



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“Factores asociados a la reprobación de estudiantes de la
carrera de Psicología de la FESI”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

Liliana Esperón Navarrete

Director: Dr. **Miguel Ángel Martínez Rodríguez**

Dictaminadores: Mtra. **Ana Elena del Bosque Fuentes**

Mtra. **Elsa Guadalupe López Morales**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2016



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.

3.2.	Población y muestra.....	33
3.3.	Instrumentos.....	33
3.4.	Procedimiento.....	34
IV.	Resultados.....	36
4.1.	Categorías.....	36
4.2.	Datos generales y socioeconómicos.....	37
V.	Análisis de resultados.....	58
VI.	Conclusiones.....	70
	Bibliografía.....	74

INTRODUCCIÓN

En México, existen alrededor de 1800 instituciones públicas y privadas de nivel superior que atienden a más de 2 millones de estudiantes cada año (Huesca y Castaño, 2007, citado en Martínez, Hernández, Carrillo, Romualdo y Hernández, 2013). Sin embargo, esa cantidad se va disolviendo ya que los estudiantes dejan de asistir de manera temporal o definitiva a la escuela. Hasta el 2012, se estimaba un porcentaje del 7.6% de alumnos universitarios que abandonaban los estudios por diversas causas tanto del sector público como privado, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2013).

El problema es que sólo una mínima parte de los estudiantes terminan sus estudios hasta obtener un título y cédula profesional pero, ¿qué sucede con los demás? Al respecto, la ANUIES (2000, citado en Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub y Rodríguez, 2008), expresa que el obtener un título de la educación superior, disminuye el riesgo del desempleo, además de aspirar a un mejor salario en muchos países. Lo anterior, ha sido una de las expectativas con las que muchos alumnos inician su curso, ya que tratan de estar lo mejor preparados para la adquisición de conocimientos que los ayuden a posicionarse en un empleo acorde a lo que aprendieron. No obstante, es de gran relevancia social estar al tanto de las causas por las cuales sólo un mínimo porcentaje obtiene ese logro.

Pero, ¿por qué analizar las causas de reprobación? En primera instancia, porque el principal propósito es la mejora de la calidad educativa, y en segunda, porque más allá de mejorarla, nuestro país trata de posicionarse como parte de aquellos con los mejores métodos de enseñanza-aprendizaje. La calidad de la enseñanza y aprendizaje, entre otras cuestiones, contempla analizar todo factor que intervenga en las actividades que día a día se generan en el aula de clases. Cuando se habla de *calidad*, se suele referir a ciertas condiciones en las que uno o varios procesos deben estar sujetos para progresar de forma adecuada, por supuesto, de acuerdo con intereses políticos, económicos y sociales.

Es así, como comienzan a surgir ideas e investigaciones en torno a la práctica docente y la forma en la que influye en la educación en todos los niveles. Pirsig (1976, citado en Wilson, 1992), es quien en la segunda mitad del siglo XX propone una aproximación sobre lo que significa *calidad*, pues argumenta que tiene que ver con la <excelencia de la función>, es decir, aspirar a la mejora de los elementos que conforman una estructura (la educación), como lo son las estrategias didácticas, métodos de valorización del conocimiento, condiciones materiales y físicas tanto de docentes como alumnos, entre otros.

Wilson (1992) por su parte, menciona que la calidad es “*planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden*”. De esta manera, se encuentra vinculada toda una organización y estructuración detrás del proceso educativo que permite el adecuado aprendizaje y mejora del rendimiento de los estudiantes. No obstante, la organización y la planificación son hábitos que si no se practican, se van desvaneciendo y afecta de alguna manera a todos los componentes de la educación. Las personas se organizan para estudiar, para trabajar con otros, para dar una clase, para ofrecer asesorías con alumnos, para un sinnúmero de actividades que repercuten en la trayectoria académica.

Asimismo, otros estudios se enfocan no sólo en hablar de calidad, sino de analizar todos los elementos que permitan que el alumno adquiera habilidades, actitudes, valores, normas, entre muchos elementos para su completa formación. Al respecto, Murillo, Martínez y Hernández (2011) proponen como una alternativa de mejora diez factores más importantes para que exista una *enseñanza eficaz*, sin embargo, señalan que no deben seguirse al pie de la letra como si fuese una receta de cocina, sino que deben considerarse como parte del día a día durante las clases. Estos autores, parten de la idea de que se debe analizar desde el mínimo elemento, por ejemplo, el interior del aula, pues consideran que todo lo que sucede en ese espacio incide directamente en el desarrollo académico de los estudiantes.

Es relevante mencionarlos, pues son un ejemplo importante para el mejoramiento de la educación en general. Así, contemplar las actividades del docente como del alumno durante clases, seminarios, conferencias o demás espacios de adquisición de conocimientos, favorecerá el análisis e intervención de cualquier problema que afecte al sector educativo.

No obstante, hay que tener presente la disposición tanto del profesor como de los alumnos, pues ante todo, la actitud que mantienen en las actividades cotidianas también influye en su formación, como lo evidencian algunos estudios (Vargas, 2010). Por ejemplo, pensando en un profesor al que no le importan las opiniones de los alumnos sobre algún tema, o aquel que sólo imparte su clase sin interactuar con el grupo, difícilmente se lograra una mejora en el aprendizaje. Por otro lado, también existen jóvenes que obstaculizan su aprendizaje y el de otros debido a su comportamiento inadecuado, o por no comprometerse con la asignatura, por mencionar algunos.

Entre los factores propuestos por los autores, destacan el compromiso del docente para con su trabajo, el clima del aula, las altas expectativas que tiene para con el grupo, la variedad de actividades, utilización de recursos didácticos para la mayor comprensión de los temas, la evaluación, retroalimentación, entre otros (Murillo, Martínez y Hernández, 2011). Cada uno de ellos es contemplado por los docentes que se interesan por el desarrollo óptimo de los estudiantes, no sólo en el aspecto académico, sino también en el personal, sin embargo, no hay que dejar de lado que cada profesor e incluso la institución en la que se desempeña, está conformado por ideas, valores, creencias y actitudes distintas.

Asimismo, si no se hace nada por mejorar la educación, se cae en problemas como reprobación o rezago escolar, y si no se diagnostican y atienden lo más pronto posible, será más difícil combatirlos como si de una enfermedad se tratara. La realidad es que truncar los estudios de forma definitiva, provoca serias consecuencias en todos los ámbitos, algunos de ellos serían el político, cultural y social.

El problema de la reprobación estudiantil siempre es un tema que da mucho de qué hablar por sus distintos puntos de interés y más aun tratándose del nivel superior. Es por ello que su análisis, fue elegido en esta investigación por ser una aproximación para identificar qué sucede alrededor de los estudiantes que obstaculizan sus estudios y de esta manera, enfrentar como una posible consecuencia el rezago o la deserción estudiantil. Dicho análisis consideró los posibles contextos en los que está inmerso cada educando, las expectativas que tienen y sus percepciones acerca de lo que creen que obstaculizó su desempeño académico.

La investigación se realizó en la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, ya que se considera una institución que brinda una formación de calidad, ética y responsable a los estudiantes, además de haberse acreditado en tres ocasiones por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Sus programas son considerados pertinentes al campo laboral y han tenido un gran impacto en la demanda social, no obstante, la presencia de la reprobación estudiantil aún está presente en la facultad.

A partir de los cuestionamientos sobre cuáles son los factores que influyen en la reprobación de los estudiantes de la carrera de Psicología de la FESI y cuáles son los que mayor impacto tienen en este fenómeno, el objetivo del estudio se centró en identificar los factores asociados con la reprobación de los estudiantes de la carrera de Psicología de la FESI, mismos que se abordan desde enfoques de distinto orden.

I. ANTECEDENTES

En los últimos años, se han realizado diversas investigaciones que muestran las causas y factores que afectan la reprobación, rezago y deserción estudiantil a nivel superior. Es de gran importancia mencionarlos, pues nos acercan al campo de estudio al cual pretendemos llegar. Pero antes de hablar acerca de estas problemáticas, es interesante señalar que se han presentado tanto a nivel nacional como internacional y muchos de ellos tienen gran parecido en cuanto a los puntos análisis que ofrecen. Empezando por el territorio nacional, en muchas instituciones, o tal vez la gran mayoría, mantienen una cantidad considerable de alumnos que han reprobado, se atrasan o definitivamente dejan de asistir y concluir con sus estudios.

1.1. Reprobación universitaria a nivel nacional

Existen investigaciones empíricas que muestran algunas de las causas por las que los alumnos reprueban, y entre ellas, destacan el desinterés por las materias, la falta de integración dentro de la institución, el clima de clases inadecuado, entre muchas otras. Tal es el caso expuesto en el estudio de Guzmán (2013), en la cual se reveló que los alumnos de la Universidad Politécnica de Zacatecas, expresaron que surgía cierto desinterés debido a la dificultad de la materia o por falta de tiempo dedicado a ella.

También podemos destacar el estudio de Domínguez, Sandoval, Cruz y Pulido (2014), el cual mostró que una de las causas por las que existen altos niveles de reprobación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, se basa en la cuestión académica, pues se encontró que el programa de tutorías que ofrece la institución como apoyo a los alumnos para tener una continuidad y seguimiento con los contenidos presenta limitantes en cuanto a la disponibilidad de los profesores para con los alumnos. Por otro lado, existe también una planeación inadecuada de los horarios de clases, los cuales no corresponden a las necesidades académicas de los alumnos, además de la falta de conocimiento por parte de los estudiantes acerca de los programas académicos de apoyo que

ayudan a los estudiantes a fomentar hábitos de estudio, entre otros, para reducir la probabilidad de reprobación.

El estudio realizado por Riego (2013), mostró que en el Instituto Tecnológico de Querétaro, los estudiantes de ingeniería se encontraban en la problemática de reprobación en la asignatura de *cálculo diferencial*, debido a la falta de conocimientos previos que les permitieran abordar, comprender y estructurar los conocimientos nuevos con los anteriores, además de las inadecuadas técnicas de hábitos de estudio, falta de estrategias didácticas por parte de los profesores, *mala* relación entre compañeros, falta de motivación durante las clases y como un aspecto importante que no se había mencionado, el sobrecupo de alumnos en un salón como parte de los factores que atañen directamente en la reprobación de los estudiantes en esa asignatura.

Por otro lado, los autores Martínez, Hernández, Carrillo, Romualdo y Hernández (2013), en su investigación sobre reprobación en la Universidad Sierra del Sur en Oaxaca, revelaron que además de factores de índole económico, académico, emocional o familiar, se encuentra también el hecho de sufrir alteraciones en su salud tales como malestares a nivel digestivo, vías respiratorias o incluso patologías como anemia. Además, la baja adaptación a la universidad también fue un punto importante a analizar, pues muchos estudiantes no estaban preparados para pasar tanto tiempo en la institución.

La inserción en el campo laboral por parte de los estudiantes a nivel superior es una de las premisas a las que se apunta causa un bajo rendimiento académico, pues se cree que los estudiantes al tener otras responsabilidades, dejan de estar al tanto completamente de sus estudios, descuidan sus trabajos, sus horarios, entre otros hábitos. El estudio realizado por Nava, Rodríguez y Zambrano (2007), muestra como un factor de la reprobación este hecho pues los estudiantes entrevistados de la Universidad de Guadalajara, argumentaron que el combinar estudios y trabajo no permitía cumplir adecuadamente con actividades académicas. Otra cuestión que se considera como causa indudable de la

reprobación es el embarazo, principalmente pensando en las alumnas, sin embargo, parece no sólo afectar a las alumnas sino también a los alumnos.

En Estados Unidos, casi la mitad de los estudiantes universitarios trabajaron, por lo regular, medio tiempo en 2005 (Papalia, Wendkos y Dustin, 2010). Una investigación realizada a estudiantes desde el primer al tercer año de universidad, demostró que el trabajo dentro o fuera del campus tenía poco o ningún efecto sobre la comprensión lectora, el razonamiento matemático o las habilidades de pensamiento crítico. Incluso el trabajo de medio tiempo ayudaba a los estudiantes a organizar su tiempo de manera eficiente, sin embargo, trabajar más de 15 o 20 horas a la semana solía tener un efecto negativo (Pasarella, Edison, Nora, Hagedorn y Terenzini, 1998, citado en Papalia, Wendkos y Dustin, 2010).

1.2. Reprobación universitaria a nivel internacional

Es sumamente importante saber que no sólo en nuestro país se suscita la reprobación, la deserción y/o el rezago, pero el interés se centra en nuestro territorio principalmente porque es importante la calidad de educación que tenemos y por otro lado, porque las noticias sobre los resultados de las evaluaciones realizadas no han sido “buenas”, sin embargo, esta situación ha estado presente en muchos otros países como en América Latina, tal es el caso de la Universidad de Costa Rica, la cual demostró a través del estudio realizado por Rojas (2014), que los alumnos mantenían un índice de reprobación alto en las carreras en las que se enseñaban matemáticas y se concluyó que dicho fenómeno se debía a la dificultad de los contenidos en la asignatura.

Asimismo, los denominados como parte del “primer mundo” tales como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, España, entre otros, no se encuentran exentos de esta situación. La importancia de conocer las causas de reprobación en estudiantes de otros países, es para ayudar a visualizar la forma en cómo lo han tratado o lo han combatido y, aunque la reprobación o deserción estudiantil ya

no sea un gran problema para ellos, siguen existiendo ciertos desajustes que afectan al desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Aunado a lo anterior, se puede mencionar el caso de algunas universidades de España. Las universidades de este país han adquirido gran prestigio y popularidad debido a sus grandes estándares de calidad educativa en titulaciones, maestrías y posgrados, pero en los últimos años algo ha perjudicado de manera preocupante a su educación y es el abandono de estudios. La investigación de Cabrera, Tomás, Álvarez y González (2006), muestra que la causa por la cual los estudiantes abandonaron la carrera fue principalmente porque comenzaron otra en la misma institución y esto se generó mayormente en alumnos de primer año.

En un análisis comparativo realizado en el 2004 por Hernández (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006), se encontró que la Universidad Carlos III de Madrid presentaba primordialmente el problema de la deserción estudiantil. Pero, ¿por qué abandonarían sus estudios? Entre los factores relacionados a esta situación se encontraron la mala elección de la carrera, asignaturas poco motivadoras, bajo rendimiento, poco esfuerzo y compromiso con los estudios, entre otros.

Por otro lado, en Estados Unidos, aunque no existen evidencias de causas de reprobación en los últimos años, Feldman en 2005 (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006) encontró que una tercera parte de los estudiantes también abandonó sus estudios durante el primer año de su trayectoria escolar. Incluso en 1999, el *American College Testing* mencionaba que cada año aumentaba el porcentaje de alumnos que abandonaba sus estudios o cambiaba de universidad. Lo anterior era resultado del alto nivel de exigencia por parte de las carreras y la falta de preparación previa por los estudiantes.

Vincent Tinto (1975, 1989, 1993, citado en Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006), por medio de su teoría, explicaba que esta situación era resultado de la falta de integración de los alumnos con las instituciones y que ello dependía de sus experiencias durante la permanencia en la universidad, las

experiencias previas al acceso universitario y cuestiones de carácter individual. Además, las interacciones insuficientes con pares y profesores generaban un alto riesgo de abandono.

Root, Rudawski, Taylor y Rochon (2003, citado en Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006) por su parte, realizaron un estudio en Wisconsin con alumnos universitarios y encontraron que las presiones familiares tenían un gran peso sobre su rendimiento académico. Así, se deduce que todo tipo de problemática familiar o personal se encuentra presente en cualquier estudiante de cualquier universidad incluso de la más prestigiosa del mundo.

En Alemania, por ejemplo, Reissert y Schnitzer (1986, citado en Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006), encontraron que en años anteriores la incorporación a la universidad en todas las clases sociales provocó que se masificaran muchas titulaciones y como consecuencia sólo encontraran trabajo en el área de administración, lo cual provocó la desmotivación en ellos, sin embargo, más tarde se percataron de que terminar con sus estudios les ayudaba a obtener un mejor sueldo y volvían a retomarlos.

No obstante, la reprobación estudiantil no es la única vía para conocer los factores afectantes del bajo rendimiento académico de los universitarios. En algunos trabajos, es más fácil identificar estos elementos por medio de la búsqueda de determinantes del bajo desempeño académico. El desempeño académico ha sido conceptualizado como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas escolares (Himmel, 1985; Reyes, 2003, citado en Hernández, Coronado, Araújo y Cerezo, 2008), mismos que tienen que ver con variables sociales, psicológicas, académicas, entre otras.

Bajo esta línea, en el estudio realizado por Tejedor y García (2007) en España, se aplicaron cuestionarios a 2,172 alumnos y se encontró que lo que más afectó el desempeño académico de los alumnos fue el ámbito institucional, el excesivo número de asignaturas, la dificultad de las materias, la falta de coordinación entre programas, escasos recursos para la docencia, el clima de

clase inadecuado; en el ámbito personal, la escasa aptitud y capacidad del alumno, la falta de orientación al elegir los estudios, insuficiente dominio de técnicas de estudio, el absentismo, clima competitivo; y como variables relacionadas con el profesor, el tipo de evaluación, la escasa comunicación con alumnos, las faltas de estrategias de motivación, entre otras.

Finalmente, al indagar estudios de otras naciones hay que tener presente que es imposible estar posicionados como comparadores de universidades a nivel mundial, puesto que no se evalúan los mismos criterios, por ejemplo, sería recomendable considerar el tipo de enseñanza que ofrecen, los costos, el contexto en el que se encuentran, que por supuesto jamás será el mismo para todas, entre muchos factores más. Por otro lado, no sólo se trata de la institución, sino de los estudiantes, del mundo que los rodea, las personas, sus familias, las cuales les enseñan valores, normas y disciplinas distintas incluso si se encuentran en un mismo país, pues cada uno adquiere una formación tanto personal como profesional única.

II. MARCO TEÓRICO

Como es sabido por algunos investigadores de la educación, este campo abarca conceptos que no pueden abordarse desde una sola perspectiva teórica o disciplina; más aun tratándose de temas como la reprobación o el bajo rendimiento académico, pues está presente la influencia de múltiples factores de distinto orden. Es por esto, que el marco teórico de este estudio retoma conceptos y definiciones vistas desde el ámbito socioeconómico, cultural, pedagógico y por supuesto, psicológico, lo cual hace un tanto complejo el abordaje de la problemática.

2.1. *Concepto de reprobación estudiantil*

Hablar de las causas de la reprobación estudiantil, solía posicionar a las personas en una postura que ofrecía explicaciones relacionadas a los hábitos de estudio de los alumnos o que trataba de redimir a los factores personales, es decir, que aquello que hace que un estudiante repruebe una materia es cuestión del propio estudiante porque él así lo decidió. Sin embargo, poco a poco algunos se percatan de todo un mundo de factores alrededor de cada alumno que afectan indiscutiblemente este fenómeno.

Así, esta postura sin duda ha cambiado con los constantes estudios que ofrecen explicaciones esta problemática, mismos que han mostrado que además de los factores personales (desmotivación, desinterés, expectativas poco claras), también afectan aquellas cuestiones académicas tales como las actitudes de los profesores, métodos de enseñanza, actividades didácticas empobrecidas; cuestiones socioeconómicas, tales como la economía del hogar; o problemas familiares como el divorcio de los padres, etcétera.

Sin embargo, se habla sobre los factores que influyen en este fenómeno, pero ¿qué es la reprobación estudiantil? Hasta la fecha, son pocos los autores u organizaciones que ofrecen una definición de la reprobación. Una de ellas es la

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1986, citado en Domínguez, Sandoval, Cruz y Pulido, 2014), la cual la define como *“la decisión que toma un profesor o jurado dictaminador para no otorgar los créditos correspondientes”* basándose en las actividades realizadas a lo largo del ciclo y por lo cual, obliga al estudiante a repetir las pruebas o la asignatura.

