realizar tareas debido a las actividades que realizaba a lo largo del día. De acuerdo a la problemática familiar presentada por la tutorada 3, la intervención con respecto al entrenamiento en asertividad comenzó desde las tutorías dedicadas a la evaluación general. Así mismo, cabe mencionar que la alumna no demostró mucho interés por el trabajo tutorial, ya que no concluyó el servicio tutorial, no realizaba tareas, además de que su asistencia era poco frecuente. A continuación se presentan los resultados obtenidos a lo largo de las 6 sesiones tutoriales realizadas.

Concentración

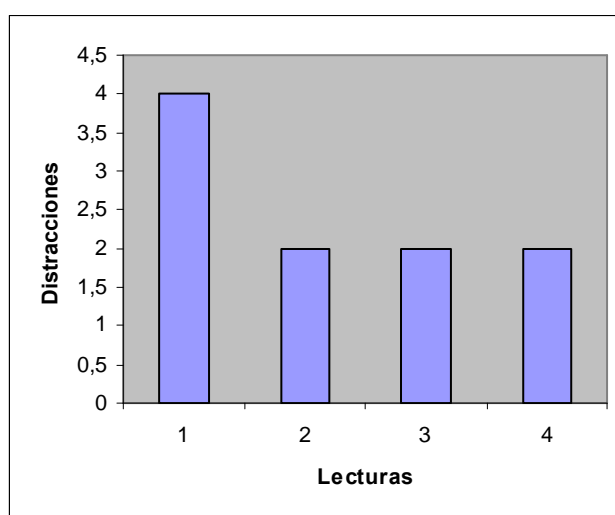
Los ejercicios para mejorar su concentración se llevaron a cabo a través del programa computarizado “Aprende a aprender” del grupo ILVEM, además se le pidió a la tutorada que registrara sus distracciones en sus lecturas con la finalidad de practicar su concentración en un ámbito distinto al tutorial. En la gráfica 5 se presentan los resultados obtenidos por la tutorada 3 en los ejercicios de concentración realizados a lo largo de las tutorías.

Gráfica 5. Promedio de distracciones realizadas por la tutorada 3 en los ejercicios de concentración computarizados.



Cabe mencionar que todos los ejercicios fueron realizados 3 veces y lo mostrado en la gráfica es el promedio de distracciones obtenido en los tres ejercicios de cada actividad; en el primer ejercicio la tutorada tenía que mantener su atención completa en un punto fijo durante un minuto, en el segundo ejercicio se repitió la actividad de punto fijo debido a su alto índice de distracción realizado en la actividad anterior; posteriormente el ejercicio tres tenía por objetivo observar un punto en movimiento a todo lo largo de la pantalla de la computadora; en el ejercicio cuatro la tutorada tenía que mantener la concentración en el sonido de un reloj mientras la imagen del mismo se presentaba en pantalla; en el último ejercicio realizado la tutorada tenía que escoger un objeto y durante un minuto observar todas sus características, de esta manera se le realizaron preguntas para verificar su atención a los objetos. Como puede observarse, las distracciones de la tutorada 3 fueron disminuyendo conforme los ejercicios de concentración aumentaban su dificultad, aunque en el último ejercicio realizado su distracción aumentó a pesar de que en el ejercicio anterior su distracción había alcanzado el nivel 0. Con respecto a las distracciones de la tutorada en cuanto a sus lecturas se refiere, en la gráfica 6 se muestran los resultados de sus distracciones registradas en sus lecturas realizadas en casa.

Gráfica 6. Distracciones en lecturas por parte de la tutorada 3



En esta última gráfica puede apreciarse que las distracciones de la tutorada 3 no fueron muy variantes, aunque hay que tomar en cuenta que los resultados reportados por la tutorada 3 no son del todo confiables debido a que nunca mostró un registro de sus

lecturas , por lo tanto, los resultados de la gráfica 6 se basan solamente en reportes verbales de la tutorada.

Distribución del tiempo

Primeramente la tutorada presentó su horario, en el cual se observó que no administra bien su tiempo de ocio y el tiempo dedicado a actividades académicas. Se realizó en conjunto un horario semanal en el que se incluían actividades diversas, además se acordó que su hora diaria de estudio sería de 6 a 7 p.m., a lo que ella acepto llevarlo a cabo y realizar uno el fin de semana para la semana posterior. A partir de este momento este aspecto se trabajó como tarea, la alumna comentaba que no lograba llevar a cabo la distribución del tiempo como se había estipulado a excepción de unos días. Lo mismo sucedía en las siguientes tutorías, ya que no distribuía su tiempo, se justificaba al decir que la escuela la había absorbido mucho como para hacer un horario.

Actitud hacia el estudio

Debido a la apatía manifestada por la tutorada con respecto a su carrera, se llevó a cabo el mismo procedimiento realizado con la tutorada 2, primeramente se le cuestionó sobre su interés en la escuela y como se ve ella como psicóloga (con la finalidad de observar y cuestionar su compromiso), la alumna comenta verse como psicóloga trabajando con niños, a lo cual se le motivo comentándole los conocimientos que puede adquirir a partir de quinto semestre, sin embargo, ella necesita comprometerse más con sus lecturas y con la distribución de su tiempo. Posteriormente se le cuestionó sobre sus metas académicas en las que reporta que quisiera tener una escuela primaria y terminar sus estudios en máximo 2 años; con respecto a eso se le cuestionó sobre las habilidades que ella requiere para terminar en 2 años la carrera a lo que ella comentó con apatía que necesita empeño en las clases, leer mucho más, poner atención, organización de su tiempo, pero no lo ha realizado hasta ahora como ella quisiera, ya que según reporta, no tiene mucho interés por la escuela, aunque éste ya había aumentado.

Entrenamiento en asertividad

Una de las partes importantes del entrenamiento en asertividad es la relajación, la cual ayuda al sujeto al reconocimiento de sensaciones propias, además de disminuir las respuestas de ansiedad en situaciones de exposición, participación o expresar su sentir con sus familiares, esta se llevó a cabo con la tutorada en cuestión, aunque expresaba

que la relajación autógena era muy larga para su gusto. Después se llevó a cabo la relajación progresiva de Jacobson, la cual cumplió satisfactoriamente el objetivo de tensión – relajación. Por otra parte, se trabajó sobre los derechos propios y ajenos, explicándole la importancia de su conocimiento en las relaciones que establece con los demás, sin embargo, la tutorada no reflexionaba sobre sus derechos fuera de tutoría, ya que “le quedo totalmente claro”. En tutorías posteriores se le habló sobre las formas de comunicación (asertiva, no asertiva o pasiva y agresiva), así como sus características no verbales de cada tipo de comunicación y los efectos sociales que cada una produce. Ella aceptó ser generalmente no asertiva y con su pareja es agresiva. Lamentablemente, el trabajo en asertividad no pudo ser concluido.