Fernández (2006, citado en Martínez, Hernández, Carrillo, Romualdo y Hernández, 2013), por su parte, explica lo que sería una de las consecuencias de la reprobación, que es la deserción estudiantil y la define como *“el abandono que hace el alumno de los cursos o licenciatura en la que se inscribe”*, mismo que provoca que deje de cumplir con sus obligaciones y por tanto, de asistir a clases, lo cual contribuye a la eficiencia terminal. Aunado a esto, estudios como los de Riego y Becerril (2002, citado en Riego, 2013), realizados en el Instituto Tecnológico de Querétaro sobre la reprobación de estudiantes, permiten afirmar que el fenómeno se encuentra estrechamente relacionado con la deserción.

Cabe señalar, que la decisión que se toma para que un alumno repruebe puede basarse en los criterios de evaluación que profesores u otros académicos acuerdan antes de iniciar un curso o periodo, por ejemplo, si los criterios para poder acreditar una asignatura consistían en sólo presentar un examen al final del curso y éste se reprueba, entonces el alumno no acreditará la asignatura, o bien, pueden existir distintas maneras o causas por las cuales el alumno repruebe.

2.1.1. Reprobación en la universidad

Tal y como lo menciona Wayne (2003, citado en Armenta, Pacheco y Pineda, 2008), la misión de las instituciones educativas, específicamente la Universidad, aparte de ser un escenario de práctica e ilustración, también se constituye como un escenario de interacción y formación social para muchos estudiantes. La universidad resulta ser para muchas personas de todas edades un gran mérito y un objetivo a alcanzar como parte de su vida. A partir del transcurso de ella, se generan nuevas experiencias y aprendizajes que determinan el camino profesional

de cada persona, por tanto, la elección de la carrera constituye una decisión fundamental.

Asimismo, partiendo de la idea de que en la universidad se adquieren o mejoran habilidades de comprensión, análisis, crítica, reflexión de los contenidos, entre otras, un valor asignado como la calificación, no reflejará qué es lo que realmente un estudiante aprendió. Se requiere un análisis de fondo que demuestre lo que hay detrás del conocimiento adquirido de todos los estudiantes. Al respecto, Flores (1999) argumenta: *“En la universidad lo que importa es facilitarle a los estudiantes los textos originales de los autores y los materiales científicos para que aborden las fuentes de la cultura y de la ciencia”*.

Sin embargo, la reprobación en la universidad así como en otros niveles educativos se instaura como consecuencia de múltiples causas que atañen a estudiantes y profesores. El hecho está en saber qué llevó al estudiante a la no acreditación de una asignatura y es entonces cuando descubrimos un mundo de factores asociados a ello. En primera instancia, el término factor en esta investigación se conceptualiza como aquello que interactúa, incide o afecta directa o indirectamente a la reprobación estudiantil.

De acuerdo con Galimberti (2007), un factor en el campo de la educación es *“la parte interactuante del proceso educativo”*, y hablando directamente de los estudiantes, los investigadores se adentran en los contextos en los que está inmerso. Entre estos contextos se encuentran: el familiar (el hogar y los miembros que ahí habitan), el personal (relaciones con los otros), académico (la institución y demás personas que ahí laboran), profesional (el trabajo o alguna actividad de cierta formalidad), incluso el entorno religioso. Cabe mencionar, que las conceptualizaciones de los factores y puntos temáticos que a continuación se describen, fueron tomadas en cuenta para la investigación a partir de otros estudios en relación con la reprobación estudiantil a nivel superior.

2.2. Concepto de factores socioeconómicos

Uno de los factores que se considera ha afectado mayormente la reprobación estudiantil son los socioeconómicos. En este trabajo se toman en cuenta los factores socioeconómicos como aquellos criterios relacionados con la edad, sexo, estado civil, si trabaja o realiza otra actividad, si tiene hijos o cuántas personas habitan con el alumno, que pudieran contribuir a que los estudiantes obstaculicen sus estudios.

Los factores socioeconómicos han sido conceptualizados como la “*cantidad de dinero que una familia puede gastar en un periodo determinado sin aumentar ni disminuir sus activos netos; como también son fuentes de ingresos económicos, sueldos, salarios, dividendos, ingreso por intereses, pagos de transferencia, alquileres y demás*”¹, de acuerdo con el Diccionario de Economía (2003, citado en Gómez, 2010). El estudio de estos factores es de vital importancia a la hora de tratar cuestiones académicas, pues como algunos saben, los ingresos son parte esencial de la educación, por ejemplo, si el alumno necesita transportarse, si necesita comer durante su estancia en la institución, si necesita materiales para trabajar durante las clases, entre otros.

No obstante, no sólo influye el nivel de ingresos de los padres, sino también su nivel cultural (Llorente, 1990, citado en Lozano, 2003). Por otro lado, Castejón y Pérez (1998, citado en Lozano, 2003), agregan que el nivel de estudios de los padres es un importante influyente, en especial de la madre. En general, si el alumno no cuenta con un apoyo económico por parte de sus padres o tutores o incluso de la misma institución, o apoyo en relación con los temas con mayor dificultad, difícilmente podrá concluir algún trabajo escolar, práctica o demás recursos necesarios en su trayectoria académica, o si realiza alguna actividad fuera de la escuela, se pensaría que no cuenta con el tiempo suficiente para estudiar.

¹ Sin embargo, se considera que esta definición no concuerda con lo que es un factor “socioeconómico”, sino sólo a lo “económico”, pues al hablar de “socio” nos remite a la influencia de lo social como las personas, contextos, entre otros.

Bronfenbrenner (1986, citado en Ruiz, 2001), mencionaba que estudiar las características socioeconómicas del entorno en el que vive el estudiante determina su estilo de vida, pues explicaba: *“cuanto más bajas son las posibilidades económicas, mayores probabilidades hay de que los padres mantengan relaciones volubles e inestables entre sí”*, y además pueden mostrar desinterés por las actividades que realizan o aquello relacionado con lo académico o cultural, no apoyarlos o motivarlos en aquellas metas que se propongan, y hasta perjudicarlos al momento de querer concentrarse.

2.3. *Concepto de factores familiares*

Desde hace varios años, se han realizado estudios que explican la existencia de una relación cercana entre cuestiones familiares y el rendimiento académico, incluso estas variables son consideradas por muchos como el principal predictor (Brembreck, 1975, citado en Ruiz, 2001). Los factores familiares han sido descritos como ciertas cualidades familiares que tienen que ver con relaciones intrafamiliares, comunicación entre los miembros del hogar (principalmente entre padres e hijos), provisión de recursos, estructura familiar (García, 1998, citado en Ruiz, 2001), entre otras que se suscitan dentro del hogar, inciden directamente en el aprendizaje del alumno y por tanto, en los resultados al final, como lo es la reprobación al final del curso.

2.3.1. *Definición de ambiente familiar*

El clima o ambiente familiar es uno de los principales elementos a considerar al hablar de factores familiares. De acuerdo con Lozano (2003), éste es definido, como *“el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos que viene determinado por los elementos del contexto familiar, como la dinámica de relaciones de comunicación y afectivas, las actitudes frente a los valores, las expectativas, entre otros”*. Por ejemplo, aquellas familias en las que se perciben discusiones, tensiones, desacuerdos u otras situaciones incómodas, no permiten

que el alumno se concentre al leer, escribir, razonar o comprender algún tema importante.

Ante lo anterior, podríamos agregar que la familia es para muchos, el primer núcleo del que se retoman actitudes, valores, normas, disciplinas, mismas que conforman personalidades en los estudiantes (Beltrán y Pérez, 2000, citado en Ruiz, 2001), así, al estar ellos en un contexto fuera de casa como lo es la universidad, este conjunto se ve aplicado mediante el comportamiento y formas de pensar que tienen cada uno de ellos durante clases, al relacionarse con otros compañeros o al participar en actividades escolares.

Por otra parte, el estilo de crianza de los padres (autoritario, democrático, autoritario, etc.) se instaura también dentro de los factores de reprobación, pues de acuerdo con las investigaciones de Rodríguez (1986, citado en Lozano, 2003), este tipo de relaciones positivas favorece la formación de personas estables, maduras, e integrados en comparación con aquellos que mantienen relaciones desfavorables con los padres, pues se promueve la inadaptación, desequilibrio, inmadurez e inseguridad. Lo anterior es bastante evidente cuando los alumnos se muestran tímidos al participar durante las clases o cuando hablan en público o cuando realizan actividades en equipo, pues claramente demuestran su inestabilidad emocional y la incapacidad de mantener relaciones armónicas con los otros.

Peña y cols. (1992, citado en Armenta, Pacheco y Pineda, 2008) por su parte, argumentan que al hablar de problemas como reprobación, bajo rendimiento o incluso deserción, existe una riña entre padres y profesores pues tratan de depositar “la culpa” a cada uno como responsables de los inesperados resultados de los estudiantes. Lo anterior se visualiza desde el nivel básico, pues muchos maestros consideran que las bajas calificaciones, las distracciones de los alumnos o su comportamiento en clase es consecuencia de los malos hábitos que los padres les enseñan a sus hijos y que no tienen idea de cómo manejar.

Al respecto, los autores mencionan que los profesores tienden a pensar que el ambiente familiar y las actitudes de los padres son el origen del problema, es decir, cómo es la relación de los padres con los alumnos, el clima familiar, si existen o no distracciones o situaciones que alteren la estabilidad del alumno. Por ejemplo, podríamos pensar que una familia que atraviesa por un divorcio o discusiones constantes, provoca que el alumno se sitúe en la incapacidad de concentrarse si al día siguiente presenta un examen o una evaluación importante; de igual manera, si el número de familiares dentro del hogar es alto se pueden llegar a generar ciertas incomodidades por el espacio entre las personas que habitan en el hogar y ello puede afectar también en el rendimiento del alumno.

Sin embargo, la familia a su vez, tiende a culpar a la institución por los bajos resultados de los alumnos (Peña y cols., 1992, citado en Armenta, Pacheco y Pineda, 2008), ya que muchos padres o las personas que se encargan de la educación de los estudiantes consideran que ellos son los que ofrecen los recursos monetarios y las escuelas deben encargarse del aprendizaje. No obstante, es necesario concientizar a los involucrados que la formación profesional de los jóvenes es como si se tratase de un equipo, en la que está presente la participación de los padres, los profesores y los mismos alumnos.

2.4. Concepto de factores personales

Los factores personales son conceptualizados como aquello que conforma al estudiante como persona, por ejemplo, su inteligencia, aptitudes, actitudes, personalidad, comportamiento, ansiedad, motivación, autoconcepto (Ladrón de Guevara, 2000, citado en Ruiz, 2001). Martínez, Hernández, Carrillo, Romualdo y Hernández (2013), explican que también al hablar de cuestiones personales, muchos estudiantes se encuentran en momentos difíciles como la pérdida de sus seres queridos, baja autoestima, depresión por algún problema o situación familiar, entre muchos otros que ocasionan que el estudiante no se encuentre en la mejor disposición de continuar con sus estudios.

Se pueden encontrar además las expectativas a corto y largo plazo, las intenciones de acreditar las asignaturas, o incluso aquellas relaciones que mantienen con otras personas tales como amigos, relaciones sentimentales o grupos sociales de los que forman parte. Cada uno de esos elementos es tratado en otros estudios en relación con la reprobación o bajo rendimiento en universitarios.

2.4.1. Concepto de motivación estudiantil

Entre los factores más relacionados con la reprobación se encuentra la motivación de los estudiantes, misma que para Santos (1990, citado en Polanco, 2005) es definida como “*el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas*”. Campanario (2002, citado en Polanco, 2005) por su parte, agrega que “*el propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas*”.

Aunado a ello, Furnham (2004, citado en Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012) explica que esta motivación puede ser intrínseca cuando la motivación es autorregulada por el estudiante, de tal modo que existe un grado de reflexión y de autodeterminación para las acciones que él realiza; en cambio, cuando es extrínseca, se basa en incentivos externos dados por las consecuencias, como las recompensas o los castigos. Lo anterior, es evidente cuando se observan a alumnos mostrando desinterés por no tener alguna meta clara respecto de aprobar o no una asignatura o más, sin embargo, cuando les proporcionan comentarios tales como felicitaciones por sus trabajos, su percepción y actitud se muestra distinta.

La motivación, de acuerdo con YU (2011), resulta ser de vital importancia para los profesores y por esta razón, tratan de hacer las clases más significativas, ser más sensibles respecto de las dificultades de los estudiantes y ofrecer retroalimentación a los trabajos de los alumnos. Al respecto, es necesario recordar que todos los estudiantes tienen distintas formas de aprender y de entender o

asimilar los contenidos o temas en general, por ello, es valioso que los profesores atiendan a las necesidades de cada uno con el fin de que se interesen aún más por su aprendizaje.

En esencia, la motivación es un tema al que muchos estudiantes se refieren cuando se les pregunta por las causas que afectan su rendimiento escolar y es que lo relacionan cuando por ejemplo, durante alguna intervención que realizan en clase los profesores no les brindan el apoyo necesario para seguir participando, o no les ofrecen retroalimentación si entregan un trabajo final, una exposición o en cualquier otra actividad. La desmotivación, se va a generando a consecuencia de ello e interfiere en que el alumno muestre desinterés por el tema, por la asignatura, por sus propias metas y deje de asistir.

2.4.2. Definición de autoconcepto

Por otro lado, dentro de los factores personales que influyen en la reprobación, también se encuentra el autoconcepto o autopercepción de los estudiantes en la universidad. Al respecto, García y Musitu (2001, citado en Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009) lo definen como *“un constructo que representa la concepción que uno tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual”*. Esta concepción está enfocada en el sentido de que cada alumno mantiene una valoración, expectativa, creencia, entre otros aspectos personales, de lo que es y del cómo puede influir en sus decisiones académicas. Lo anterior también es muy evidente cuando se presentan asignaturas con grados mayores de complejidad, pues muchos alumnos se visualizan con pocas habilidades y entonces se pronostican a pensar que no lograrán acreditar tal asignatura.

Las relaciones sociales también son factores clave, pues como menciona García (2000, citado en Armenta, Pacheco y Pineda, 2008), *“la influencia de las amistades es determinante. Si están en un grupo de personas con buen rendimiento, lo usual es que compartan ese nivel de rendimiento. Por el contrario, si es un grupo de personas no bien adaptadas al colegio y con bajo rendimiento, a la larga se perjudicarán buscando la aceptación del grupo”*, lo cual en esencia

significa que de acuerdo con los intereses de las personas con las cuales los alumnos se relacionan se refleja el nivel de aprovechamiento escolar.

Lo anterior, se podría ejemplificar cuando en ocasiones los alumnos entran con expectativas positivas acerca de la carrera e inician con notas altas o reforzando cualidades que ya habían trabajado anteriormente, pero por alguna razón, como el desinterés, la desmotivación, la inadecuada orientación o incluso cuestiones de tipo familiar, comienzan a disminuir sus horas de estudio, le otorgan mayor importancia al tiempo que pasan con sus círculos sociales y van afectando poco a poco su rendimiento académico. Si se consideran parte de un grupo social, algunas veces pueden tratar de buscar la aceptación y adoptan ciertos comportamientos como faltar a clases, no entregar trabajos, entre otros.

2.5. Concepto de factores académicos

Los factores académicos han sido otros de los más importantes a analizar, pues estudios muestran cómo han obstaculizado el rendimiento de los alumnos en muchas ocasiones. Sin embargo, hablar de cuestiones académicas, encierra un sinnúmero de datos o criterios relacionados. Dentro de ellos, se pueden encontrar los específicos a lo pedagógico como la calidad de la enseñanza, que a su vez engloba el número de estudiantes por maestro, utilización de métodos y materiales, motivación del maestro y tiempo dedicado a la preparación de sus clases, de acuerdo con Álvarez (2004, citado en Gómez, 2010).

En esta investigación se toman en cuenta las estrategias didácticas del profesor, estrategias de aprendizaje, tipos de evaluación, condiciones materiales, hábitos de estudio, dificultad de los contenidos o temas, dificultad de las actividades, la participación e involucración de los estudiantes para con las clases, entre muchos más que pudieran afectar directamente con la reprobación de alguna asignatura.

2.5.1. Concepto de estrategias de enseñanza-aprendizaje

El abordaje de estrategias de enseñanza-aprendizaje se ha hecho presente en muchos textos de investigación educativa, pues ha sido un punto importante a considerar para la mejora de la calidad en la educación. González (2001, citado en Castañeda, 2011), lo define como el *“conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; que les permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden”*.

En este sentido, las estrategias de aprendizaje juegan un papel fundamental para la incorporación y apropiación de conocimientos del alumno, las cuales permiten que forme estructuras cognitivas más complejas. En el nivel superior, resulta sumamente importante que tanto docentes como estudiantes empleen este tipo de estrategias con el objetivo de alimentar su saber cotidiano, ya que los conceptos y contenidos que manejan cada vez se vuelven más específicos de acuerdo a cada carrera.

Al respecto, Zambrana y Dubón (2007, citado en Gómez, 2010), mencionan que las estrategias de enseñanza-aprendizaje constituyen el *“sistema de acciones en la cual se expone la actividad del profesor y los discentes en función del logro de los objetivos”*, y por otra parte, definen también los métodos didácticos como *“una forma de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas”*.

No obstante, al tratarse de la reprobación estudiantil, muchos estudios dan cuenta en las opiniones de los alumnos que los inadecuados métodos o estrategias de aprendizaje utilizadas por profesores son una de las causas por las que pierden interés en un tema o incluso en la asignatura y dejan de asistir a clases, lo que a su vez provoca bajas notas o la no acreditación de la misma. Pero hay que entender que se trata de un conjunto de acciones que hacen posible que

tanto alumnos como docentes aprendan, ya que finalmente los docentes adquieren mayor experiencia en su labor y los alumnos mayor conocimiento.

2.5.2. *Concepto de contenidos*

Uno de los factores que también se ha involucrado, tal vez no directamente con la reprobación, pero si alimentado a que ello suceda, es la dificultad en los temas o contenidos durante las clases. Los contenidos con los cuales se trabajarán, deben formar parte de un plan estratégico que permita al alumno absorber conceptos, procedimientos o acciones sobre algún tema o módulo en específico. De acuerdo con Castañeda (2011), los contenidos se dividen en: conceptual/declarativo, procedimental y actitudinal, y todos están presentes en cualquier actividad de aprendizaje. Resulta fundamental su conocimiento, pues a la hora de evaluar es prácticamente en lo que más peso asignan algunos profesores.

Los conceptuales/declarativos, según la autora, hacen referencia a los conceptos, a las fechas específicas que cada asignatura considera fundamentales y básicos para conocer. Este tipo de contenidos son básicos y muy usuales para los profesores, pues muchos de ellos consideran que primero los alumnos deben aprender conceptos acerca de algún fenómeno o tema. El problema, es que al parecer casi siempre se esfuerzan porque los aprendan de memoria sin llevarlos a cabo en la acción. En el caso de la universidad, no sólo es importante que los alumnos retomen conceptos importantes acordes a su profesión, sino que también los introduzcan y utilicen en las actividades prácticas.

Por otro lado, se encuentran los de tipo procedimental. Este tipo de contenido tiene una serie de pasos a seguir para llegar a una respuesta o resultado. Hacen referencia a las acciones, formas de actuar y de resolver problemas que el alumno debe construir y es más usual encontrarlos en las actividades prácticas o aquellas en las que los alumnos necesitan seguir una serie de pasos. En la psicoterapia por ejemplo, su utilización es fundamental a la hora

de las sesiones en las que se trabaja con las personas que van en busca de ayuda.