Fase 3

Debido a que la tutorada no continuó asistiendo al servicio no hubo oportunidad de realizar la postevaluación del trabajo realizado.

De acuerdo a los resultados obtenidos a lo largo de la fase 2 se puede determinar que al parecer el servicio tutorial no fue del todo efectivo para la tutorada 3, solamente en el aspecto de la concentración, en el cual se pudo observar una mejoría con respecto al número de distracciones realizadas por ejercicio, aunque estos ejercicios no fueron completados, lo cual limita el análisis de los datos, así mismo, no se terminó el trabajo las demás áreas. Cabe mencionar que la tutorada 3 no mostraba mucho interés para con los ejercicios realizados dentro de la tutoría o por las tareas para casa, aspecto que se reflejaba en su falta de compromiso para asistir a las sesiones y la holgazanería que ella misma expresaba como tal dentro de las sesiones tutoriales, cuestión que indudablemente influyó en el trabajo con esta alumna en particular.

4) Alumna 4

Fase 1

La tutorada 4 llegó al servicio tutorial debido a la recomendación de una de sus maestras, la cual la consideró como una persona que necesitaba el servicio junto con otra alumna, sin embargo, después de una entrevista inicial se determinó que la otra persona no necesitaba el servicio, ya que tenía un buen promedio y no carecía de habilidades necesarias para la educación profesional. A pesar de que la tutorada 4 no

tiene materias reprobadas, en su evaluación inicial, la cual se realizó en una sola sesión, se encontró que la alumna necesitaba atención en algunas áreas.

Cuestionario de datos generales

En este instrumento se encontró que la alumna 4 no sabe realizar búsqueda bibliográfica en bases de datos, le aburre mucho estudiar, además de que le cuesta mucho trabajo el lenguaje técnico utilizado en todas las materias, además que no tiene el hábito de desayunar y no se considera una persona organizada. Cabe mencionar que siempre ha sido distraída, sin embargo, esto aumentó a partir de que entró a Iztacala.

Escala BIEPS – A

En cuanto a esta prueba, la tutorada obtuvo un puntaje de 30, lo cual corresponde a un percentil 5, lo cual indica que su bienestar psicológico en general es un poco bajo, las respuestas con menor puntaje fueron: toma de decisiones, generalmente le caigo bien a la gente y decir lo que piensa.

Cuestionario de hábitos de estudio

En lo que respecta a esta área, se obtuvo un puntaje de 17 aciertos, lo cual corresponde a una 43.5% de respuestas correctas, lo cual determina que sus hábitos de estudio son deficientes, especialmente en técnicas de estudio, concentración, actitud hacia el estudio y distribución del tiempo.

Fase 2

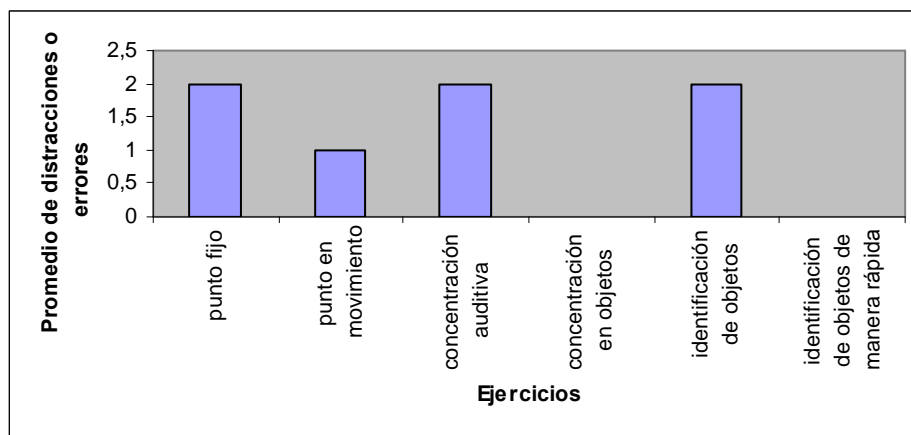
Tomando en cuenta los resultados obtenidos a través de la primera evaluación, los aspectos que se trabajaron con la tutorada 4 fueron los siguientes: concentración, técnicas de estudio, distribución del tiempo y dedicación al estudio, actitud hacia el estudio y orientación en la corriente psicológica histórico - cultural. Este trabajo se realizó a través de 6 tutorías.

Concentración

La tutorada en cuestión manifestó muchas distracciones en sus lecturas, así como en el salón de clases, de esta manera se realizaron los mismos ejercicios computarizados utilizados con la tutorada 3, sin embargo, la alumna 4 si completó todos los ejercicios

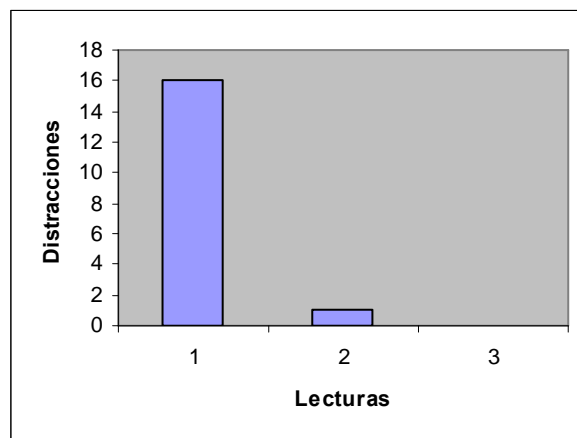
del programa “Aprende a aprender”. En la gráfica 7 se muestran los resultados obtenidos por la tutorada en los ejercicios de concentración mencionados.

Gráfica 7: Promedio de distracciones presentados por la tutorada 4 en los ejercicios de concentración.