Por último, se encuentran los de tipo actitudinal y se trabajan de manera cotidiana en el aula, al momento de realizar trabajos en equipo, exposiciones, búsqueda de información, tareas, entre otras actividades. Está compuesta por tres esferas: conductual, cognitiva y afectiva (Castañeda, 2011). Como se ha dicho anteriormente, los contenidos han sido uno de los obstáculos para muchos de los estudiantes que han experimentado la no aprobación de alguna asignatura, pues muchas veces los profesores no toman en cuenta que todos deben enseñarse o ponerse en práctica por igual. Al respecto, de Pro (1998, citado en Maturano, Mazzitelli, Núñez y Pereira, 2005) menciona que todos ellos forman parte un cuerpo cohesionado de conocimientos y no deben enseñarse por separado.

2.5.3. Concepto de evaluación educativa

Hablar de evaluación educativa es sumamente complejo, pues diversos autores pueden expresar su conceptualización o definición en función de lo que han trabajado, estudiado y de cómo fue su formación profesional sin duda. Sin embargo, tomemos en cuenta que dentro de la psicología existen enfoques o paradigmas que ofrecen una visión acerca de lo que para ellos es la evaluación. Estos paradigmas, Hernández (2012) los contempla como *“la forma en la que una comunidad científica percibe la realidad”*, la cual se hace presente como un “modelo” o “ejemplo”. Entre los más conocidos y los que actualmente se enseñan en muchas universidades, se encuentran el conductista, el humanista, el cognoscitivo, el psicogenético constructivista y el socio cultural, aunque recientemente ha surgido un nuevo enfoque llamado constructivismo.

Primeramente, se habla de la evaluación vista desde el paradigma conductista el cual implica determinar el objeto a evaluar; fijar metas y objetivos por lograr; determinar la dimensión que se va a evaluar; determinar la decisión que se debe tomar en el proceso formativo del alumno; definir el juicio del valor;

determinar la fuente de información; diseñar los indicadores; definir el instrumento de la evaluación; recoger la información, aprovechar los resultados de la evaluación; monitorear las acciones derivadas de los resultados de la evaluación y definir la reconstrucción del proceso enseñanza–aprendizaje del alumno (Capacho, 2011).

El paradigma humanista por su parte, propone la autoevaluación, pues considera a los alumnos responsables de sus acciones y se realiza con base en criterios objetivos también acordados entre ellos. Según Patterson (1982, citado en Hernández, *et al.*, 2012), la autoevaluación consiste en una valorización que el alumno realiza a su propio esfuerzo y puede hacerse a través de una evaluación escrita, al asignar una calificación a su trabajo, mediante la discusión con otros compañeros o el análisis mutuo con el profesor. Asimismo, su uso fomentaría la creatividad en los alumnos, autocrítica y confianza en sí mismos. La utilización de la autoevaluación a nivel superior es cada vez mayor, pues en cada ciclo los profesores parecen volverse más flexibles al aceptar otros puntos de vista.

Al respecto, Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011) mencionan que el proceso de evaluación debe involucrar activamente a los estudiantes para promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello, debe promocionarse la autoevaluación y la evaluación entre compañeros. Asimismo, no debe dejarse de lado la retroalimentación en este proceso, pues fomentará a que los alumnos puedan corregir sus errores de aprendizaje y, de la misma manera, los profesores respecto de la impartición de sus clases. Esta retroalimentación debe ser prospectiva, es decir, los comentarios de compañeros y profesores deben tener implicaciones para la tarea actual y para posibles tareas que puedan realizarse en el futuro.

Por otra parte, la evaluación vista desde el paradigma cognitivo, contempla valorizar conocimientos, habilidades y actitudes del alumno y, limitarse sólo a lo cuantitativo, implica estancarse en un valor numérico y la memorización, de tal forma que este enfoque busca romper con la estructura tradicionalista y considerar

áreas de conocimiento: conceptual, declarativo y procedimental (Castañeda, 2011). Lo anterior tiene sentido al pensar que, si bien en las escuelas se construyen estructuras de conocimiento, es de vital importancia conocer y analizar de qué manera se conforman, cuáles podrían ser los obstáculos que impidan una asimilación consciente de los contenidos y cómo hacer para aclarar hipótesis o dudas que se plantee el alumno. Por lo tanto, los alumnos y maestros utilizan un sistema de evaluación con el fin de valorar el nivel del avance logrado en el proceso en relación con el desarrollo del pensamiento, habilidades y valores del sujeto cognoscente (Capacho, 2011).

La evaluación vista desde el paradigma histórico-cultural, se desarrolla a través de una situación interactiva entre el evaluador, examinado y tarea. Se evalúa el nivel de ejecución del niño después de que el evaluador haya otorgado cierta ayuda en cuanto a una tarea específica y se considera la cantidad y calidad de ayudas empleadas (Hernández, 2012). Este tipo de evaluación podría ejemplificarse cuando los estudiantes entregan un trabajo escrito y el profesor agrega comentarios o correcciones que hace ver al alumno con el objetivo de que mejore, sin embargo, en cada ayuda proporcionada se ve implicada cierta valorización que se muestra al final del curso.

En el caso anterior, hablaríamos que no todos los alumnos pueden ejecutar una tarea con cualidades requeridas en el primer momento, pero no significa que su trabajo sea incorrecto, sino que necesitarán de más ayuda para lograrlo. En cuanto a esta ayuda, Flores (*et al.*, 1999) menciona: *“si con la primer ayuda del profesor el alumno no logra resolver el problema, se le suministra la segunda. Si con la segunda tampoco lo logra, se le facilita la tercera y así sucesivamente”*.

2.5.3.1. Modos, clasificación y formas de evaluación educativa

Por otro lado, cuando se trata acerca de evaluación de aprendizajes, diversos autores clasifican la evaluación en formas, tipos, modos, que hacen que el concepto se vuelva más específico. Tal es el caso de Coellos (2005, citado en

Gómez, 2010), quien menciona que la evaluación se divide en Diagnóstica, Formativa y Sumativa. La primera, de acuerdo con el autor, básicamente se explica por la detección de necesidades en cuanto a la adquisición de aprendizaje del estudiante y se aplica al inicio del proceso educativo.

En la evaluación formativa, se tiene como propósito la toma de decisiones respecto de las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con Coellos (2005, citado en Gómez, *et al.*, 2010). Asimismo, el autor argumenta que la información obtenida es valiosa para el profesor y el alumno para identificar errores y trabajar en su manejo. De este modo, podríamos deducir que este tipo de evaluación se aplica conforme marcha el proceso educativo, pues agrega Perrenoud (2008, citado en Sverdlik, 2012), implica apreciar los progresos que cada alumno realiza en función de sus puntos de partida, de sus situaciones y condiciones de trabajo en el aula.

Por otra parte, Barber y Klein (1983, citados en Pacheco y Díaz, 2002) exponen que *“la evaluación formativa es empleada para proporcionar una retroalimentación”*. Esto tiene gran importancia dentro del proceso de evaluación, pues brindar retroalimentación no significa solamente decirle al alumno dónde está mal y por qué, sino otorgar asesorías para que juntos diseñen un plan que ayude a mejorar su proceso de aprendizaje.

Por último, la evaluación sumativa de acuerdo con los mismos autores, tiene como propósito *“tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada educando que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad didáctica correspondiente”*. Aunque lo anterior sólo apuntaría a otorgar un valor numérico sin indagar en el proceso que llevó al alumno a sacar esa nota. Muchos profesores en la universidad, utilizan este tipo de evaluación al sólo aplicar exámenes o pruebas parciales, quizás seminarios o participaciones a las que, de igual manera, les asignan un valor y al final suman las puntuaciones.

Al respecto, autores como Barber y Klein (1983, citados en Pacheco y Díaz, 2002), mantienen una postura contraria a este tipo de evaluación, pues establecen que la evaluación sumativa *“es empleada para clasificar a las personas o programas y no para mejorar el funcionamiento del sistema escolar”*. Su argumento tiene sentido volviendo al caso de los profesores que aplican sólo exámenes, pues muchos de ellos sólo se enfocan y defienden su postura unísona de sólo otorgar un valor. En el caso de la reprobación, esta forma de evaluación resulta de cierta manera desfavorable para aquellos alumnos que no logran acumular el porcentaje requerido en algún rubro y por ende, reprueban la asignatura en su totalidad.

Asimismo, al tratarse de evaluaciones por equipos de trabajo, en muchas ocasiones se suele escuchar que resulta incompatible el trabajo de todos los participantes, pues no todos ponen un esfuerzo equitativo y al final, el profesor asigna una calificación general. Al respecto, Rizo (2004) comenta: *“la estrategia de trabajo en la cual se dividen funciones, se agrava con el carácter sumativo con el cual se evalúa”*, por tanto, se sugiere que se debe tener un carácter formativo, ya que los estudiantes pueden identificar sus potencialidades, conocer sus fortalezas y áreas en las cuales pueden mejorar.

En esencia, podemos ver que existen diversas formas de evaluar el aprendizaje, vistas desde enfoques o perspectivas distintas que están presentes en la formación profesional que ofrece la institución y propiamente de los profesores. No obstante, al relacionarlo con la reprobación, resulta ser un foco de interés para los investigadores, pues es increíble que en la actualidad se sigan utilizando métodos de evaluación que sólo contemplan la memorización de los estudiantes y no den cabida a la creatividad, crítica y reflexión.

2.5.4. Concepto de participación estudiantil

La participación estudiantil es otro de los factores importantes a considerar dentro de la reprobación, ya que casi siempre es un criterio que los profesores

toman en cuenta al momento de la evaluación. Ella es definida dentro del contexto académico como “*un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso de la comunidad en la gestación y desarrollo de acciones conjuntas*”, según Murcias (1994, citado en Prieto, 2005).

De acuerdo con el autor, la oportunidad de que los alumnos participen dentro del aula, ya sea proporcionando saberes o interviniendo en alguna actividad que se esté realizando, está influenciada por quien dirige la clase, en este caso el profesor, pues es el que ofrece el espacio y la retroalimentación para que los alumnos formulen conocimientos y los expresen con base en lo que aprenden día a día. Sin embargo, esto supone a la vez un obstáculo para ellos, pues si en todo momento depende de los profesores que ellos puedan realizar alguna intervención durante clase, hay que tener presente que no todos brindan esta oportunidad de dejar al alumno expresar sus inquietudes y más aún cuando no existe un acuerdo en ideologías.

En la investigación realizada por Rocca (2010), se menciona que el clima de clase proporcionado por el instructor incrementa la participación de los estudiantes, lo que conlleva a la satisfacción por los contenidos (Cohen, 1991, citado en Rocca, 2010), es decir, la atmósfera que se genera en las clases incluye la actitud del profesor hacia los alumnos, así como la actitud de éstos últimos hacia lo que hace el profesor al momento de impartir su enseñanza. Una comunicación adecuada entre los miembros de la clase y el debido respeto a cada uno, hace posible que la enseñanza sea mejor aprovechada, además de que contribuye a que los alumnos aprendan a socializar mejor al entrar al campo laboral o en otros contextos.

2.5.4.1. Modos y formas de participación estudiantil

Como tal, existen formas distintas de participar aunque evidentemente no se puede hacer una clasificación exacta. Simplemente estas formas son percibidas a partir de observaciones o igualmente estudios realizados. Florez

(2002, citado en Prieto, 2005), expone a través de un estudio sobre la participación de los alumnos que ésta puede darse a partir de que los alumnos participen de manera presencial aunque no digan o expresen algo durante la clase, también los que hablan o intervienen por iniciativa propia o aquellos que hablan sólo si se les pregunta.

La participación, debe promover el intercambio de diálogos entre docentes y alumnos, así como entre los mismos alumnos y asimismo, contribuir a la autocrítica y creatividad en el proceso de construcción de conocimientos (Prieto, 2005). Además, contribuye a la interacción al intercambiar opiniones, saberes, experiencias, puntos de vista, entre otros que enriquecen el conocimiento cotidiano de cada uno de los que participan en ella (Mena, 1999, citado en Prieto, 2005). En la universidad, este hecho resulta de vital importancia, pues es la institución que los preparará y formará para su futuro profesional.

2.5.4.2. Participación en la universidad

Saber que los alumnos no se atreven a expresar sus ideas es realmente decepcionante tratándose del nivel superior, pues haría pensar que el sistema educativo y los que se involucran en él sólo tratan de seguir normas y no dar cabida a la expresión de ideas y experiencias. Lo anterior, puede suceder por varias razones, una de ellas sería que los profesores se mantienen en una postura un tanto “cerrada” al escuchar opiniones de los estudiantes por considerarlos como “inmaduros” respecto del tema, y es entonces como los jóvenes se sienten en ocasiones excluidos o ignorados (Kirby, 2001, citado en Prieto, 2005).

Respecto de la reprobación, muchos estudiantes evitan hablar frente a los demás para no ser ridiculizados por comentarios tanto de los profesores como de otros alumnos. No obstante, como se menciona anteriormente, la participación suele estar involucrada como uno de los criterios a evaluar y al no cumplir con un porcentaje suficiente para aprobar ese rubro, el profesor puede decidir no aprobarlo en su totalidad.

2.5.5. Concepto de hábitos de estudio

Los hábitos de estudio, han sido conceptualizados por Credé y Kuncel (2008), como *“el grado en el cual los estudiantes se comprometen con actos regulares de estudio que son caracterizados por rutinas apropiadas y que ocurren en un ambiente que conducen al estudio”*, es decir, un conjunto de actividades en un tiempo y espacio adecuados para incrementar el rendimiento académico de los estudiantes.

Ayodele y Adebisi (2013) por su parte, mencionan que los hábitos de estudio se refieren a *“la manera en cómo estudian los alumnos y ésta puede ser de manera sistemática, eficiente o ineficiente”*. De acuerdo con los autores, ello significa que un buen hábito de estudio o aquel que se realiza en condiciones adecuadas produce un rendimiento académico positivo, mientras que los hábitos de estudio ineficientes conducen al fracaso académico.

Cartagena (2008, citado en Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012) por otro lado, señala que son *“los métodos y estrategias que acostumbra usar el estudiante para asimilar unidades de aprendizaje, su aptitud para evitar distracciones, su atención al material específico y los esfuerzos que realiza a lo largo de todo el proceso”*. En este sentido, se otorga mayor valor a la atención del alumno e igualmente la constancia de las actividades para fomentar su rendimiento académico.

No obstante, Covey (2009, citado en Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012) explica que el hábito requiere de tres elementos para ponerlo en acción: a) el conocimiento, b) las capacidades y c) el deseo. Ello hablaría que a pesar de contar con los conocimientos y capacidades, es necesaria la voluntad de cada estudiante al mantener organización en sus actividades, por ejemplo, ponerse un horario que dedique específicamente a las actividades de estudio, tales como leer, repasar algún texto, redactar ideas principales, entre otras.

2.5.5.1. Hábitos de estudio y paradigmas

Martínez y Torres (2005), mencionan que el tema en torno a hábitos de estudio es abordado a partir de distintos paradigmas. Entre ellos explican que desde el paradigma conductista, el cual se enfoca en el comportamiento de los alumnos, lo que interesa son las condiciones tales como la temperatura, ventilación, mobiliario, iluminación, tiempo de estudio, reforzamientos, entre otros que faciliten las actividades de los alumnos y éstas se vuelvan constantes. Al respecto, es común escuchar a muchos estudiantes referirse a que no pueden concentrarse si existe algún ruido distractor si se están preparando para alguna evaluación, por tanto, prefieren leer en áreas donde no haya gente, pues les resulta más agradable y cómodo.

El paradigma cognitivo por su parte, se centra en la memorización de contenidos y las estructuras mentales que forman a partir de la adquisición de información. Este paradigma busca que a partir de los hábitos de estudio, los estudiantes logren una mejor comprensión de textos y la metacognición (Martínez y Torres, 2005). Aunado a lo anterior, podríamos relacionarlo con aquellos universitarios que, para comprender mejor algún tema o contenido, repasan una y otra vez el texto para formular nuevas ideas y así poder llegar a un mejor entendimiento.

Por último, los autores exponen que desde el paradigma humanista, cualquier plan de adquisición de hábitos de estudio debe partir de las necesidades, capacidades, afectos, actitudes y valores de los alumnos, es decir, no sólo importan las condiciones ambientales o el modo en que comprenden un contenido, sino el apoyo que se encuentra fuera de ellos, tales como los profesores, familia e incluso los mismos compañeros.

2.5.5.2. Técnicas de hábitos de estudio en la universidad

Por otro lado, también se habla de las técnicas de hábitos de estudio. Cabe mencionar que no deben ser confundidos, pues los hábitos se refieren a las “*prácticas constantes de actividades*” y las técnicas a los “*procedimientos o*

recursos” (Martínez y Torres, 2005). Por ejemplo, algunos profesores de la Universidad de Filipinas mencionaron que ellos acostumbran hacer ejercicios con sus alumnos al finalizar un capítulo de algún libro en revisión o hacer actividades en libros de trabajo. Además, consideran importante la lectura, el estudio en grupos de alumnos y tomar notas durante clases (YU, 2011).

Sin embargo, *“todo aprendizaje, sea en la escuela u otro lugar, requiere tiempo”* tal y como lo expresa Bloom (1974, citado en Landrum, Turrisi y Brandel, 2006). En algunos estudios de universidades de otros países, se ha demostrado que los alumnos que pasan más tiempo estudiando avanzan en grados de dificultad mayor que aquellos que no lo hacen (Landrum, Turrisi y Brandel, 2006).

Después de haber conceptualizado algunos de los puntos más influyentes en la problemática, enseguida se muestra todo lo relacionado con el método y procedimiento llevado a cabo para la investigación.

III. METODOLOGÍA

3.1. *Contexto*

La investigación se realizó en la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, ubicada en Av. De los Barrios núm. 1, colonia Los Reyes Iztacala en el municipio de Tlalnepantla, Estado de México y fue abordada como un estudio cualitativo y cuantitativo.

Cabe mencionar, que la institución ofrece conocimientos en torno a los paradigmas conductista, cognoscitivo, humanista y sociocultural, además de enseñar enfoques como el cognitivo-conductual y constructivista. También se enseñan conocimientos en relación con áreas como psicología organizacional, clínica y educativa.

3.2. *Población y muestra*

La población de la que se obtuvo la muestra para el estudio, fue de 2,854 alumnos que cursaban el ciclo escolar 2016-1, entre el turno matutino y vespertino. La muestra con la que se realizó el estudio constó de 52 alumnos, de los cuales 25 fueron del turno matutino y 27 del turno vespertino, 18 eran hombres y 34 mujeres, y existió un rango de edad que osciló de entre los 19 y 32 años. Los estudiantes cursaban el tercer, quinto y séptimo semestre de la carrera. Evidentemente los que cursaban el primer semestre no participaron por ser su primer año y no contar con suficiente experiencia académica.

3.3. *Instrumentos*

En cuanto a los instrumentos utilizados, se estructuró un cuestionario de 28 preguntas que abordaba cuestiones relacionadas con: a) Factores sociodemográficos: edad, sexo, estado civil, actividad laboral; b) Factores personales: expectativas personales, expectativas sobre la carrera y las asignaturas, motivación, interés; y c) Factores académicos: semestre, turno, asesorías, historial de reprobación, formas de evaluación y hábitos de estudio. El

cuestionario contemplaba preguntas abiertas (opiniones de los estudiantes) y cerradas (niveles de importancia, satisfacción, entre otros que afectaron mayormente en su reprobación) y se realizó basado en estudios anteriores sobre factores que causan la reprobación y bajo rendimiento de estudiantes universitarios (Armenta, Pacheco y Pineda, 2008; Gómez, 2010; Guzmán, 2013; Lozano, 2003; Martínez, Hernández, Carrillo, Romualdo y Hernández, 2013; Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007; Riego, 2013; Rojas, 2014; Ruiz, 2001).

3.4. *Procedimiento*

El cuestionario se aplicó a aquellos alumnos que declararon haber reprobado al menos una materia durante su trayectoria académica. Esta aplicación se llevó a cabo mientras los alumnos se encontraban en momentos libres o antes de iniciar sus respectivas clases. Cabe mencionar, que esta investigación sólo tomó en consideración la opinión de los estudiantes y no las de los profesores, pues se pretendía averiguar desde su punto de vista qué causó su reprobación y qué otros factores consideraron que los ponían en riesgo de encontrarse en esta situación.