En la gráfica 7 puede observarse que la tutorada completó los ejercicios del programa de ejercitación de la concentración, los primeros cuatro son descritos en los resultados de la tutorada 3, el ejercicio de identificación de objetos buscaba que la alumna encontrara objetos diversos dentro de una mezcla de diversos objetos similares, y en la identificación de objetos de manera rápida tenía por objetivo que la tutorada identificara un objeto al azar dentro de la rápida aparición de diversos objetos similares presentados en pantalla. El avance en la concentración por parte de la tutorada fue variable, ya que a pesar de que en la identificación de objetos su error tuvo un porcentaje cercano a 0, en la penúltima actividad esta volvió a ser de 2, al igual que sucedió en el primer ejercicio, sin embargo, en el último ejercicio, el cual requería mantenerse concentrado en la pantalla durante un minuto, ya que los objetos pasaban demasiado rápido, la tutorada festejó que no tuvo ningún error. Para este punto la alumna expresaba no tener problema en concentrarse en los ejercicios, a pesar de que en la gráfica 7 se aprecie que su avance fue inconsistente. Ahora, con respecto a su registro de distracciones en las lecturas realizadas en casa, la gráfica 8 muestra de manera clara el avance realizado por la tutorada.

Gráfica 8: Distracciones presentadas en las lecturas realizadas por la tutorada 4.



Aparentemente la mejora de la tutorada en su concentración fue impresionante, sin embargo, de las seis lecturas que se le pidió que realizara como tarea a casa, sólo realizó el registro escrito de tres de ellas, las cuales son las que se muestran en la gráfica 8. La primera de ellas fue el primer registro de su lectura, en la cual tuvo 16 distracciones, posteriormente pasaron tres sesiones tutoriales en las cuales la alumna realizó sus lecturas aunque no contabilizó sus distracciones, de esta manera las últimas dos lecturas simbolizadas en la gráfica representan las dos tutorías finales, en las cuales la tutorada registro primeramente sólo dos distracciones, mientras que en la posterior tutoría la alumna manifestó no haber tenido distracciones y realizar su lectura sin interrupciones. De esta manera se observa que los ejercicios de concentración fueron efectivos en el momento de que la tutorada realizaba sus lecturas, estos resultados son confiables debido a que la alumna presentó sus registros escritos en tutoría, incluyendo distracciones como hablar por teléfono, cuidar a la mascota, entre otras, las cuales no se presentaron en las últimas lecturas realizadas.

Estrategias de estudio

A partir de la evaluación se determinó que la tutorada no hacía uso de técnicas de estudio, lo cual la había limitado seriamente en cuanto a sus conocimientos académicos, de esta manera se trabajaron las estrategias junto con la orientación de la corriente histórico – cultural. Primeramente se le explicó un poco acerca de las técnicas de estudio, así como su importancia en el aprendizaje. Se habló sobre su lugar de estudio, ella comentó que prefiere estudiar de noche debido a que evita distracciones, se le recomendó que lo hiciera con una luz adecuada y ventilación. Posteriormente se le

explicó lo que era un cuadro sinóptico, la manera en que requiere de clasificación y jerarquización de información, así como la utilización de palabras clave, colores y dibujos. La alumna realizó en conjunto con el tutor un cuadro sinóptico de las etapas de desarrollo de Piaget, de la misma manera se realizó un mapa mental con la misma información. Ella expresó la facilidad de codificar la información de esa manera, así como la disponibilidad que da para las exposiciones. En tutorías posteriores, la alumna continuó realizando cuadros sinópticos de artículos de la teoría histórico – cultural con palabras clave del artículo, jerarquizando y clasificando la información, así como la utilización de colores. De esta manera, la tutorada comentaba que el aprender a realizar cuadros sinópticos le sirvió para poder sintetizar información y recordarla mejor, así como para exponer de manera fluida, ya que al realizar el cuadro ella ya conoce el tema en particular. Sin embargo, conforme pasaban las tutorías la alumna no realizaba esquemas de sus lecturas de Vygotsky, aunque posteriormente ejecutaba esquemas de otras lecturas tal como sus tareas de métodos cuantitativos, en las tutorías finales mostraba y explicaba de manera sencilla y acertada su esquema, el cual elaboraba como una especie de cuadro sinóptico, además contestaba las preguntas que se le realizaron al respecto. Cabe mencionar que en la última tutoría en la que se presentó la alumna se le enseñó a realizar búsqueda de información en las bases de datos de la UNAM, así como en librunam, seriunam y tesiunam, sin olvidar las tesis y revistas electrónicas de Iztacala, a lo cual expresó su interés por aprender este tipo de búsqueda.

Distribución del tiempo y dedicación al estudio

La tutorada 4 siempre se había considerado una persona desorganizada, lo cual afectaba sobremanera sus actividades académicas, ya que debido a su mala distribución del tiempo no completaba sus lecturas, por lo tanto las leía en el transporte público en el mejor de los casos. De esta manera se le explicó la importancia de crear el hábito de la organización en sus actividades académicas, así como la utilización efectiva de la agenda para los mismos fines, por tales motivos se le sugirió que le dedicara una hora diaria a la escuela, ya sea para realizar trabajos o leer, cuestión que aceptó con una buena expresión. Por lo tanto, el entrenamiento de la tutorada para distribuir su tiempo y crear el hábito de estudiar diario fue realizado como una tarea a lo largo de todas las tutorías, de esta manera la tutorada le dedicaba una hora diaria al estudio, lo cual le fue de gran utilidad según afirmó, cabe mencionar que ella realiza sus tareas en la noche, ya que esto le sirve para evitar distracciones con su familia, además que se siente muy a

gusto realizándolo a esta hora. En tutorías posteriores la alumna no trabajaba una hora diaria en sus labores de la escuela, sin embargo, siguió la recomendación de no escuchar música estridente mientras leía. A pesar de que para el final de las tutorías la alumna no había dedicado diariamente una hora a sus actividades académicas, demostró un gran incremento de dedicación de tiempo a sus tareas en comparación al inicio de la intervención tutorial.

Actitud hacia el estudio

Con la finalidad de mejorar la actitud hacia el estudio por parte de la tutorada, se realizaron pláticas en las cuales se pretendía que la alumna conociera la exigencia de las materias que vienen en un futuro, ella expresó sus dudas al respecto y se le recalcó la importancia del compromiso en su labor psicológica en su servicio social, ya que tiene que representar a la Universidad, de esta manera ella mencionó que debe de ser más responsable y comprometida a partir del próximo semestre, ya que así como vienen materias nuevas y emocionantes para ella, se requiere un mayor compromiso y más responsabilidad para con sus lecturas y materias en general. Posteriormente, al igual que con las alumnas 2 y 3, se le cuestionaron sus metas para con su carrera, las cuales son: terminar la carrera en cuatro años, trabajar como becaria en recursos humanos a partir del siguiente semestre, dedicarse a recursos humanos al terminar la carrera, además de terminarla con los conocimientos suficientes para ejercer de manera profesional. Se le cuestionó acerca de lo que necesita para realizar dichas metas a manera de hacerla reflexionar sobre ese punto, ella expresó lo siguiente: compromiso, dejar a un lado el “relajo”, no tomarse las cuestiones académicas a la ligera. Sin embargo, los comentarios de la alumna expresan un descontento por la carrera, así como poca motivación para el estudio, a pesar de la información y orientación que se le ha brindado.

Orientación en la corriente psicológica histórico – cultural

La orientación en la corriente histórico – cultural se realizó a la par que el entrenamiento en la utilización de estrategias de estudio, esta área se trabajó debido a solicitud de la propia tutorada, quien no comprendía esta corriente, la cual su conocimiento era necesario para más de una materia. La alumna leía artículos de autores como Vygotsky o Luria fuera de las tutorías, artículos que utilizaba para la realización de cuadros sinópticos o esquemas que facilitarían su aprendizaje, posteriormente se le cuestionaba con respecto a lo leído y la alumna demostraba no comprender la teoría a

pesar de las lecturas que realizaba. Por tal motivo se le explicaba de manera general la teoría Vygotskiana (temas como lenguaje y su importancia en las funciones psicológicas superiores, zona de desarrollo próximo, interiorización, etc.), esto utilizando ejemplos de la vida cotidiana, una vez terminada la breve explicación, se le pedía a la tutorada que expusiera su artículo, se le volvían a hacer preguntas con respecto a conceptos y a temas relacionados con el artículo en específico y las contestaba de manera satisfactoria. En tutorías posteriores la alumna se expresaba de mejor manera que en las tutorías anteriores, así mismo demostraba que conocía un poco más sobre la teoría histórico – cultural, ya que explicaba con sus palabras el contenido del artículo, aún así le surgían dudas que le fueron resueltas, tales como el porque los diferentes contextos determinan en algunos casos el nivel de abstracción que una persona puede tener. Sin embargo, en la última tutoría la alumna demostró a través de una lectura dentro de la tutoría que no tenía muchos conocimientos con respecto a la teoría Vygotskiana a pesar de las lecturas y explicaciones realizadas.

Fase 3

Después de la intervención tutorial se realizó la segunda evaluación con la finalidad de conocer la influencia del trabajo llevado a cabo con la alumna en cuestión.

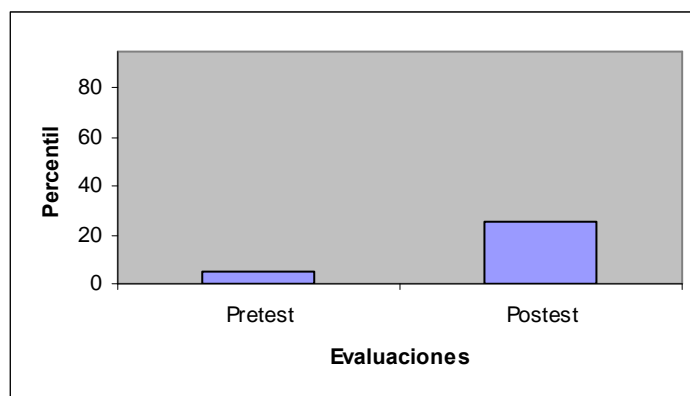
Cuestionario de datos generales

En este instrumento hubo mucho cambio en comparación a la primera evaluación, ya que expresa que sigue estando decepcionada de su carrera, sin embargo, reporta tener muchas esperanzas en el futuro de su carrera, cuestión que no sucedía en un principio. Comenta no saber realizar búsqueda de información en base de datos a pesar de que le instruyó para ello, le aburre estudiar los artículos largos, además de no considerarse una persona organizada.

Escala BIPES – A

La alumna obtuvo un puntaje de 30, lo cual corresponde a un percentil de 25, este percentil indica que su bienestar psicológico no es muy bueno, las respuestas de puntaje más bajo fueron: “generalmente le caigo bien a la gente” y “puedo tomar decisiones sin dudar mucho” al igual que en la primera evaluación. En la gráfica 9 puede apreciarse que el percentil de su bienestar psicológico aumentó de 5 en la primera evaluación a 25 en la postevaluación., lo cual indica una mejoría después de la intervención tutorial.

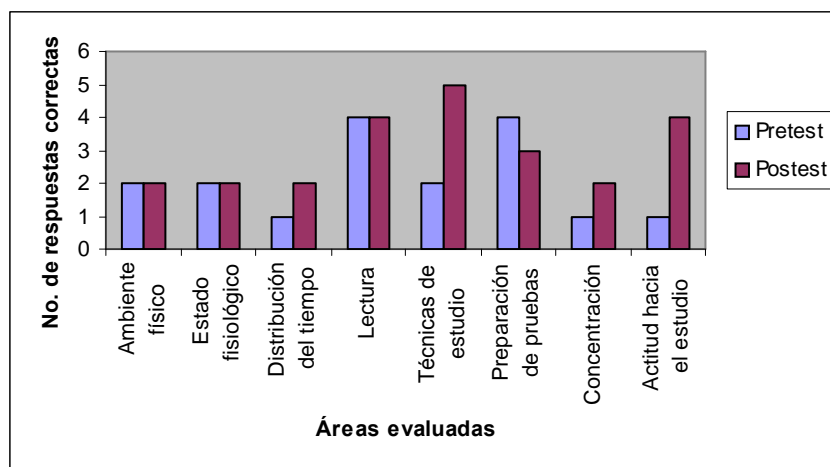
Gráfica 9. Comparación de los percentiles obtenidos en la escala BIEPS – A entre la primera y segunda evaluación por parte de la tutorada 4.



Cuestionario de hábitos de estudio

En este instrumento la tutorada obtuvo un porcentaje de respuestas correctas de 61%, como puede observarse en la gráfica 10, las áreas de mayor puntuación en esta segunda evaluación fueron: lectura, técnicas de estudio y actitud hacia el estudio; mientras que las áreas de menor puntaje fueron: ambiente físico, estado fisiológico, distribución del tiempo y concentración. Así mismo, en comparación con la primera evaluación realizada, la tutorada 4 mejoró en las áreas de distribución del tiempo, técnicas de estudio, concentración y actitud hacia el estudio, áreas que fueron trabajadas en las sesiones tutoriales. Sin embargo, las demás áreas se mantuvieron estáticas entre una evaluación y otra, mientras que en lo que respecta a la preparación de pruebas, la alumna disminuyó sus respuestas correctas, lo cual es de llamar la atención.