Para el análisis de datos se utilizaron los programas *Excel Microsoft 2010*, el cual fue necesario para generar una base de datos y graficarlos; *Microsoft Word 2010*, para la redacción del trabajo y en cuanto a los datos estadísticos se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versión número 21, el cual permitió averiguar cuál o cuáles son los factores que más afectaron la reprobación estudiantil.

En cuanto al procedimiento de recolección de datos, después de que cada alumno contestó el cuestionario proporcionado, se ingresaron las respuestas obtenidas en una hoja de cálculo, en la cual se elaboraron tablas y gráficos que representaron los datos generales de cada alumno, así como el número de materias reprobadas, entre otros criterios.

Para las respuestas a preguntas abiertas, se realizaron clasificaciones y se agregaron descripciones a cada una de esas clasificaciones para conocer de qué

trataba cada rubro. Una vez que los datos fueron ingresados, finalmente se analizaron los resultados estadísticamente y a partir de ellos se hizo un análisis cuantitativo y cualitativo, con ayuda de bibliografía basada en otras investigaciones relacionadas con la reprobación estudiantil a nivel superior.

IV. RESULTADOS

En esta sección, se presentan los datos a través de gráficos y tablas que resultaron importantes para los estudiantes, ya que incidieron de algún modo en su reprobación o rendimiento académico en general. La presentación se realiza de acuerdo al cuestionario aplicado, es decir, primeramente datos generales y cuestiones socioeconómicas: turno, semestre en curso, edad y sexo, estado civil, cuántos de ellos tienen hijos y si trabajan o realizan otra actividad.

Posteriormente, para un mejor entendimiento de los resultados y de acuerdo con el cuestionario, se muestran categorías con gráficos y tablas sobre cuestiones personales: expectativas de obtener un título, calificaciones altas, si han dejado de asistir a clases o dejado de concluir trabajos escolares y el porqué de ello, y finalmente, cuestiones académicas: dificultad de los contenidos o actividades, asesorías, condiciones materiales y ambientales para estudiar, evaluación, entre otros. De las respuestas a preguntas abiertas, se expone su clasificación y posteriormente sus gráficos o tablas que muestran el porcentaje de alumnos que contestaron.

De los factores de reprobación, se muestran los gráficos de los estudiantes de ambos turnos que exponen las principales causas de reprobación que los alumnos consideraron afectaron mayormente en su situación así como el número de materias reprobadas. Se visualizan también, los datos referentes a aquellos factores que los pudieran ubicar en la misma situación en las materias cursadas.

4.1. *Categorías*

Las categorías que se presentan son:

1. *“Expectativas personales y académicas”*: Expectativas o aspiraciones que mantienen los alumnos a nivel profesional, tal como obtener un título o un promedio alto, con el fin de visualizar su interés por sus estudios;

2. *“Inasistencia a clases”*: Razones por las cuáles se generaban faltas de continuidad de asistencia de los estudiantes a lecciones otorgadas por los profesores a través de seminarios o conferencias;
3. *“Dificultad del contenido”*: Razones por las cuales algunos temas y/o actividades con mayor grado de dificultad en su contenido para los alumnos, pudieron obstaculizar su rendimiento académico o reprobación;
4. *“Hábitos de estudio”*: Prácticas mediante técnicas y/o estrategias de estudio que utilizaron los alumnos para el mejoramiento de su rendimiento académico;
5. *“Participación en clases”*: Intervenciones de los estudiantes durante las clases a través de argumentos o explicaciones de algún tema;
6. *“Evaluación utilizada”*: Tipos y formas de evaluación utilizadas por los profesores, así como los niveles de satisfacción de los alumnos ante dichas formas; y por último,
7. *“Factores específicos de reprobación”*: Factores que incidieron directamente en la reprobación de los estudiantes desde su punto de vista.

4.2. *Datos generales y socioeconómicos*

De la población estudiada, el porcentaje de alumnos de ambos turnos fue 45% del turno matutino y 55% del turno vespertino, lo cual indica que la proporción estuvo equilibrada y esto ayudó a obtener datos más confiables. Retomando el objetivo, se buscó averiguar los factores de reprobación de la carrera en general y no de un solo turno más que de otro. En cuanto al semestre en curso, la cantidad de alumnos que participaron en la investigación se concentró primordialmente en

aquellos que cursaban el quinto y séptimo semestre, lo cual resultó favorable para el estudio, ya que son los alumnos que podrían tener más experiencia en su formación académica.

En la edad cumplida, las edades oscilaron entre 19 y 32 años, lo cual resulta una media de 25.5 años. Sin embargo, el 25% tenía 20 años al momento de participar en el estudio, seguido de 22 años (20%). En cuanto al sexo, en el estudio participaron más mujeres (61%) que hombres (39%), lo cual indica que en general, en la carrera se encuentran inscritas mayormente las mujeres.

De los datos relacionados con el estado civil y otros factores socioeconómicos, la mayoría (98%) eran solteros, mientras que sólo uno de ellos (2%) dijo estar casado. Al preguntarles si tenían hijos, la mayoría de los jóvenes (93%) dijo que no, mientras que sólo tres de ellos (7%) dijeron que sí.

Al preguntarles si trabajaban o realizaban otra actividad, el 66% dijo no estar trabajando, mientras que el 34% mencionó que sí. Sin embargo, el 55% dijo realizar otras actividades fuera de las que la escuela les exige, entre ellas, destacaron actividades relacionadas con deportes, estudiar temas distintos a la carrera y fotografía.

A continuación se presentan las categorías con sus respectivos gráficos y explicaciones:

1. *“Expectativas personales y académicas”*

En cuanto a los resultados relacionados con las expectativas personales y académicas a corto y largo plazo, se muestra lo siguiente:

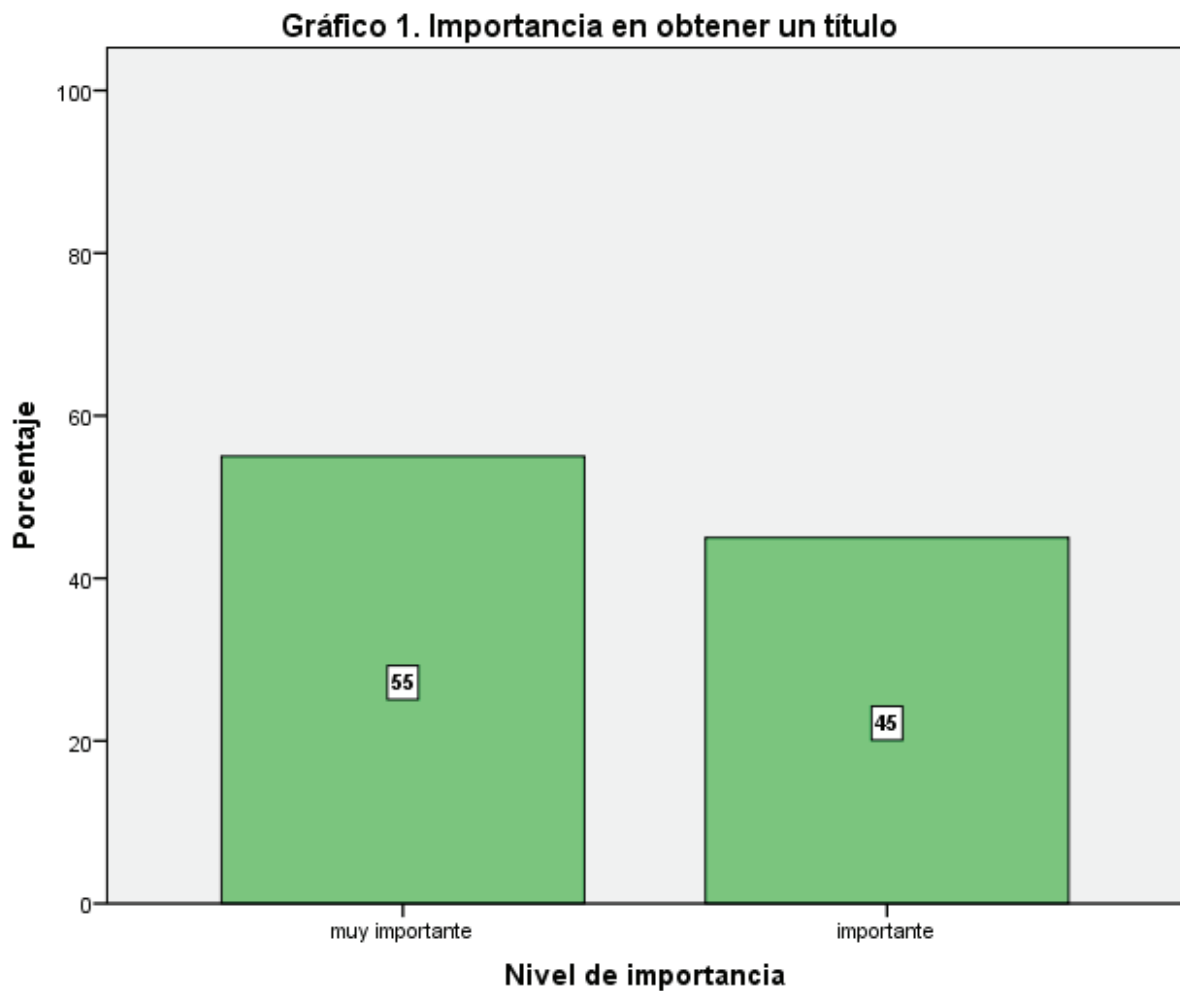


Figura 1. Porcentaje de alumnos que indica el nivel de importancia respecto de la obtención de un título profesional.

En este gráfico se muestra que para todos los estudiantes, resulta “importante” y “muy importante” el hecho de obtener un título profesional. En cuanto a la obtención de calificaciones altas se muestra lo siguiente:

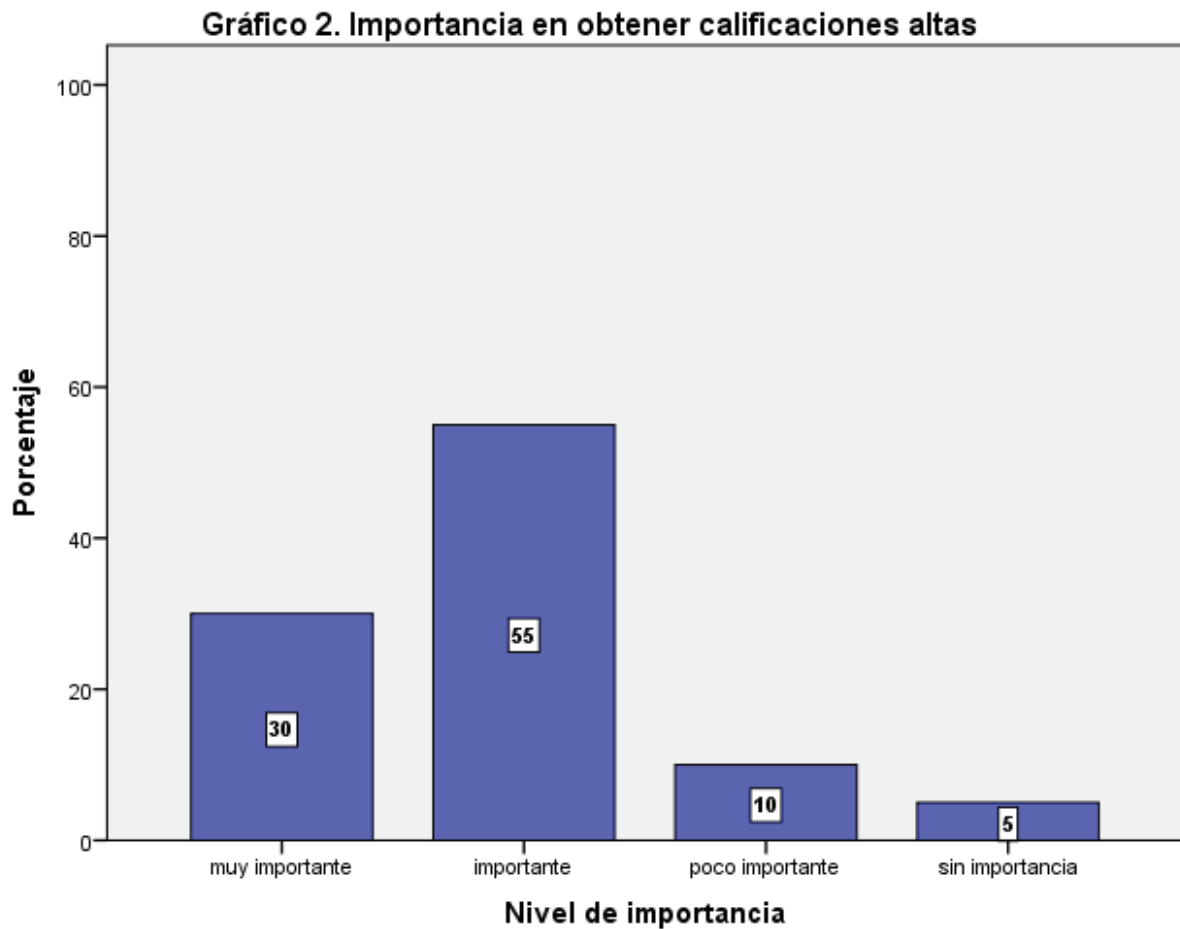


Figura 2. Porcentaje de alumnos que indicaron el nivel de importancia respecto de la obtención de calificaciones altas.

El gráfico indica que para el 85% de los jóvenes, es “importante” y “muy importante” la obtención de notas altas, esto puede ser al final del curso, en los trabajos, en exámenes o demás criterios de evaluación, mientras que sólo el 15% indicó no ser de gran importancia.

2. “Inasistencia a clases”

Al preguntarles si dejaron de asistir temporalmente a clases, se encontró una ligera mayoría (55%) que no lo hizo. Sin embargo, el resto (45%) indicó que sí, el cual fue una proporción también equilibrada. Las razones principales por las cuales dejaron de asistir, fue el trabajo (29%), seguido de los problemas

económicos. Cabe mencionar que esta categoría “Inasistencias a clases” fue la principal causa que, de acuerdo con los alumnos, incidió en su reprobación.



Figura 3. El gráfico muestra las razones por las cuales los alumnos dejaron de asistir temporalmente a clases.

3. “Dificultad del contenido”

En esta pregunta, la mayoría (60%) indicó no haberse encontrado en esta situación. Sin embargo, aquellos que sí lo hicieron indicaron que principalmente fue por flojera (25%), seguido de desmotivación, estrés y trabajo (17%).



Figura 4. El gráfico muestra las razones por las cuales los alumnos dejaron de concluir algún trabajo escrito.

Respecto del cuestionamiento de quién o quiénes son los que más los ayudaron a resolver dudas cuando no entendieron algún tema o contenido, esto fue lo que se encontró:

Gráfico 5. ¿Quién ayuda a resolver dudas?

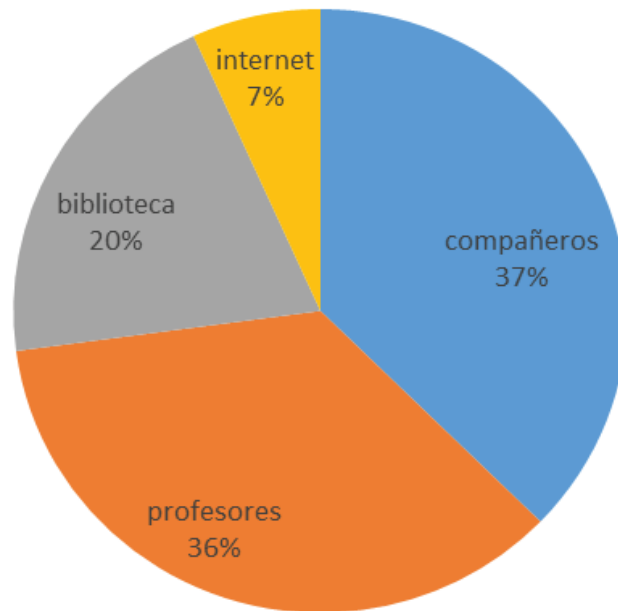


Figura 5. El gráfico muestra el porcentaje de alumnos que indicaron quién los ayudó a resolver dudas al no entender un tema o contenido.

Tal y como lo muestra el gráfico, la mayoría (37%) indicó que quien más los ayudó a resolver dudas al no entender algún tema o contenido fueron sus compañeros, sin embargo, una proporción casi igual (36%), indicó que también los ayudaron los profesores.

De los temas con mayor dificultad, primeramente se muestran aquellos que de acuerdo con los alumnos fueron los más difíciles para sus estudios y en seguida, si ello ocasionó que dejaran de asistir a clases.

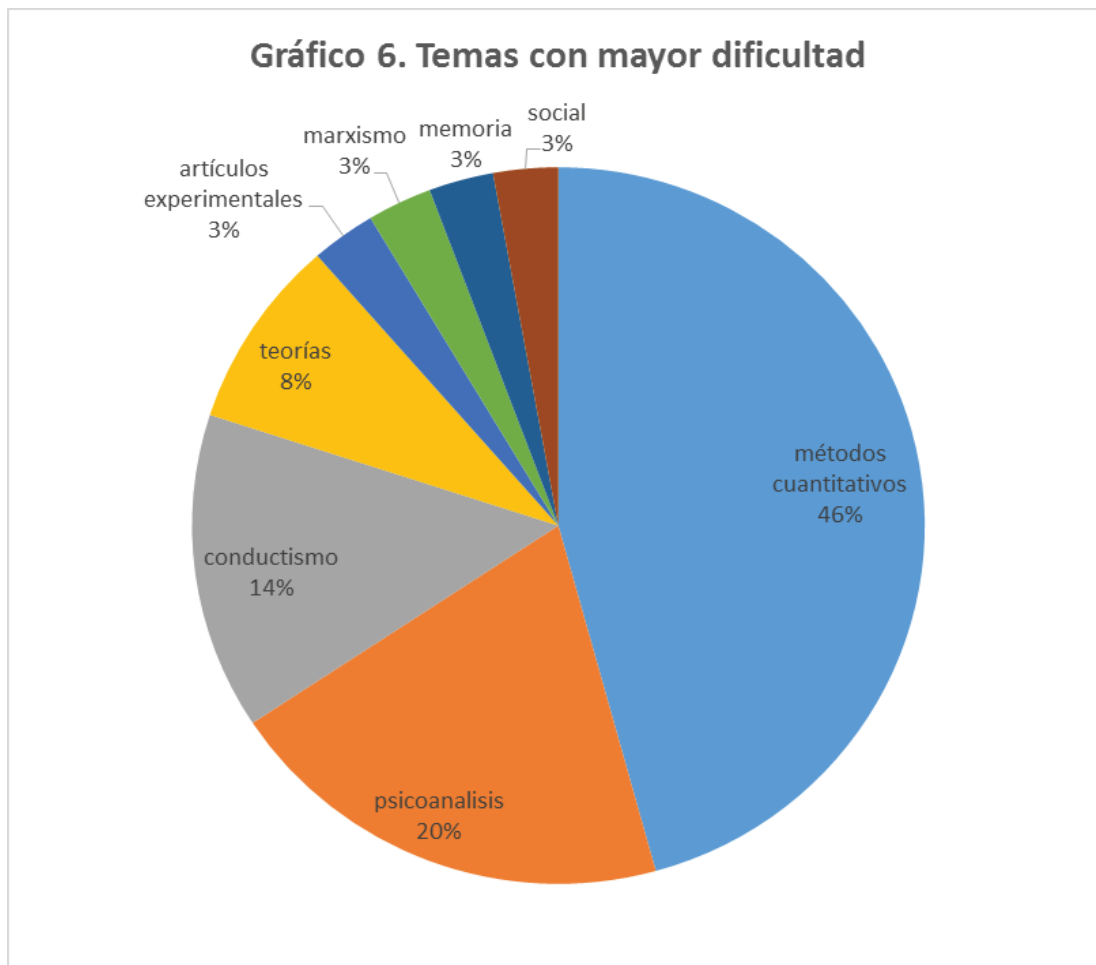


Figura 6. El gráfico muestra cuáles son los temas con mayor dificultad para los alumnos.