Gráfica 10. Comparación entre la primera y segunda evaluación del cuestionario de hábitos de estudio, realizado por la tutorada 4.



Como puede observarse a través de estos resultados mostrados, la alumna en cuestión obtuvo mejorías en algunos aspectos académicos, así como en su bienestar psicológico a pesar de que el cambio no fue el esperado en comparación a las alumnas 1 y 2, sin embargo, la intervención tutorial fue exitosa en el caso particular, sobre todo en las áreas trabajadas en las 6 tutorías: técnicas de estudio, distribución del tiempo, concentración y actitud hacia el estudio, cabe mencionar que esta última fue una de las áreas en las que mayor desarrollo hubo.

Seguimiento

Una vez iniciado el semestre posterior a la intervención tutorial, la alumna 4 demuestra una actitud más comprometida a sus estudios, ya que ahora lee su tarea a lo largo del día, no sólo en la noche y en el transporte público; así mismo, está interesada en la materia de psicología aplicada, ya que comenzará a tener mayor contacto con la gente, aspecto que la motiva a tener un buen desempeño dentro de las aulas.

4.2. Resultados globales

Después de observar la manera de trabajo con cada una de las alumnas, a continuación se muestran los resultados obtenidos en las evaluaciones a manera de conocer de mejor manera el desarrollo de cada una de las tutoradas.

Tabla 1. Resultados obtenidos en la evaluación inicial por parte de las 4 tutoradas.

Alumna	Carrera	Semestre	Promedio	Materias reprobadas	BIEPS (percentil)	Hábitos de estudio (porcentaje)
1	Biología	6°	7.3	3	25	53.8%
2	Psicología	4°	7.6	2	5	41%
3	Psicología	4°	7.0	2	5	15%
4	Psicología	4°	8.58	0	5	43.5%

Como puede observarse en la tabla 1, las alumnas 1, 2 y 3 se consideraron como alumnas de bajo rendimiento académico debido a su bajo promedio, al número de materias reprobadas y a los resultados obtenidos en las evaluaciones cuantitativas, lamentablemente los resultados obtenidos en el cuestionario de datos generales no

pueden mostrarse de esta manera; cabe mencionar que la alumna 1 debería para el momento de la intervención de estar cursando materias de 8° semestre; en lo que respecta a la alumna 4, su buen promedio, así como el no tener materias reprobadas parece hablar de una buena estudiante, sin embargo, en pláticas con uno de sus maestros, así como con las evaluaciones realizadas se determinó que era una alumna que necesitaba orientación en ciertas áreas a manera de mejorar sus habilidades académicas, debido a que su promedio se debía principalmente a que trabaja con compañeras comprometidas al estudio, lo cual resulta efectivo si se toma en cuenta que en la carrera de psicología de Iztacala la mayoría de las calificaciones se obtienen trabajando en equipo. Por otra parte, es necesario mencionar que en la primera evaluación, las áreas del cuestionario de hábitos de estudio en las cuales más problemas presentaron las tutoradas de manera general fueron: el estado fisiológico y concentración, ya que fueron las áreas en las que las alumnas presentaron un menor porcentaje, en contraste las áreas de este cuestionario en el que más puntaje se obtuvo fueron: lectura y preparación de pruebas. Como puede observarse en la tabla 1, la alumna 3 fue la que menor porcentaje obtuvo en el cuestionario de hábitos de estudio, la cual necesitaba atención en la mayoría de las áreas, mientras que la alumna 1 fue la que mayor puntaje obtuvo en esta evaluación inicial. Ahora, en la escala BIEPS – A, la alumna 1 fue la que presentó mayor percentil de bienestar psicológico, mientras que las demás alumnas presentaron el mismo percentil, tal y como muestra la tabla 1.

En lo que respecta a la segunda evaluación, todas las alumnas tuvieron mejorías según lo demuestran los instrumentos utilizados, a continuación se presentan en la tabla 2 los resultados obtenidos por las alumnas en la fase 3 de este trabajo a excepción de la alumna 3, quién desertó del servicio antes de concluir la intervención tutorial

Tabla 2. Resultados obtenidos en la evaluación final por parte de las 4 tutoradas.

Alumna	Carrera	Promedio	Materias reprobadas	BIEPS (percentil)	Hábitos de estudio (porcentaje)
1	Biología	8.2	0	75	89.7%
2	Psicología	7.6	1	75	71.7%
4	Psicología	8.5	0	25	61%

La tabla 2 muestra claramente el desarrollo de las tres alumnas que concluyeron el servicio tutorial en comparación a la tabla 1, así mismo, se puede observar que la alumna 1 fue la que mayores puntajes obtuvo a partir de las tutorías por lo menos en el cuestionario de hábitos de estudio, así mismo, fue la que más mejoró en su promedio, ya que aumentó de 7.3 a 8.2, además ya no tiene ninguna materia reprobada. Ahora, la alumna 2 tuvo un mayor desarrollo en su percentil de la escala BIEPS – A en comparación a la alumna 1, ya que aunque obtuvieron el mismo percentil, la alumna 2 aumentó el mismo de 5 a 75, mientras que la alumna 1 lo hizo de 25 a 75. Por otro lado, la tutorada 4, a pesar de haber tenido un progreso en ambos instrumentos, fue, sin duda alguna, la alumna que menor progreso tuvo, por lo menos en comparación con las alumnas 1 y 2, ya que su percentil en la escala BIEPS – A continuó siendo bajo aún después de la intervención tutorial, la misma cuestión sucede con sus respuestas en el cuestionario de hábitos de estudio, sin embargo, no se puede negar su desarrollo ocurrido posteriormente a la intervención tutorial, tanto en el ámbito académico como en el personal; tal como lo demuestra la sesión de seguimiento, en la cual la alumna 4 demuestra un gran cambio de actitud y gran preocupación por conocer acerca de sus materias y poder desarrollar un papel profesional eficiente para cuando realice su servicio social.

De esta manera, resulta cierto afirmar que la intervención tutorial fue efectiva, en mayor o en menor manera, para las tres tutoradas que concluyeron el servicio. Así mismo, la alumna 1 fue la que mayor interés demostró por el servicio, lo cual se demostraba con su actitud positiva dentro de las tutorías, así como su dedicación para realizar sus tareas, por su puntualidad y asistencia regular; este interés para trabajar en sus áreas de oportunidad pudo haber sido determinante para haber obtenido el progreso que tuvo dentro de la acción tutorial. Ahora, a pesar de que la alumna 2 no demostró la misma actitud, también tuvo un gran desarrollo académico y personal aunque no tan significativo como lo obtuvo la tutorada 1, a excepción de lo mostrado en la escala BIEPS – A. Por otra parte, la tutorada 4 fue de estas tres aquella que menos compromiso demostró para el trabajo fuera de las tutorías, aunque si mostraba un gran interés por asistir a las mismas y trabajar en su horario designado, su baja dedicación para el trabajo con ella misma fuera de las tutorías pudo haber sido significativa en su bajo desarrollo en comparación con las demás tutoradas. Sin embargo, la sesión de seguimiento demostró que el servicio tutorial fue efectivo para ésta alumna en

particular, ya que le auxilió a modificar la actitud negativa y de holgazanería con la cual se presentó a la primera sesión tutorial. En contraste, la alumna 3 expresaba sentir pereza para la realización de sus tareas, ejercicios y debates realizados en sesiones tutoriales; así mismo, faltaba constantemente y su actitud no era del todo de compromiso para realizar un cambio en sus hábitos, aspecto que sin duda alguna influyó en su deserción sin aviso del servicio, la cual se realizó sin haber efectuado una mejoría significativa en sus problemáticas.

5. CONCLUSIONES

Por medio de la investigación realizada, se confirma que la intervención tutorial ante el fracaso escolar es, sin duda alguna, efectiva, sobretodo si ésta se enfoca a las necesidades particulares de cada alumno, ya que tal y como lo mencionan Fresco y Segovia (2001), los objetivos de este tipo de intervención son prevenir dificultades de aprendizaje y adaptación al ambiente escolar, desarrollar hábitos de estudio y desarrollar intereses en el alumno, aspectos que se lograron en tres de las cuatro alumnas tutoradas.

Primeramente es necesario describir la manera en que este trabajo permitió conocer algunos de los factores que pueden propiciar el bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios a través de las evaluaciones realizadas, una de esas causas es la depresión, a lo cual Portellano (1989) afirma que una gran parte de los casos de bajo rendimiento académico se deben a factores emocionales, lo cual se observó claramente con la alumna 1, quien al superar su depresión logró sentirse más motivada en sus estudios y facilitó el fomento de estrategias para su estudio. Por otra parte, el bajo nivel de habilidades sociales, aspecto que presentó la alumna 3, resulta de gran importancia para la buena relación con compañeros y participación en el aula y en grupos de trabajo, en este punto Reasoner (1982; en Santín, 1999) afirma que el alumno con buena autoestima y buenas relaciones con sus compañeros tiene la posibilidad obtener mejores resultados escolares.

Otro aspecto importante que puede influir en el rendimiento académico es la poca motivación en los estudios, en este punto Méndez, Maciá y Olivares (1993) afirman que tanto la motivación como las actitudes negativas de los alumnos con respecto a los estudios profesionales influyen en la aparición del fracaso escolar, sin olvidar que la falta de información sobre los estudios que se realizan produce creencias falsas sobre el contenido de las asignaturas, lo cual resulta crucial para fomentar la motivación del alumno en formación profesional. Cabe mencionar que las alumnas 2, 3 y 4 manifestaron poca motivación para con sus estudios, además de poco conocimiento de los objetivos de sus asignaturas, ahora, como se observó en los resultados, el trabajar la motivación a través de otorgar información de los planes de estudio y actividades a realizar a lo largo de la carrera resultó efectivo en las alumnas 2 y 3, lo cual influyó en

su desarrollo personal y académico. Sin duda alguna, uno de los puntos más importantes que influyen en la aparición del bajo rendimiento académico, por lo menos en la población presentada es la falta de hábitos de estudio, ya que las destrezas y las habilidades del alumno pueden propiciar buenos resultados escolares, Gómez (1992) afirma que estas habilidades son una condición necesaria para la obtención de buenos resultados. Aunque no hay que dejar a un lado que todas las alumnas presentaron una deficiente distribución del tiempo, en este punto Hernández y Polo (1993) afirman que el fracaso escolar proviene de los fallos en la organización de actividades por parte del alumno, así como errores en la planificación de los estudios, lo cual se observó claramente en todos los casos presentados.

De esta manera se afirma lo propuesto en la introducción teórica, las causas del fracaso escolar por parte del alumno abarcan tres grandes áreas: 1) Cognitivas: donde se encuentran las habilidades cognoscitivas desarrolladas a partir de la obtención de conocimientos. 2) Conductuales: donde comprenden los malos hábitos de estudio, una deficiente organización de actividades, errores en la planificación de los estudios y holgazanería. 3) Emocionales: baja autoestima, depresión. Estas causas son características que pudieron encontrarse en las alumnas evaluadas, aunque no todas presentaban las mismas deficiencias, sin embargo, algunas de estas e incluso el conjunto de algunas variables propiciaron el bajo rendimiento académico de los casos presentados.

Por otra parte, es necesario recordar que el bajo rendimiento académico es en parte determinado a partir de las distintas evaluaciones escolares, lo cual se refleja en las materias reprobadas y en un bajo promedio de calificaciones obtenido a lo largo de los estudios profesionales, esta situación se presentó en la mayoría de las alumnas que solicitaron el servicio, sin embargo, en el caso específico de la alumna 4, ésta presentaba un buen promedio, además que nunca había reprobado materia alguna, lo cual parecía determinar que era una estudiante en la cual no era necesario el servicio tutorial, a pesar de esto, las evaluaciones y reportes de sus maestros revelaron que sus condiciones eran de una estudiante con bajo rendimiento académico. Esta situación deja al descubierto una deficiencia en las evaluaciones realizadas en la carrera de Psicología, ya que de alguna manera se está permitiendo que estudiantes que no cuentan con habilidades necesarias para realizar un buen desempeño académico y un buen

desempeño profesional en un futuro, obtengan buenas calificaciones que les permitan incluso obtener becas de alto rendimiento académico, aunque este no sea el caso de la alumna 4. Estas cuestiones nublan un poco la labor del tutor en cuanto a la selección de alumnos que requieran el servicio tutorial para el mejoramiento de sus habilidades que les permitan un buen desempeño académico, así mismo, no hay un conocimiento total de la cantidad de alumnos que necesiten el apoyo académico para mejorar su habilidades y conocimientos. Por tal motivo es necesario prestar atención a las formas de evaluación de los docentes, así como al establecimiento de parámetros que indiquen la presencia de bajo rendimiento académico.