El gráfico indica que para la mayoría (46%), el contenido o temas en relación con “Métodos cuantitativos” resultó ser el de mayor grado de dificultad para sus estudios, seguido del contenido o tema relacionado con “Psicoanálisis” (20%).

No obstante, también se les preguntó si alguno de ellos ocasionó que dejaran de asistir a clases y se encontró que para el 70%, la dificultad de estos temas nunca ocasionó que dejaran de asistir a clases.

En cuanto a las actividades con mayor dificultad, se muestra lo siguiente:

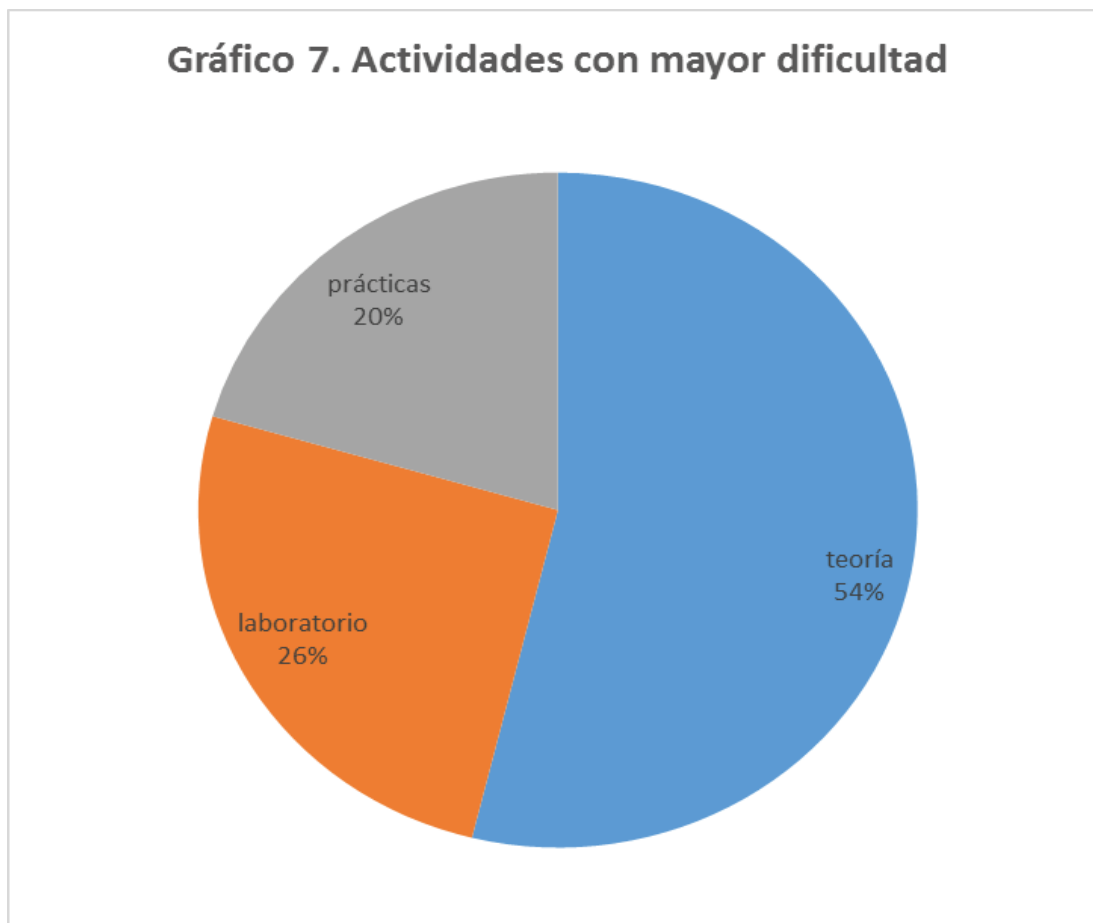


Figura 7. Porcentaje de actividades con mayor dificultad de acuerdo con los alumnos.

En este gráfico se muestra que para el 54% de los jóvenes, las actividades en relación con la “Teoría” fueron las de mayor grado de dificultad en sus estudios. Este tipo de actividades, puede traer consigo tareas de lecturas de comprensión, memorización o análisis sobre teorías de los distintos enfoques o paradigmas que se enseñan en la institución.

4. “Hábitos de estudio”

De los cuestionamientos en relación con aquellas técnicas para fomentar hábitos de estudio, primeramente se muestran las respuestas de los alumnos que

indicaron si las conocen y cuáles de ellas conocen, y posteriormente con qué frecuencia las utilizan para sus estudios:

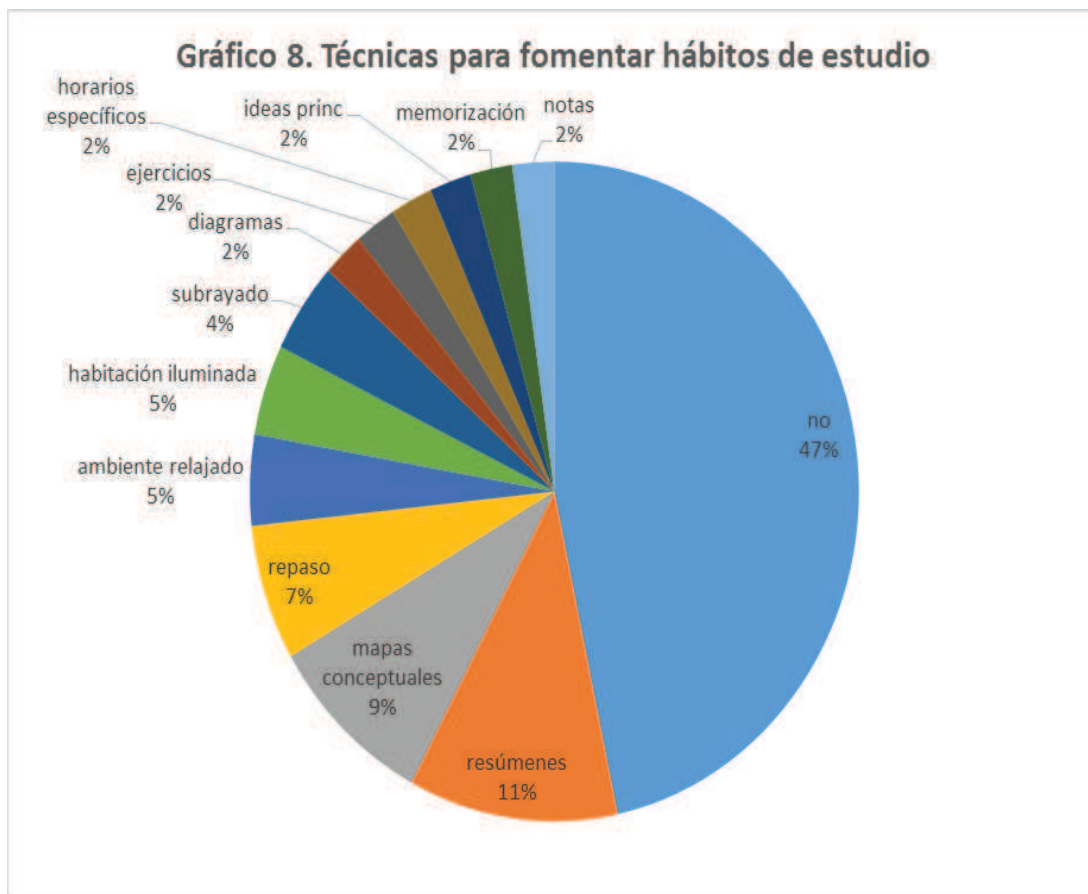


Figura 8. Porcentaje de tipos de técnicas para fomentar hábitos de estudio de acuerdo con los estudiantes.

El gráfico 8, muestra que la mayoría (53%) indicó que conoce técnicas para fomentar hábitos de estudio, entre las cuales destacan los resúmenes (11%) y mapas conceptuales (9%), no obstante, una proporción casi igual (47%) indicó que no conoce alguna.

Respecto del gráfico 9, se muestra una ligera mayoría (35%) que indicó no utilizar alguna de las técnicas nunca, como se muestra:

Gráfico 9. ¿Utiliza técnicas para fomentar hábitos de estudio?



Figura 9. El gráfico muestra la frecuencia con la que los alumnos utilizan técnicas para fomentar hábitos de estudio.

Al preguntarles sobre las condiciones en las cuales se encuentran a la hora de estudiar, el gráfico 10 indica que la mayoría (65%), las consideró adecuadas. Entre ellas, se hablaría de iluminación, ventilación en el espacio, inexistencia de ruido, concentración, entre otras.

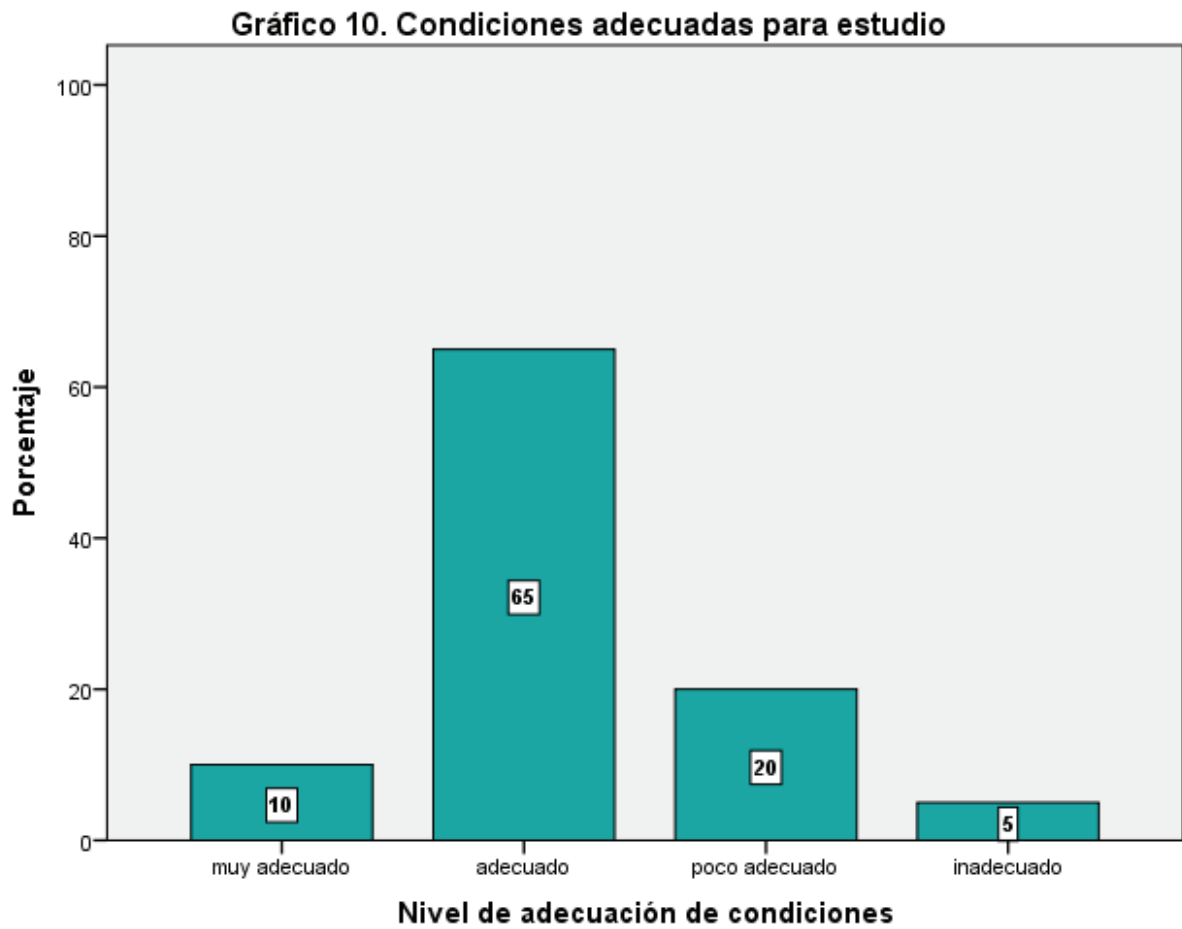


Figura 10. El gráfico muestra qué tan adecuadas resultan las condiciones para el estudio de acuerdo con los alumnos.

5. *“Participación en clases”*

En relación con la participación de los alumnos durante las clases, se muestra lo siguiente:

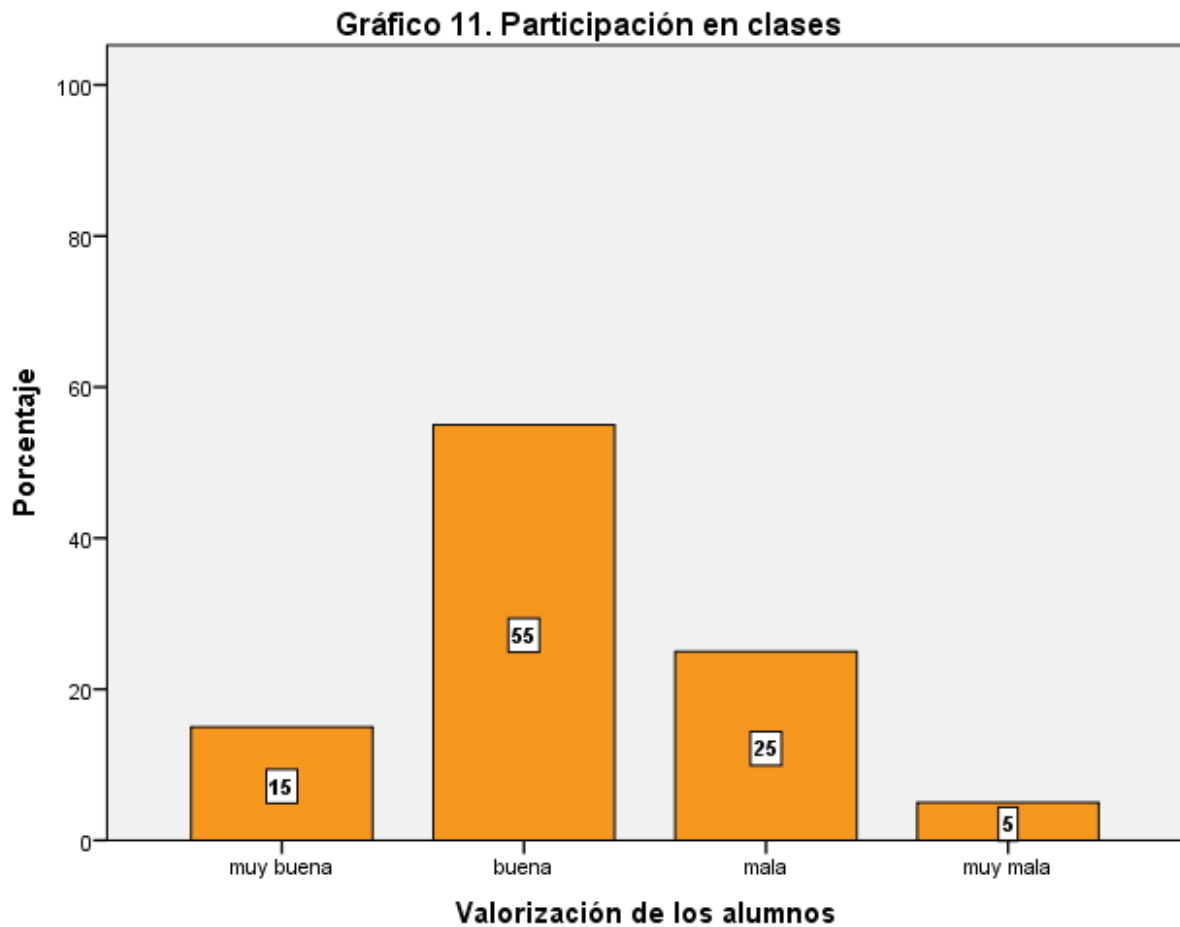


Figura 11. El gráfico muestra la valorización de la participación en clases por los alumnos.

El gráfico indica que el 55%, consideró que su participación durante las clases ha sido en general “buena”, esto podría traducirse a que realicen intervenciones con buenos argumentos u opinen sobre algún tema en revisión.

6. “Evaluación utilizada”

Al preguntarles sobre la evaluación, se expone primeramente el tipo de evaluación que más se utilizó por los profesores, posteriormente su nivel de satisfacción, y por último, las razones por las cuáles se encontraron en acuerdo o desacuerdo de esa evaluación. Cabe mencionar, que esta categoría “evaluación utilizada” fue la causa secundaria por las que los alumnos reprobaron.

Gráfico 12. Tipo de evaluación

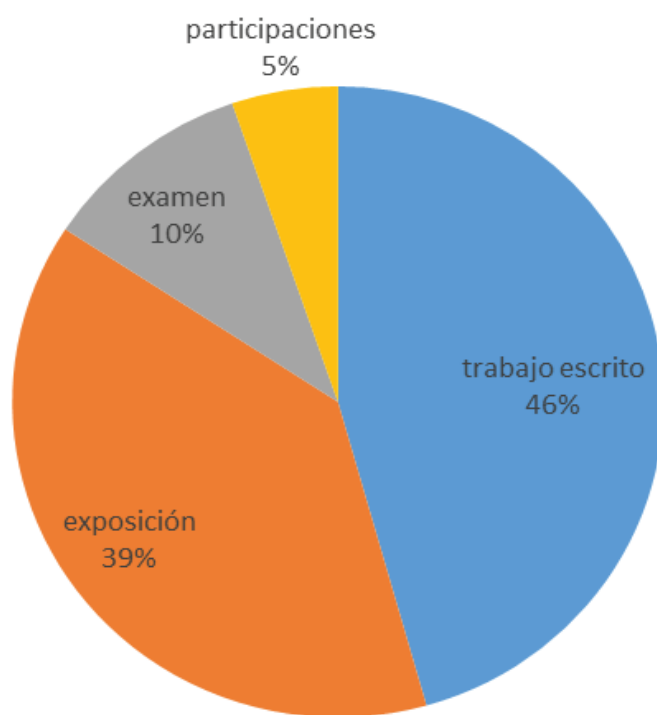


Figura 12. El gráfico muestra los tipos de evaluación que más utilizaron los profesores de acuerdo con los alumnos.