Por otra parte, en lo que a la intervención se refiere, la acción tutorial diferenciada permitió un desarrollo personal y de habilidades académicas en las tres alumnas que completaron el servicio, se trabajaron aspectos personales, estrategias de estudio y motivación, entre otras cosas para fomentar el incremento del rendimiento académico de cada una de ellas, el cual depende de habilidades, organización de actividades y un bienestar personal. Así mismo, es necesario reconocer las problemáticas que surgieron en la intervención tutorial, la primera de ellas fue, la obtención de población que estuviera dispuesta a participar en la investigación, ya que generalmente los alumnos que se encuentran desinteresados en su desarrollo profesional, no les interesa participar en este tipo de proyectos, por lo cual sería necesario que la acción tutorial individualizada como la presentada fuera un proyecto que se realizara semestre a semestre de manera institucionalizada. Otra de las mayores problemáticas observadas fue la apatía presentada por algunas de las alumnas con respecto al trabajo dentro de la tutoría y fuera de ella, lo cual es una limitante constante en el desarrollo del trabajo, por lo cual es necesario dialogar con los alumnos a manera de realizar una reflexión con respecto a la importancia de la tutoría para su propio desarrollo personal y profesional, lo cual puede favorecer la motivación de los alumnos para con sus estudios en general.

Dentro del tema de la apatía mostrada por las tutoradas, cabe mencionar que el caso de la alumna 3, de la cual no se supo su razón de deserción del servicio tutorial, este abandono de las tutorías es un claro ejemplo de la deserción que puede presentarse en la formación profesional, ya que a pesar de que ella asistía por su voluntad y estaba de acuerdo con los objetivos a trabajar, dejó de asistir sin motivo alguno aparente; aspecto que pudiese relacionarse con la deserción de la carrera universitaria, ya que podrían

existir causas no solamente socioeconómicas, sino también de índole personal más difíciles de determinar.

En contraste, el tener un espacio y horarios definidos para la realización de las sesiones tutoriales favoreció esta investigación, ya que estas cuestiones fomentaban el compromiso del alumno a presentarse a tutorías cada semana. No debe olvidarse la importancia que tiene el hecho de que los alumnos que estén dispuestos a recibir el auxilio tutorial deben comprometerse con el trabajo, ya que como se observó en el trabajo realizado, la alumna 1, la cual era la más comprometida, fue aquella que más progreso obtuvo dentro del trabajo tutorial, gracias al trabajo que ella misma realizó, su asistencia, su puntualidad, así como la realización constante de tareas en casa.

Otro aspecto que benefició el trabajo tutorial fue el hecho de que yo fuese recién egresado, lo cual provocó una identificación con las problemáticas vividas por las alumnas, así mismo se pudo dar una orientación con respecto a las características de las asignaturas y de planeación curricular con base en mi experiencia como estudiante, lo cual facilitó el fomento de la motivación en las alumnas, así mismo, ayudó a resaltar la importancia de la organización de actividades y utilización de estrategias de estudio. Esto concuerda con lo dicho por Baudrit (2000a), quien menciona que los tutores pueden ser alumnos de grados altos, ya que estos cuentan con la característica de orientar gracias a la experiencia que los caracteriza, incluso esta puede ser una faceta de formación docente. Aspecto que pudiera ser relevante para próximas investigaciones o posteriores propuestas de tutorías institucionalizadas, en las cuales los tutores podrían ser alumnos de últimos semestres que deseen ayudar a sus compañeros, lo cual podría instruirlos en el área de docencia.

De esta manera, se concluye que la acción tutorial además de fomentar el desarrollo de habilidades que permitan el aprendizaje en la formación profesional, también se interesa en el desarrollo personal de los alumnos, lo cual es de gran importancia para su vida personal y su vida académica, lo cual propicia un buen desempeño profesional futuro. Por lo tanto, el tutor necesita contar con una formación psicopedagógica que permita reconocer las problemáticas personales y académicas que están influyendo en el bajo rendimiento escolar de los alumnos, tal y como lo afirman Lázaro y Asensi (1987). Así mismo, es necesario que el tutor cuente con las habilidades necesarias para poder

orientar a los alumnos en las diferentes situaciones que se les presenten. Sin embargo, se necesita también una constante comunicación con los profesores de los alumnos tutorados a manera de que a través del trabajo en equipo, el trabajo con el alumno sea más completo, lo cual contribuirá a alcanzar los objetivos de la intervención tutorial, aspecto que no se llevó a cabo en el trabajo presente. El mantener contacto continuo con los profesores de los alumnos tutorados beneficiará a las instituciones en su crecimiento académico y prestigio, así como a los alumnos en la obtención de conocimientos académicos y en su futuro desempeño profesional.

REFERENCIAS

Alvarado, M. (1990). Algunas reflexiones en torno a la titulación. **Perfiles educativos**. No. 47. pp. 71 – 74.

ANUIES (2003a). El sistema tutorial. En: **Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior**. México: ANUIES. pp. 41 – 66.

ANUIES (2003b). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. En: **Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior**. México: ANUIES. pp. 23 – 40.

ANUIES. (2004, diciembre). **Población escolar de nivel Licenciatura por instituciones públicas y privadas** (En red). Disponible en: <http://www.anui.es.mx/index1024.html>.

Avanzini, G. (1985). Reflexiones sobre el fracaso. En: **El fracaso escolar**. Barcelona: Heider. pp. 19 – 46.

Baudrit, A. (2000a). Las distintas facetas del oficio de tutor. En: **El tutor: procesos de tutela entre alumnos**. Ecuador: Paidós. pp.99 – 123.

Baudrit, A. (2000b). Los posibles inconvenientes de la tutoría. En: **El tutor: procesos de tutela entre alumnos**. Ecuador: Paidós. pp. 49 – 70.

Bravo, M. (1988). Fracaso escolar y relaciones pedagógicas. En: Bravo, M.; Carbajosa, D.; Castro, M.; Hoyos, C. (Eds.) **El fracaso escolar, análisis y perspectivas**. México: UNAM. pp. 11 – 31.

Castro, M. (1988). ¿Fracaso escolar o escuela fracasada?. En: Bravo, M.; Carbajosa, D.; Castro, M.; Hoyos, C. (Eds.) **El fracaso escolar, análisis y perspectivas**. México: UNAM. pp. 43 – 51.

Dirección general de evaluación educativa. (2001, agosto). **Manual del tutor**. (En red) Disponible en: <http://biologia.iztacala.unam.mx/varios/manualdeltutor.doc>.

Diseth, A.; Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. **Educational Psychology**. Vol. 23 No. 2. pp. 195 – 207.

Fontana, D. (1995). **Control del estrés**. México: Manual moderno. pp. 5 – 15.

Fresco, X.; Segovia, A. (2001). La acción tutorial en el marco docente. En: **La función tutorial. Una revisión de la cultura institucional escolar**. Argentina: Homo Sapiens. pp. 15 – 39.

Gómez, G. (1992). **Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar**. Madrid: Muralla. pp. 224 – 261.

Gómez, J. (1990). El rezago escolar en la educación superior: un breve examen. **Perfiles educativos**. No. 49. pp. 14 – 26.

Harackiewicz, J.; Tauer, J.; Barron, K.; Elliot, A. (2002). Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. **Journal of educational psychology**. Vol. 94. No. 3. pp. 562 – 575.

Hernández, J.; Polo, A. (1993). Prevención del fracaso escolar en estudiantes universitarios. En: En: Méndez, F.; Maciá, D.; Olivares, J. (Eds.) **Intervención conductual en contextos comunitarios 1. Programas aplicados e intervención**. Madrid: Pirámide. pp. 341 – 360.

Hoffman, A.; Wallach, J. (2005). Effects of menotring on community students in transition to university. **The community college enterprise**. Vol. 11, No. 1. pp. 67 – 12.

Holahan, C. (1996). Rendimiento escolar y laboral. En: **Psicología ambiental**. México: Limusa. pp. 149 – 183.

Lázaro, A.; Asensi, J. (1987). La tutoría. En: **Manual de orientación escolar y tutoría**. Madrid: Narcea. pp. 46 – 63.

Manelic, H.; Ortega–Soto, H. (1995). La depresión en los estudiantes universitarios de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales plantel Aragón. **Salud mental**. Vol. 18 No. 2. pp. 31 – 34.

Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (1990). Los retrasos madurativos y las dificultades en el aprendizaje. En: **Desarrollo y educación III**. Madrid: Alianza. pp. 46 – 50.

Martínez, B. (1986). Datos sobre le fracaso escolar. En: **Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo**. Madrid: Narcea. pp. 16 – 27.

Mella, O.; Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. **Revista latinoamericana de estudios educativos**. Vol. 29 No. 1. pp. 69 – 92.

Méndez, F.; Maciá, D.; Olivares, J. (1993). Programas para prevenir el fracaso escolar en formación profesional. En: Méndez, F.; Maciá, D.; Olivares, J. (Eds.) **Intervención conductual en contextos comunitarios 1. Programas aplicados e intervención**. Madrid: Pirámide. pp. 315 – 340.

Merino, M. (1990). Adolescencia, juventud y plan de vida. **Perfiles educativos**. No. 47. pp. 66 – 70.

Monereo, C.; Pérez, M. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. **Infancia y aprendizaje**. No. 73. pp. 65 – 86.

Muñoz, C.; Zorrilla, M; Palomar, J. (1995). Valoración del desarrollo de habilidades cognoscitivas en la educación superior: comparación de resultados de una universidad pública con los de una privada. **Revista latinoamericana de estudios educativos**. Vol. 25 No. 2. pp. 9 – 43.

Myers, R. (1995). Repetición escolar. Estudios de caso de dos escuelas rurales en el estado de Oaxaca, México. **Revista latinoamericana de estudios educativos**. Vol. 25 No. 3. pp. 55 – 86.

Phares, J.; Trull, T. (2000). Evaluación conductual. En: **Psicología clínica. Conceptos, métodos y práctica**. México: Manual Moderno. pp. 239 – 262.

Portellano, J. (1989). Concepto y etiología del fracaso escolar. En: **Fracaso escolar. Diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica**. España: Impresa. pp. 28 – 49.

Programas académicos en Iztacala (2005, agosto). **Programa PUMMA** (En red). Disponible en: http://www.iztacala.unam.mx/nuevoingreso/nvoing_progracad.html.

Ramo, Z. (2000). Éxito y fracaso: su relatividad. En: **Éxito y fracaso escolar**. España: Monografías escuela española. pp. 13 – 23.

Sánchez, L. (2004). **Manual de tutorías para la educación superior**. México: UNAM – F.E.S. Iztacala.

Sánchez, L.; Rueda, E.; Vargas, J. (2003). **Programa de atención diferenciada y apoyo tutorial a estudiantes de educación superior**. México: UNAM.

Sánchez, L.; Vargas, J.; Rueda, E.; González, L. (2004, abril). **Subprograma profesionalizante: procesos en orientación psicopedagógica** (En red). Disponible en: http://psicologia.iztacala.unam.mx/cambio_curricular/subprogramas/orientacion.html.

Sandoval, R. (2004, agosto). **Primer informe de actividades, Facultad de Estudios Superiores Iztacala** (En red). Disponible en: <http://direccion.iztacala.unam.mx/primerinforme>.

Sandoval, R. (2005, agosto). **Segundo informe de actividades, Facultad de Estudios Superiores Iztacala** (En red). Disponible en: <http://direccion.iztacala.unam.mx/segundoinforme>

Santín, L. (1999). La autoestima en los niños con problemas escolares. **Revista psicología y ciencia social**. Vol. 3 No. 2. pp. 39 – 45.

Savage, H.; Karp, R.; Logue, R. (2004). Faculty mentorship at colleges and universities. **College teaching**. Vol. 52, No. 1. pp. 21 – 24.

Tejada, J.; Arias, F. (2003). El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a la licenciatura. **Revista de la educación superior**. Vol. 3 No. 127. pp. 25 – 38.

UNAM. (1996). **Reporte de alumnos egresados del nivel licenciatura**. México.

Valdez, A.; Trangay, J. (2001, agosto). **El tutor: base del proceso de construcción de conocimientos** (En red). Disponible en: <http://coedodis.ced.umich.mx/publicaciones/manual-tutor.htm>.