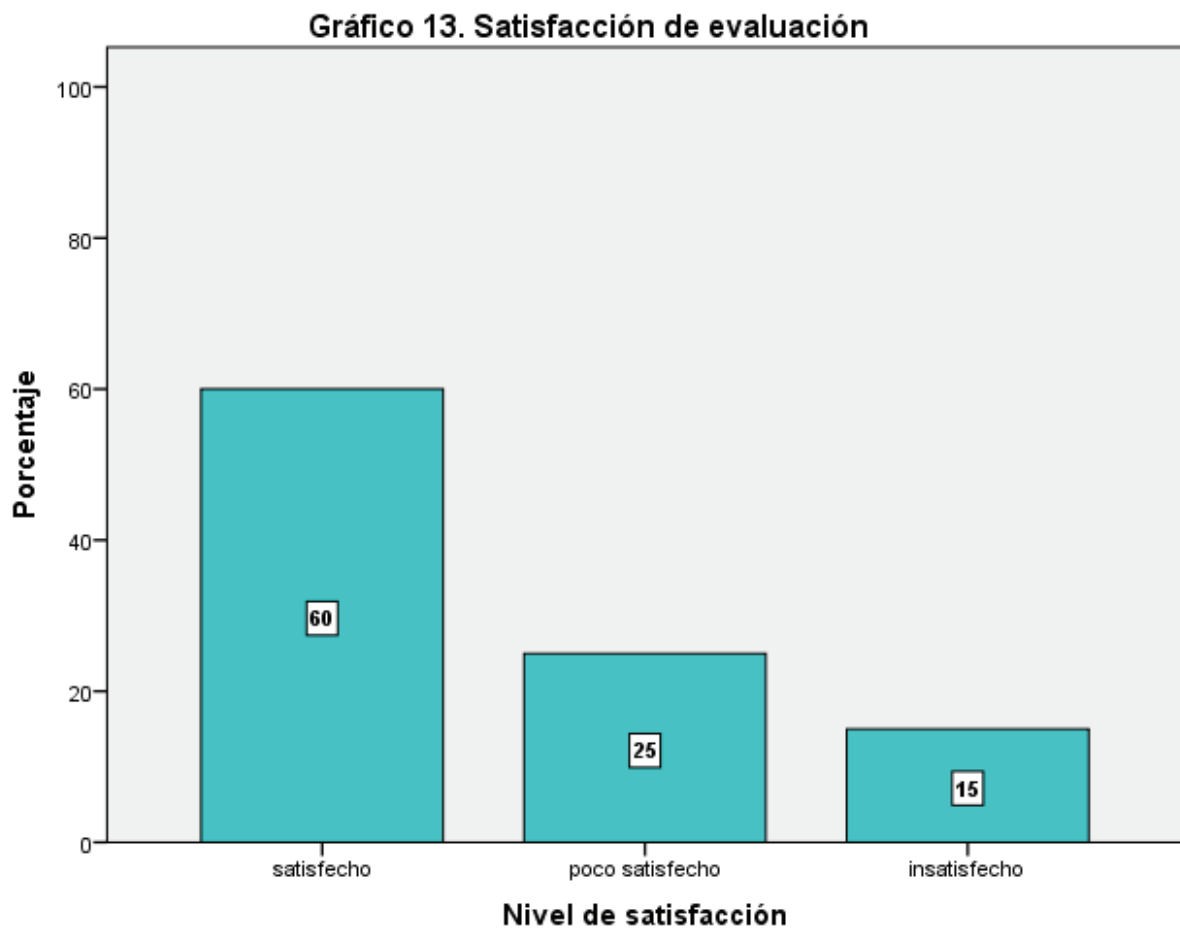


Figura 13. El gráfico muestra el nivel de satisfacción de los alumnos respecto del tipo de evaluación que utilizaron los profesores.

El gráfico 12 muestra que el tipo de evaluación que más utilizaron los profesores de acuerdo con los alumnos, fueron los trabajos escritos (46%), seguido de las exposiciones (39%). Este tipo de evaluaciones son trabajos que los profesores les piden al final o en el transcurso del semestre, y las exposiciones como la presentación oral de algún tema.

En cuanto al nivel de satisfacción por estos tipos de evaluación, el gráfico 13 muestra que la mayoría de los estudiantes (60%), consideró que en general se encontraban satisfechos con ello. Sin embargo, al preguntarles el porqué de esa satisfacción o insatisfacción, primero se muestra la tabla que describe los

comentarios de los que se encontraron en acuerdo y enseguida los que se encontraron en desacuerdo:

Tabla 1. Alumnos de acuerdo con la evaluación utilizada

Categoría	Descripción	%
"Buena manera de evaluar conocimiento"	Las maneras de evaluación resultan adecuadas y cómodas, incluso por no contener exámenes.	56.25
"Evaluación no es complicada"	Las formas de evaluación contienen criterios que resultan fáciles para los alumnos.	12.5
"Realizar trabajos fomenta la investigación"	Las formas de evaluación en las que consideran trabajos escritos promueven la investigación.	12.5
"Evalúan capacidades del alumno"	Las evaluaciones toman en cuenta las habilidades y capacidades del alumno.	12.5
"Se complementan con otras formas de evaluación"	No sólo existe un tipo de evaluación, sino otros que se complementan y permiten una mayor puntuación.	6.25

Tabla 1. La tabla muestra las categorías y sus respectivas descripciones acerca de los comentarios de los alumnos que están de acuerdo con la evaluación utilizada.

La tabla 1 muestra que el 56.25%, indicó estar de acuerdo con las formas de evaluación utilizadas por los profesores por el hecho de ser una "buena manera de evaluar el conocimiento", lo cual puede considerar el utilizar criterios cómodos y adecuados para ellos, y que reflejan lo que han aprendido.

Tabla 2. Alumnos en desacuerdo con la evaluación utilizada

Categoría	Descripción	%
"Evaluación injusta y cuadrada"	Evaluación puede ser muy estricta y no se consideran otras habilidades del alumno.	40.9090909
"Examen no refleja lo aprendido"	Las calificaciones obtenidas en los exámenes no reflejan lo aprendido por los alumnos, sólo memorización.	13.6363636
"Participación injusta"	Las formas de participación resultan injustas, pues no se explica en qué consiste una participación adecuada.	13.6363636
"Sin variedad en formas de evaluar"	Se considera que los profesores no tienen variedad en formas de evaluar y sólo consideran pocas opciones.	13.6363636

"No se respeta evaluación"	Al principio del curso se proponen formas de evaluación que al final no se respetan y se cambian.	9.09090909
"Trabajo en equipo inequitativo"	El tipo de evaluación en el que considera el trabajo en equipo es injusto, ya que no son equitativas las actividades entre los miembros.	4.54545455
"Mayor valor a un criterio"	Se otorga mayor valor a sólo un criterio a evaluar y si éste se reprueba, también se reprueba la asignatura en su totalidad.	4.54545455

Tabla 2. La tabla muestra las categorías y sus respectivas descripciones acerca de los comentarios de los alumnos en desacuerdo por la evaluación utilizada.

En la tabla 2 se muestra que el 40.90%, consideró estar en desacuerdo con la evaluación utilizada debido a que ésta fue "injusta y cuadrada". Esto podría deberse a que los profesores no toman en cuenta otras habilidades de los alumnos o ser sumamente estricta. Cabe mencionar, que fueron más los alumnos que mostraron su desacuerdo que los que estaban a favor de los tipos de evaluación.

Al preguntarles si vivenciaron alguna evaluación injusta, se encontró una ligera mayoría (51%) que indicó no haberla tenido frente a aquellos que sí la tuvieron (49%). De los últimos, opinaron: "*Fue por el trabajo en equipo*", "*Hubo poco tiempo para entregar trabajos*" y "*Por un aspecto que no se aprueba, se perjudica todo*".

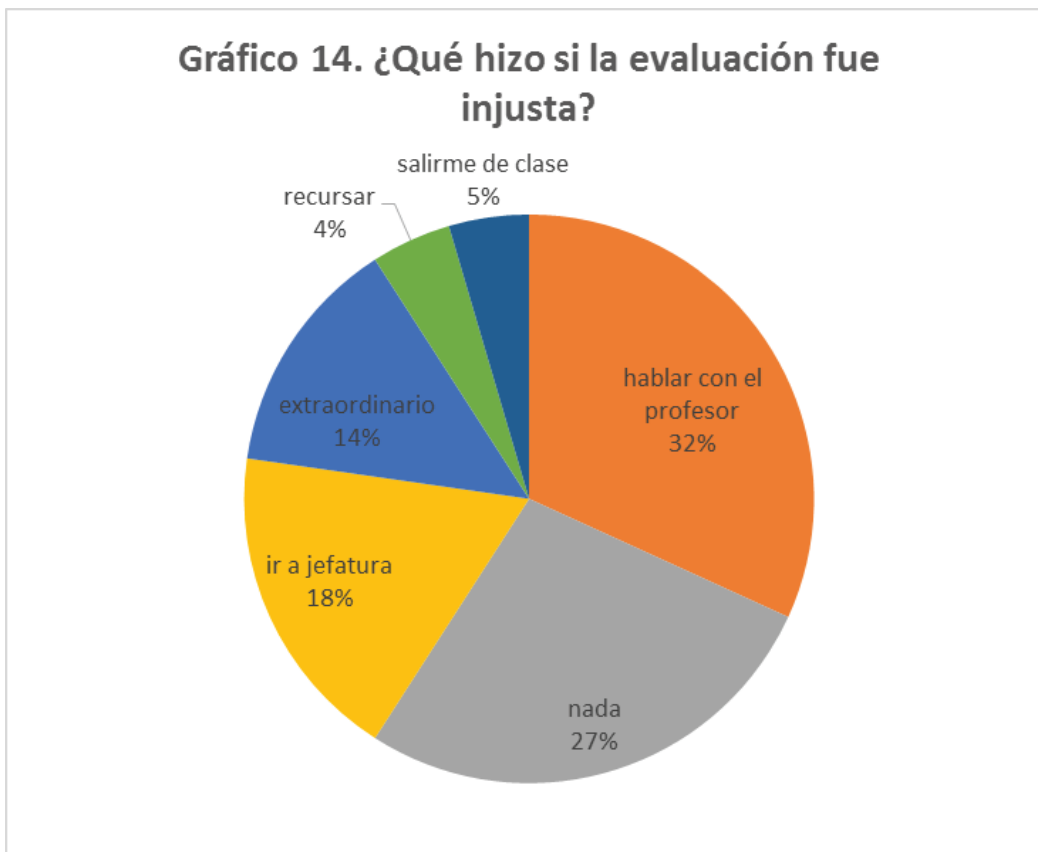


Figura 14. El gráfico muestra las respuestas de los alumnos respecto de lo que hicieron en caso de haber tenido una evaluación injusta.

El gráfico 14, correspondiente a qué hicieron los alumnos en caso de encontrarse en una situación de evaluación injusta, la mayoría (32%) respondió que hablaron con el profesor, sin embargo, una proporción importante (27%) indicó que no hizo nada.

Al hablar de su co-participación la evaluación, se muestra lo siguiente:

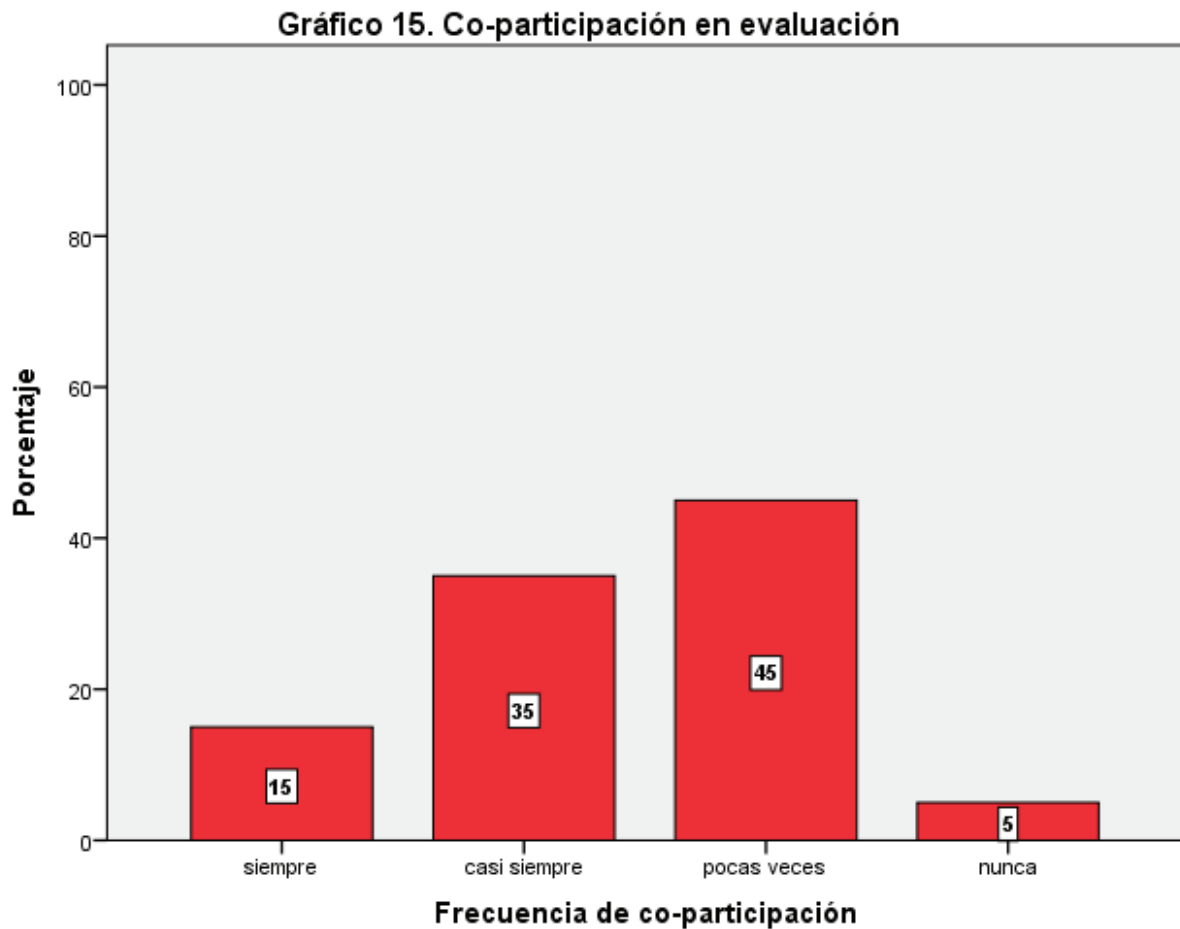


Figura 15. El gráfico muestra la frecuencia de la co-participación de los alumnos durante su evaluación.

El gráfico muestra que el 45%, indicó haber sido co-partícipe en su evaluación “pocas veces”, lo cual podría deberse a que los profesores no tomaron en cuenta su opinión ni intervención al momento de asignar la calificación o en otros criterios de evaluación.

Respecto de si los alumnos se han sentido nerviosos o ansiosos durante algún momento de la evaluación, se encontró que la mayoría (70%), indicó no haberse sentido así. No obstante, el gráfico 16 muestra los criterios de evaluación en los que los alumnos sí se sintieron de esa manera. Entre ellos destacan los exámenes (33%), seguido de las exposiciones (20%).

Gráfico 16. Criterios de evaluación en las que existió nerviosismo o ansiedad.

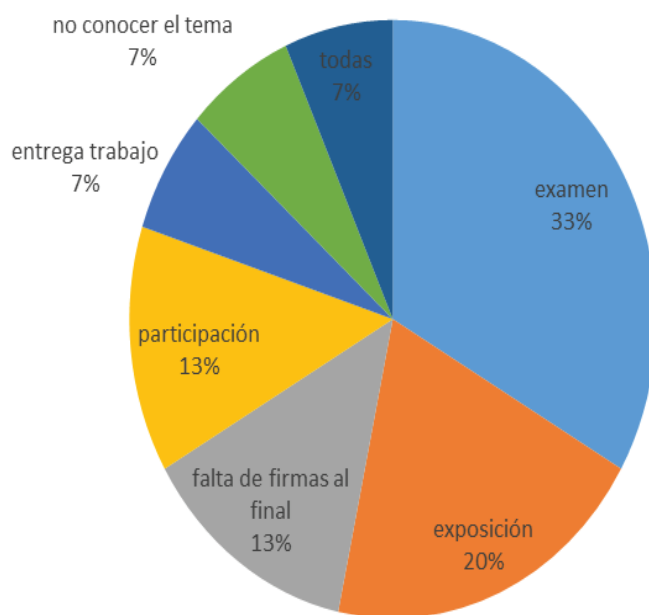


Figura 16. El gráfico muestra los criterios de evaluación en los que los alumnos indicaron estar nerviosos o ansiosos.

7. “Factores específicos de reprobación”

Al preguntarles sobre cuántas asignaturas habían reprobado hasta el momento a pesar de haberlas acreditado ya, el 43% de los jóvenes indicaron haber reprobado una materia en el transcurso de su trayectoria académica, seguido de los que reprobaron dos (9%), cuatro (9%), cinco (9%) y seis (9%). Cabe mencionar que el rango de materias reprobadas osciló entre una y treinta y seis.

De los factores de reprobación, el dato más importante de esta investigación, se encontró que el más importante fue por la inasistencia (25%),

seguido de las formas de evaluación de los profesores (19%). No obstante, también se les preguntó a los alumnos que de encontrarse en riesgo de reprobar nuevamente alguna asignatura, cuáles serían los factores y se encontraron resultados similares, lo cual da lugar a que se puedan repetir las mismas situaciones o causas de reprobación.

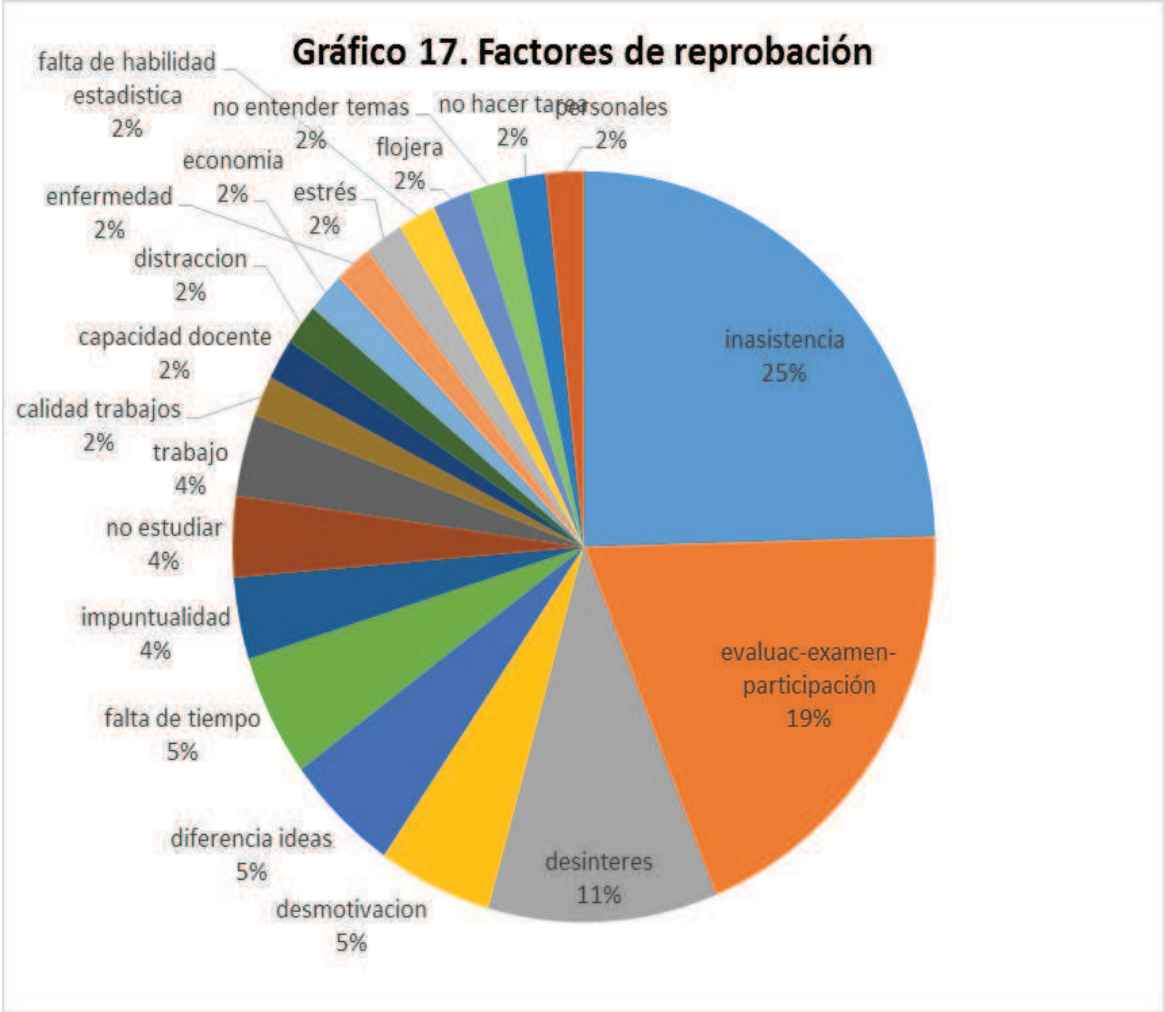


Figura 17. Porcentaje de factores de reprobación de los alumnos.

Respecto de qué tan frecuente los profesores les explicaron sobre su reprobación, la mayoría (80%) indicó que siempre y casi siempre.

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado, se expone el análisis de acuerdo a las categorías mencionadas en la sección de los resultados y en el mismo orden:

1. *“Expectativas personales y académicas”*

Las expectativas que mantienen los alumnos a lo largo del ciclo escolar, son de vital importancia como parte de un proyecto de vida con metas a corto, mediano y largo plazo, pues permiten cierta satisfacción de tipo personal, profesional y familiar (Arboleda, 2000, citado en Ruiz, 2011). En este estudio, las expectativas de los estudiantes se relacionaron con el hecho de obtener un título profesional para ver si realmente tenían la intención de terminar con sus estudios o truncarlos.

Al respecto, Sander (2000, citado en Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007) menciona que estas expectativas son de tipo ideal, pues es algo que los alumnos desean. No obstante, estas expectativas o ideales podrían cambiar a lo largo del curso, pero no siempre. Como ejemplo de ello, el estudio de Yanhong y Kaye (1999, citado en Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007), concluyó que las expectativas de jóvenes universitarios en el extranjero fueron relativamente estables durante los tres años.

Para los estudiantes de esta investigación, fue sumamente importante el hecho de obtener un título profesional, lo cual se puede relacionar con que al obtenerlo, tengan mayores oportunidades de acceso al empleo o mejores ingresos, tal y como lo dicta la OCDE (2000, citado en Guzmán, 2006).

Por otro lado, como una más de las expectativas o metas que mantienen los alumnos, se encuentra el sacar notas altas, que para este estudio, resultó ser de gran importancia también. Ante lo anterior, Rodríguez, Fita y Torrado (2004, citado en Garbanzo, 2007), son algunos de los que concuerdan que estas valorizaciones miden el rendimiento académico, pues mencionan que las notas

obtenidas son un indicador que certifica el logro alcanzado. Lo anterior apuntaría a que si para los alumnos es importante obtener notas o calificaciones altas, pondrán mayor empeño en sus participaciones, actividades o tareas (Vázquez y Zuloaga, 2008, citado en Gómez, Recio y Martínez, 2011), para verlo reflejado al final.

La investigación de Pérez, Ramírez y Castellanos (2011), al igual que en este estudio, también muestra que para la mayoría de los estudiantes resultó muy importante el obtener calificaciones altas. Sin embargo, existen aquellos quienes ofrecen una postura crítica ante dichas valorizaciones, pues consideran que la calificación es un medio de control y alimenta la credencialización (Collins 1979, citado en Pérez, Ramírez y Castellanos, 2011).

2. *“Inasistencia a clases”*

La inasistencia a clases ha sido una de las mayores problemáticas en diversos estudios sobre bajo rendimiento académico. En este estudio, una gran proporción de alumnos (casi la mitad de la muestra) indicó que había dejado de asistir a clases de forma temporal principalmente debido a que se encontraban laborando. Riveros, Rubio, Candelario y Mangín (2013), señalan que en México, las principales razones de la deserción escolar, como posible consecuencia de la reprobación, son económicas, por la necesidad de la inserción temprana en el campo laboral.

Esta necesidad de trabajar, como se menciona anteriormente, surge a causa de falta de ingresos en el hogar en muchas ocasiones, tal y como lo indican Carrillo y Ríos (2013): *“Para los estudiantes de las universidades públicas mexicanas, los motivos principales para trabajar consisten en solventar gastos escolares y personales, ayudar al sostén de la familia”*, aunque también lo es para contribuir a los gastos que la escuela les exige, por ejemplo, asistir a prácticas, comprar materiales, libros, entre muchos más.

No obstante, al hablar de trabajo está presente su calidad y la amplitud de las jornadas laborales, las cuales pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes, pues reduce el tiempo disponible para asistir a clases, estudiar o participar en diversas actividades escolares, de acuerdo con Riggert (2006; Kalenkoski y Pabilonia, 2008; Ralph y Todd Stinebrickner, 2003; Oettinger, 2005, citado en Carrillo y Ríos, 2013). El estudio de Carrillo y Ríos (2013), expone evidencias en torno a estudiantes que argumentaron que su ocupación laboral les reducía el tiempo disponible para las actividades escolares y personales y les afectó negativamente en el rendimiento académico.

Asimismo, de acuerdo con Nonis y Hudson (2006, citado en Carrillo y Ríos, 2013), existe una relación entre el tiempo dedicado a las actividades académicas fuera de clases y la asistencia a clases por parte de los estudiantes. Aunado a esto, podríamos ejemplificar con los alumnos que se encuentran laborando y tienen que cumplir con horarios específicos en la institución o empresa a la que prestan sus servicios, les resultará un tanto complicado organizar su tiempo para las tareas o actividades como el análisis de las lecturas o escritos, por mencionar algunos.

Sin embargo, existen estudios sobre alumnos que trabajaban y consideraron que en general su trabajo les gustaba y no interfería con sus estudios (Riveros, Rubio, Candelario y Mangín, 2013). En adición a esto, Ehrenberg y Sherman (1987, citado en Carrillo y Ríos, 2013), observaron un efecto positivo del trabajo cuando se desarrollaba dentro del campus y negativo en puestos de trabajo desempeñados fuera del campus. Por tanto, podríamos argumentar que si los alumnos mantienen una adecuada organización en tiempos y actividades, el trabajo se convertirá en un beneficio para su experiencia profesional y no tanto en un obstáculo.

Por otro lado, los resultados de esta investigación indicaron, que además del trabajo, la cuestión económica afectó directamente en las inasistencias de los alumnos. Al respecto, Marchesi (2000, citado en Garbanzo, 2007) cita un informe de la OCDE-CERI de 1995, donde señala que factores como la pobreza y la falta

de apoyo social están relacionados con el fracaso académico. Por tanto, se puede deducir que los bajos ingresos en el hogar no siempre están relacionados con la necesidad de trabajar y viceversa, el trabajo también puede deberse a un simple pasatiempo de los alumnos para obtener más ingresos aunque no lo necesiten para sus actividades escolares.

3. *“Dificultad del contenido”*

La dificultad del contenido, es sin duda, uno de los factores que obstaculizan el bajo rendimiento académico. En esta investigación, la falta de motivación, ya sea de padres, profesores u otros, fue motivo de afectación en los participantes. Un estudio realizado por Pérez, Ramón y Sánchez (2000, citado en Guzmán, 2006) con universitarios, destacó que la falta de motivación de los alumnos se refleja en aspectos como ausencia a clases, bajos resultados académicos, incremento de la repitencia y en el abandono de sus estudios.

Dicha falta de motivación, podría estar relacionada en situaciones en las que los alumnos se muestran desinteresados en hacer o completar alguna tarea porque el tema no es de su agrado, porque no hay retroalimentación por parte de los profesores en las actividades que realizan, o porque no existe algo a cambio, como lo es un mejor puntaje en la mayoría de los casos. Sin embargo, Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014), agregan que más allá de obtener una gratificación, los alumnos esperan comentarios positivos también.

No obstante, “la flojera” es también un punto a considerar, pues de acuerdo con los estudiantes de esta investigación, esto fue lo que más afectó para que dejaran de concluir algún trabajo escrito. Al respecto, el estudio de Guzmán (2013), señala que aspectos como este incidieron en el bajo rendimiento de universitarios.

La complejidad de los estudios se aborda como otro punto de interés, pues si existe dificultad en los temas o contenidos aunado al desinterés de los alumnos, probablemente resulte en una deserción a largo plazo. Salonava y cols. (2005, citado en Guzmán, 2006), realizaron un estudio en la Universidad de Jaume I,

donde se destacó este factor como una variable importante en el rendimiento académico.

En esta investigación, la complejidad estuvo reflejada en actividades relacionadas con la teoría y en asignaturas sobre estadística. En cuanto a las primeras, las actividades pueden incluir lecturas en las cuales los alumnos deban aprender nuevos conceptos, a diferenciar distintas posturas dentro de la psicología, entre otras, y esto resulta difícil para muchos. En el estudio de Maturano, Mazzitelli, Núñez y Pereira (2005), se menciona que los alumnos encontraron dificultades conceptuales debido a la falta de integración con contenidos estudiados anteriormente. Lo anterior es más visto en alumnos que cursan los primeros grados, pues generalmente vienen de un “troco común” y al enseñarles sobre términos específicos de cada carrera, podrían entrar en confusión por no estar familiarizados con ello.

En cuanto a los temas sobre estadística, muchos solemos creer que es sumamente complicado abordarlos, sobre todo por la utilización de números, operaciones y fórmulas, entre otros elementos. Dueber (2000, citado en Rodríguez, Montañez y Rojas, 2010) señala: *“La mayoría de los cursos de Estadística en las ciencias sociales se enfrentan a una serie de problemas que abarcan las actitudes negativas hacia la Estadística, la baja motivación y escasos conocimientos y habilidades en Estadística”*.

En el estudio de Rodríguez, Montañez y Rojas (2010), por ejemplo, se evidenció que los alumnos consideraron que las dificultades que tienen en la asimilación de los temas en estadística se deben principalmente a la falta de contenidos previos, falta de práctica por parte del alumno y falta de ejemplos en el docente. En Estados Unidos, Shaughnessy, investigó el desarrollo de concepciones de Estadística de los estudiantes y sus resultados establecen que los alumnos se esfuerzan en comprender conceptos tales como variabilidad, aleatoriedad y distribuciones de muestreo (Shaughnessy, 2010, citado en Rodríguez, Montañez y Rojas, 2010).

Por otra parte, al preguntar sobre quién ayudaba a los alumnos cuando no entendían algún tema, en este estudio se indicó que mayormente lo hacen sus mismos compañeros. Lo anterior es corroborado por Salomona y cols. (2005, citado en Guzmán, 2006), ya que en su investigación se destacó el compañerismo y el apoyo social como importantes elementos que inciden positivamente, es decir, que entre los mismos estudiantes se crea cierta solidaridad y pueden llegar a realizar grupos de estudio en el cual se aclaren aquello que no entendieron, o también entre un alumno y otro.

Pero también la ayuda del profesor es indispensable, pues los jóvenes consideran que es quien mayor experiencia tiene del tema, así como estrategias adecuadas para una mejor comprensión. Al respecto, Castejón y Pérez (1998, citado en Guzmán, 2006), hacen referencia a que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva, como didáctica y que ello tiene repercusiones en el rendimiento académico, además, se ha evidenciado que se obtienen mejores resultados cuando se ofrecen explicaciones claras (Lara, Aguiar, Cerpa y Núñez, 2009).

4. *“Hábitos de estudio”*

Diversas investigaciones enfatizan la importancia de los hábitos de estudio y su incidencia en el rendimiento académico (Pozar 1989; Salas 1990; Hernández y García 1991; Martínez, 1997, citado en Martínez y Torres, 2005), y en el caso de la universidad, existen evidencias sobre la relación de los malos resultados de los estudiantes y dichos hábitos. En este estudio, una gran cantidad de alumnos indicó no conocer técnicas para fomentar el estudio, lo cual resulta un tanto preocupante, ya que como menciona Cabeza (2011), los alumnos no saben estudiar porque no tienen idea de qué método utilizar o cuál es el más adecuado.

Sin embargo, otros alumnos sí conocen técnicas de estudio y las utilizan a menudo. En la investigación de Hernández, Rodríguez y Vargas (2012), se observaron técnicas adecuadas en los estudiantes que los ayudaron a mejorar su rendimiento y aquellos a quienes la mala organización y planificación fue un

impedimento, pues no lo acostumbraban hacer. Lo anterior podemos verlo en numerosas instituciones incluso en las básicas, pero al hablar de las superiores, solemos pensar que los alumnos son más conscientes y organizan mejor sus actividades porque cuentan con mayor experiencia académica aunque no siempre sea el caso.

Existen muchas técnicas que se utilizan para mejorar el estudio, por ejemplo, para la comprensión de alguna lectura, Wang (2009, citado en Guerra, Guevara, López y Rugerio, 2014) plantea que una buena estrategia es que “*el lector separe lo importante de lo superfluo*”, generando ideas principales de cada párrafo o sección de la lectura. Otros hacen uso de mapas conceptuales (Oliver, 2009, citado en Guerra, Guevara, López y Rugerio, 2014) y de resúmenes (Maclellan, 1997, citado en Guerra, Guevara, López y Rugerio, 2014), como fue el caso de este estudio.

La investigación de Hernández, Rodríguez y Vargas (2012), muestra que los universitarios entrevistados cuando no les queda clara una idea central la subrayan y hacen anotaciones, con lo cual podemos observar que en la dificultad del contenido puede ser de gran ayuda este tipo de procedimientos. Asimismo, las condiciones del estudio deben ser apropiadas también, entre ellas, Martínez y Torres (2005) señalan la temperatura, ventilación, mobiliario, iluminación, organización de materiales, tiempo de estudio, horarios, entre otras. En cuanto al tiempo de estudio, Cabeza (2011) menciona que para evitar fatigas, se sugiere que de 50 minutos de trabajo de descansen 10.

5. “*Participación en clases*”

La participación estudiantil es otro punto interesante a analizar, pues actualmente muchos profesores en la universidad favorecen la intervención de los estudiantes respecto del tema en revisión, con el objetivo de fomentar la crítica (Crone, 1997; Garside, 1996, citado en Rocca, 2010), la creatividad e incluso un mejor aprendizaje en sus alumnos (Daggett, 1997; Garard, Hunt, Lippert, & Paynton, 1998; Weaver & Qi, 2005, citado en Rocca, 2010).

En la universidad, donde se considera el lugar apropiado para una formación profesional más compleja, las habilidades interactivas de los alumnos son parte fundamental en su rendimiento (Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler, 2005, citado en Rocca, 2010). Sin embargo, así como existen alumnos a los que se les facilita expresar su punto de vista (como es el caso de la mayoría de los alumnos de esta investigación), hay a quienes es sumamente complicado, por lo tanto, algunos profesores “luchan” por hacer que respondan preguntas e intervengan en discusiones (Rocca, 2010). Al respecto, Fritschner (2000, citado en Rocca, 2010), señala que existe evidencia de que los profesores son quienes contribuyen a que los estudiantes logren cierta participación en clases, lo cual sugiere que la interacción alumno-profesor es influyente.

Por otro lado, también existen alumnos que no participan por condiciones externas a ellos. Karp y Yoels (1976, citado en Rocca, 2010), encontraron que la no participación se relaciona con el número de estudiantes en clase, por ejemplo, si en un grupo de 50 alumnos la participación es un criterio para evaluar su aprendizaje, resultará injusto el que no todos puedan hacerlo, pues el límite de tiempo obstaculiza el deseo de expresar su opinión.

6. *“Evaluación utilizada”*

El tema de la evaluación educativa ha dado mucho de qué hablar en los últimos años. Esto debido al cambio de posturas de los profesores respecto de cómo valorizar el aprendizaje de sus alumnos o por las constantes críticas a favor o en contra de métodos tradicionalistas. Lo cierto es que cada profesor en cualquier institución, evalúa de manera distinta y mantiene una ideología particular que tiene que ver, de acuerdo con Moreno (2009), con sus experiencias personales, con las formas de evaluar de otros docentes, o por el simple hecho de querer intentar algo distinto de lo que se ha realizado.

Los resultados de este estudio, mostraron que evidentemente los exámenes no fueron la principal forma de evaluar el conocimiento y habilidades de los estudiantes, lo cual significa que en la institución se ha propuesto una manera

distinta de valorizar lo aprendido. Como ejemplo de ello, los alumnos expresaron que los trabajos escritos fueron el principal tipo de evaluación utilizada. Ante esto, podríamos argumentar que en ocasiones estos trabajos resultan ser una tarea complicada para los jóvenes, tal vez porque no es una actividad con la que estén familiarizados. También existen deficiencias aun cuando se espera que a estas alturas tengan un buen manejo en la redacción, ortografía, análisis, coherencia, entre otros elementos (Delgado, 1998). Para clarificar, estos trabajos pueden contemplar ensayos, resúmenes, síntesis, reportes, análisis, por mencionar algunos.

Pero además de los trabajos escritos, las exposiciones orales también fueron predominantes en este estudio. Estas exposiciones, son caracterizadas por explicaciones que hace un alumno o grupo acerca de un tema en específico que el profesor les asigna. Normalmente lo que busca el docente al evaluar de esta manera, es que el alumno mejore sus habilidades explicativas, analíticas y críticas al hablar en público. Sin embargo, muchos profesores no guían ni asesoran durante las presentaciones, pero lo siguen considerando como un criterio de evaluación (Moreno, 2009). El trabajo de Villar (2011), señala características adecuadas para presentaciones orales como pueden ser seminarios, ponencias o presentación de trabajos en universitarios.

Por otra parte, está presente la insatisfacción de los estudiantes respecto de dichas formas de evaluación. Los resultados aquí obtenidos, mostraron en mayor medida el desacuerdo de los jóvenes por haber vivenciado una evaluación "injusta y cuadrada". Lo anterior, podría referirse a que los profesores sólo contemplaron formas de evaluación en la que las habilidades de los estudiantes no fueron las más óptimas. Ante esto, Moreno (2009) menciona que generalmente se asocia a los exámenes y por tanto, se restringen los resultados de los alumnos.

Asimismo, al hablar de injusticias en este estudio un alumno expresó: "*Fue por el trabajo en equipo*". Al respecto, Katzenbach (2000, citado en Vásquez y Vásquez, 2013) menciona: "*...un verdadero equipo significa mucho trabajo para cada uno de los integrantes. Lo cierto es que definir cuando un grupo debe*

funcionar como equipo, convocar a los miembros adecuados, delinear un objetivo de desempeño exigente, fijar metas claras y mantener niveles comunes de compromiso y de responsabilidad no son tareas sencillas”, es decir, se necesita de apoyo, cooperación, participación equitativa en grupos de trabajo, además de compromiso para lograr los objetivos planeados (Maldonado, 2007).

El trabajo colaborativo puede resultar para algunos estudiantes un proceso en el que se favorezca la participación entre iguales, mientras que para otros puede ser un problema debido a la falta de interacción entre los miembros del equipo, diferencias de ideas, entre muchos otros. El estudio de Vásquez y Vásquez (2013) muestra concordancia con lo anterior, pues los alumnos entrevistados indicaron sentir desinterés y apatía al trabajar de esta forma.

Sin embargo, dentro de las injusticias durante este proceso también es sumamente señalado el papel del profesor. El estudio de Moreno (2009), expone la aparición de casos en los que los profesores no respetaron los criterios acordados (como fue el caso de esta investigación) y al final sólo tomaron la calificación obtenida en el examen. Aunado a esto, podríamos decir que existen consecuencias como reclamos por parte de los alumnos al experimentar estas situaciones.

En el estudio de Vargas (2010), se encontró que los estudiantes trataron de dialogar, negociar y hasta huir (al igual que los alumnos aquí entrevistados), como posibles formas de manejo de conflictos en la evaluación, es decir, se busca la aclaración de dudas respecto del puntaje obtenido con la intención de favorecer al alumno en primera instancia. No obstante, aquellos que no hacen nada, podría pensarse que es porque quieren evitar el acercamiento con el profesor o porque simplemente no les interesa.

Por otro lado, dentro de la evaluación también se ha evidenciado últimamente qué tan activa es la participación de los jóvenes (Bretones, 2008, citado en Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011). Una de ellas puede ser la autoevaluación, a lo que, de acuerdo con Boud (2006, citado en Rodríguez, Ibarra

y Gómez, 2011), es una forma de innovación en el ámbito universitario, pues da lugar a que los alumnos se vuelvan más críticos, responsables y conscientes de lo que están aprendiendo. Lo anterior se demuestra con el estudio de Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011), pues se encontraron resultados positivos en autoevaluaciones con jóvenes universitarios.

Como último punto a analizar dentro de esta categoría, es necesario hablar sobre la existencia de nerviosismo, ansiedad o estrés durante el proceso de evaluación. Caldera, Pulido y Martínez (2007), explican que estas condiciones que presentan muchos jóvenes e incluso profesores, pueden afectar en su rendimiento académico. El estudio de García, Pérez, Pérez y Natividad (2012), muestra que los alumnos sintieron nerviosismo y estrés en actividades como la exposición de trabajos y exámenes, coincidiendo con lo encontrado en esta investigación.

7. “Factores específicos de reprobación”

Más allá de analizar y conocer los factores que podrían incidir de alguna u otra manera en el bajo rendimiento académico como antecedente de la reprobación, existen aquellos que de acuerdo con los alumnos, fueron los más específicos. Como primer elemento, se encontraron las inasistencias, que como se había mencionado antes, juegan un papel fundamental en esta problemática de acuerdo con diversos estudios (Riveros, Rubio, Candelario y Mangín, 2013).

No obstante, las formas de evaluación también fueron cruciales en este estudio especialmente por los exámenes y las participaciones. Respecto de los primeros, Moreno (2009) argumenta que el examen escrito sigue siendo la técnica más utilizada y de mayor peso en la evaluación. Asimismo, el autor realizó un estudio en el que los alumnos indicaron que la aplicación de exámenes les afectó en sus resultados, pues tenían poco tiempo para contestarlos.

Por otro lado, se habla de la reprobación debido a las participaciones de los alumnos durante las clases. Ante esto, podríamos deducir que esta forma de evaluar les afecta por el hecho de ser un criterio con un alto puntaje y que los

alumnos, por falta de habilidades explicativas o por miedo a ser criticados o humillados, no lo intentan. También, existen estudios sobre profesores que no tienen un buen control y al final del semestre intentan recordar el número de intervenciones de cada alumno, lo cual resulta problemático para ambos, pues los jóvenes no confían en su memoria (del profesor) y tampoco existen evidencias de que realmente hayan participado (Armstrong y Boud, 1983, citado en Rocca, 2010).

Respecto de la explicación sobre dicha reprobación, el estudio de (Moreno, 2009) demuestra que los alumnos aceptan de buena gana las calificaciones obtenidas y eso se logra gracias a la transparencia del proceso y a la actitud de apertura de los profesores, lo cual concuerda con lo encontrado en esta investigación.

VI. CONCLUSIONES

A través del desarrollo de este trabajo, pudimos determinar cuáles fueron los factores que más incidieron en la reprobación de los jóvenes de psicología. Entre ellos, destacaron las inasistencias, debido a la inserción en el campo laboral y el bajo nivel económico, y por otra parte, las formas de evaluación que se utilizan, específicamente las relacionadas con los exámenes y las participaciones. Además, se demostró que el cuestionario aplicado permitió ser una herramienta bastante útil al contener preguntas abiertas para que los alumnos contestaran de acuerdo a lo que pensaron que perjudicó sus estudios y no sugiriendo respuestas como es el caso de otras investigaciones.

El estudio también permitió ser una evidencia específica de lo que los alumnos de nivel superior consideraron que afectó negativamente más en sus estudios, y además, aquellos que siguen poniendo en riesgo su rendimiento académico y la posibilidad de situarlos nuevamente en la reprobación. Ante esto, es sumamente preocupante saber que las razones por las cuales podrían reprobado, siguen siendo las mismas, pues se trata de cuestiones externas a los jóvenes. Es decir, la institución los posiciona en las mismas condiciones desfavorables para su desempeño, mientras que el hogar por su parte, no ofrece el apoyo necesario económico, material y emocional.

Pero no sólo abordamos lo relacionado con la reprobación en particular, sino aquello que en general perjudicó el desempeño de los jóvenes, como lo fue la dificultad de los contenidos, su participación en clase o lo que vivenciaron durante el proceso de evaluación. El propósito de conocer esto, fue porque consideramos que existe cierta línea que dirige al fracaso escolar, es decir, primero se presentan bajos resultados lo que conlleva al bajo rendimiento, seguido de una posible reprobación de asignaturas, la repetencia de ellas o el ciclo, hasta el rezago como consecuencia final. Diversas investigaciones demuestran causas, antecedentes y consecuencias de esta problemática (ver estudios de Armenta, Pacheco y Pineda, 2008; Gómez, 2010; Guzmán, 2013; Lozano, 2003; Martínez, Hernández, Carrillo,

Romualdo y Hernández, 2013; Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007; Riego, 2013; Rojas, 2014; y Ruiz, 2001).

Algo que se encontró sumamente interesante, fue que los profesores de la carrera de Psicología contemplaron formas distintas de evaluación y no muy habituales como se había evidenciado en otros estudios, pero más interesante aún fue la presencia de *injusticias*, como los alumnos lo expresaron, durante el proceso de evaluación de los alumnos. Este tema siempre resulta problemático, principalmente porque se generan críticas en torno a los que aplican la evaluación, en este caso los docentes. En este estudio, las injusticias se reflejaron en los modos de valorizar el aprendizaje, es decir, consideraron que los profesores fueron muy estrictos o *cuadrados* y no contemplaron otros criterios en los que pudieran destacar mejor sus habilidades.

Lo anterior es preocupante al pensar en aquellos jóvenes a los que se les dificulta hablar en público y sus criterios de evaluación sólo contemplan la exposición oral, o a los que se les complica memorizar conceptos y los profesores otorgan mayor peso a los exámenes escritos, diríamos obviamente que es injusto. Como bien se sabe, no todos aprendemos de la misma manera y al saber que sólo se toman en cuenta ciertos elementos, seguro existirá uno o más perjudicados. Aunado a ello, muchos profesores se niegan a ofrecer explicaciones, en especial si esos criterios dieron lugar a la reprobación. De ser así, es seguro que exista injusticia. ¿Pero qué hacen los alumnos al presenciar esto? Algunos huyen por miedo, porque los ignoran o simplemente porque no les interesa, mientras que otros pocos tratan de presentar evidencias a las oficinas de la institución, a pesar de que no siempre obtengan la respuesta deseada.

En una institución donde se supone existe una gran variedad de enfoques sobre lo que es la educación, donde se considera que se promueve la crítica y reflexión de los alumnos, las posturas *cerradas* (como se evidenció) por parte de los docentes es un tema que inquieta. En la facultad donde se realizó el estudio, hay profesores que en sus estrategias didácticas y evaluativas remarcan la

perspectiva teórica con la que trabajan, por ejemplo, los que apoyan el enfoque conductista, sólo evaluarán las evidencias visibles de los alumnos, o los que apoyan la perspectiva cognoscitivista, se centrarán en las estructuras que los alumnos generen a partir de la adquisición de nuevos conocimientos, y así con las demás.

Pero, ¿será suficiente considerar sólo niveles de ejecución para enriquecer el aprendizaje de los jóvenes? ¿Qué sucede si el alumno tiene intenciones de terminar sus estudios y por falta de apoyo (económico, familiar, social) no lo logra? Sin duda se debe poner atención a lo que rodea al alumno: su contexto, sus habilidades, sus dificultades, su posición social, su nivel de conocimiento, sus inquietudes, entre muchos más porque aunque parezca interminable y excesivo, es importante.

Por otro lado al realizar el análisis, también nos percatamos de que existe relación con otras investigaciones, incluso las pertenecientes a otros países (ver estudios de Ayodele y Adebisi, 2013; Credé y Kuncel, 2008; Landrum, Turrisi, Brandel, 2006; y Rocca, 2010), pues se demuestra que en general la desmotivación, el desinterés, el trabajo o los factores relacionados con lo pedagógico (profesores, estrategias didácticas, escenarios, evaluaciones), obstaculizan el desempeño de los estudiantes. Los estudios que anteceden muchos años atrás también presentan similitudes, lo cual es un tanto curioso y vergonzoso, ya que se pensaría que no se ha hecho mucho por cambiar el rumbo de la problemática.

Pero no sólo debemos poner atención a lo que está fuera del alcance de cada educando, sino también a las decisiones personales y el interés que muestran por seguir con sus estudios. Por ejemplo, esta investigación demostró que una gran cantidad de alumnos no conocía y no utilizaba técnicas de estudio, lo cual resulta un tanto alarmante porque nos sugiere que, o no les interesa, o no tienen organización en sus tiempos para realizar lo que la escuela les demanda.

Finalmente, como una posible propuesta para combatir el problema de la reprobación, sería interesante intentar que los profesores formen grupos de trabajo para mejorar la relación docente-alumno, ya que se ha demostrado ser muy influyente en el desempeño de los alumnos (Lara, Aguiar, Cerpa y Núñez, 2009). Entre ellas, asesorías más productivas en las que pongan a discusión temas de investigación o de interés para los alumnos y de esta forma, ambos se enriquezcan y se beneficien por las experiencias de cada uno.

También se sugiere hacer un seguimiento de este estudio, ya sea a través del análisis de cada factor en particular o los más influyentes, para corroborar si realmente estos factores se mantienen en la institución y posteriormente, buscar la manera de combatir a fondo con la problemática, no sólo de la carrera de Psicología, sino de la facultad en general. Otra línea de investigación, podría apuntar a conocer las causas del bajo rendimiento, reprobación, repitencia o rezago escolar desde la postura y percepción de los profesores (como el estudio de Tejedor y García, 2007), es decir, lo que consideran que afecta en los educandos porque finalmente, ellos también son parte de los buenos o malos resultados de la educación en el país.

BIBLIOGRAFÍA

Armenta, N., Pacheco, C. y Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de Investigación en Psicología*. México, 11(1), pp. 153-165.

Ayodele, C. and Adebisi, D. (2013). Study habits as influence of academic performance of university undergraduates in Nigeria. *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies*. 2(3), pp. 72-75.

Cabeza, A. (2011). Las técnicas de estudio y trabajo intelectual en educación secundaria. *Dialnet*. Núm. 11. Consultado el 2 de octubre del 2015 en: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0C CgQFjAEahUKEwj6zNTkmaXIAhXG1YAKHXfaCzl&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3629096.pdf&usg=AFQjCNEO44_mRsORv r4hballOUgAoxZ1eA&sig2=SXY0BYf_sG016IsodC7-Gg&bvm=bv.104317490,d.eXY

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n. 2, p. 171-203.

Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*. Núm. 7, Consultado el 20 de febrero del 2015 en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf

Capacho, J. (2011). Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales – TIC. Bogotá; ECOE. Pp. 138-160.

Carrillo, S., y Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*. 62(2), pp. 9-34.

Castañeda, M. (2011). Manual de estrategias de evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo y qué evaluar? México; Prado, pp. 2-22.

Credé, M. and Kuncel, N. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on psychological science*. 3(6), pp. 425-453.

Delgado, A. (1998). La elaboración de trabajos escritos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 31, pp. 111-126

Domínguez, D., Sandoval, M., Cruz, F. y Pulido, A. (2014). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. Madrid. 12(1), pp. 25-34.

Flores, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Colombia; McGraw Hill.

Galimberti, U. (2007). Diccionario de psicología. Madrid, España, pp. 481-489.

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. 31(1), pp. 43-63.

García, R., Pérez, F., Pérez, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44(2), pp. 143-154.

Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), pp. 16-28.

Gómez, D., Recio, R. y Martínez, E. (2011). El deseo diferido de los padres por obtener un título reflejado en los hijos al elegir su carrera. *Revista de ciencias sociales*. Núm. 48.

Gómez, M. (2010). Tesis: factores socioeconómicos y pedagógicos que inciden en el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de ciencias sociales, UNAN-CUR Metagalpa, durante el I semestre 2008.

Guerra, J., Guevara, Y., López, A. y Rugerio, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 19, pp. 254-277.

Guzmán, C. (2013). Reprobación y desinterés en alumnos de ingeniería mecatrónica. *Revista Científica Ciencias Humanas*. Venezuela. 9(26), pp. 33-46.

Guzmán, J. (2006). Altas calificaciones, bajas expectativas profesionales: mujeres egresadas de la Universidad con altos promedios académicos y su incorporación al mercado laboral. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. 16(1), pp. 127-145.

Guzmán, S., Febles, M., Corredera, A., Flores, P., Tuyub, A. y Rodríguez, P. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8(42), pp. 19-31. México.

Hernández, C., Rodríguez, N. y Vargas, A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de Educación Superior*. 61(163), pp. 67-87. Consultado el 20 de septiembre del 2015 en: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista163_S1A3ES.pdf

Hernández, G. (2012). Paradigmas en psicología de la educación. México; Paidós.

Hernández, M., Coronado, O., Araújo, V. y Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Revista Acta Colombiana de Psicología*. 11(1), pp. 13-28.

Landrum, R., Turrisi, R. Brandel, J. (2006). College students' study time: course level, time of semester, and grade earned. *Psychological Reports*. 98, pp. 675-682.

Lara, A., Aguiar, M., Cerpa, G. y Núñez, H. (2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica Sinéctica*. Núm. 33, pp. 1-15.

Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 1(1), pp. 43-66.

Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista Laurus*. 13(23), pp. 263-278.

Martínez, A., Hernández, L., Carrillo, D., Romualdo, Z. y Hernández, C. (2013). Factores asociados a la reprobación estudiantil en la Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca. 17(51), pp. 25-33.

Martínez, V. y Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35(7). Consultado el 2 de octubre del 2015 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF>

Maturano, C., Mazzitelli, C., Núñez, G. y Pereira, R. (2005). Dificultades conceptuales y procedimentales en temas relacionados con la presión y los fluidos en equilibrio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(2).

Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(41), pp. 563-591.

Murillo, J., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en educación*. 9(1).

Nava, G., Rodríguez, P. y Zambrano, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*. Núm. 7.

Pacheco, T. y Díaz, A. (2002). Evaluación Académica. México; Fondo de Cultura Económica.

Papalia, D., Wendkos, S. y Dustin., R. (2010). Desarrollo humano. México; McGraw Hill.

Pérez, R., Ramírez, J., Castellanos, J. (2011). El sentido de la “calificación” y sus impactos en los estudiantes del CU Norte. COMIE. Consultado el en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>

Pichardo, M., García, A., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 9(1).

Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. 5(2), pp. 1-13.

Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes. ¿Un camino hacia su emancipación? *Revista Theoria*. 14(1), pp. 27-36.

Riego, A. (2013). Factores académicos que explican la reprobación en cálculo diferencial. *Conciencia tecnológica*. Aguascalientes. Núm. 46, pp. 29-35.

Riveros, A., Rubio, T., Candelario, J. y Mangín, M. (2013). Características psicológicas y desempeño académico en universitarios de profesiones de pronta ocupación. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 45(2), pp. 265-278.

Rizo, Héctor. (2004). La evaluación del aprendizaje: una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*. Vol. 2, núm. 2. Pp. 19-29.

Rocca, K. (2010). Student participation in the College classroom: an extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*. 59(2), pp. 185-213.

Rodríguez, G., Ibarra, M. y Gómez, M. (2011). E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. España; *Revista de educación*. Núm. 356, pp. 401-430

Rodríguez, N., Montañez, E. y Rojas, I. (2010). Dificultades en contenidos de estadística inferencial en alumnos universitarios. Estudio preliminar. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*. 2(1), pp. 57-73.

Rojas, L. (2014). Predicción de la reprobación de cursos de matemática básicos en las carreras de Física, Meteorología, Matemática, Ciencias Actuariales y Farmacia. *Revista Electrónica Educare*. Costa Rica. 18(3), pp. 3-15.

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), pp. 81-113.

Ruiz, J. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*. 6(1).

Secretaría de Educación Pública. (2013). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013. Dirección general de Planeación y Estadística Educativa. Consultado el 14 de junio del 2015 en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf el 1 de julio de 2015.

Sverdlik, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en la evaluación educativa?: políticas y prácticas de la evaluación de docentes y alumnos; propuestas y experiencias de autoevaluación. Buenos Aires; Noveduc. Pp. 21-40.

Tejedor, F. y García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, v. 342, pp. 443-473.

Vargas, M. (2010). Manejo de conflictos en la evaluación de aprendizaje universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 2(4), pp. 315-328.

Vásquez, O. y Vásquez, R. (2013). Aprendizaje del trabajo en equipo mediado por la producción de videos educativos: Básica secundaria de la Institución Educativa Departamental (IED) de Palmira, Municipio Puebloviejo, Magdalena. *Revista Escenarios*. 11(1), pp. 23-37.

Villar, C. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Núm. 10. Consultado el 3 de octubre del 2015 en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5298530786f4b.pdf

Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid; Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.

YU, D. (2011). How much do study habits, skills and attitudes affect student performance in introductory college accounting courses? *New Horizons in Education*. 59(3).

ANEXOS



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA



“Factores asociados a la reprobación de estudiantes de la carrera de Psicología de la FES-I”¹

El propósito de este cuestionario es conocer algunos de los factores por los cuales los estudiantes de la carrera de Psicología se encuentran en situación de reprobación o rezago escolar para contribuir, mediante la investigación y la intervención, a enfrentar esta problemática.

Instrucciones: Contesta cada pregunta marcando con una “X”. Los datos que proporcionas son de uso exclusivo para esta investigación y serán tratados con absoluta confidencialidad.

Edad: ____ Sexo: M __ F __ Semestre en curso: ____ Turno: M __ V __
¿Trabajas? Si __ No __ Número de materias reprobadas (aunque ya hayan sido acreditadas) ____

1. Estado civil:

Soltero	Casado	Separado	Viudo	Divorciado	Unión libre
---------	--------	----------	-------	------------	-------------

2. ¿Realizas otra actividad fuera de la escuela?

Si	No	¿Cuál? (Especifica)
----	----	---------------------

3. ¿Tienes hijos?

Si	No
----	----

4. Si tienes hijos, ¿viven contigo?

Si	No
----	----

5. ¿Cómo calificas el hecho de obtener un título?

Muy importante	Importante	Poco importante	No me importa
----------------	------------	-----------------	---------------

6. ¿Es importante para ti obtener calificaciones altas?

Muy importante	Importante	Poco importante	No me importa
----------------	------------	-----------------	---------------

7. ¿Qué tanto conoces sobre del plan de estudios de la carrera de Psicología?

Muy bien	Bien	Poco	Nada
----------	------	------	------

8. ¿Has dejado de asistir a clases durante la carrera temporalmente?

Si	No	¿Por qué? (Especifica)
----	----	------------------------

9. ¿Has dejado de concluir algún trabajo escolar?

Si	No	¿Por qué? (Especifica)
----	----	------------------------

10. ¿Quién te ayuda a resolver dudas cuando no entiendes algún tema?

Profesores	Compañeros	Biblioteca	Otro: (especifica)
------------	------------	------------	--------------------

11. ¿Cuáles son los temas que han dificultado mayormente tu aprendizaje?

--

12. ¿La dificultad de alguno de ellos ha ocasionado que dejes de asistir a clases?

Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
---------	--------------	-------------	-------

13. ¿Cuáles son las actividades que más se te han dificultado en tus estudios?

Clases de teoría	Prácticas	Actividades laboratorio	en	Otra (especifica)
------------------	-----------	-------------------------	----	-------------------

14. ¿Conoces técnicas para fomentar hábitos de estudio? De ser así, ¿cuáles?

--

15. ¿Sueles utilizar alguna de ellas a la hora de estudiar?

Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
---------	--------------	-------------	-------

16. ¿Cómo consideras las condiciones materiales para lograr éxito en tus estudios?

Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
--------------	----------	---------------	------------

17. ¿Cómo consideras que ha sido tu participación en las clases?

Muy buena	Buena	Mala	Muy mala
-----------	-------	------	----------

18. ¿Cuál fue la forma de evaluación más frecuente que utilizaron los profesores de las asignaturas cursadas?

Exámenes	Exposiciones	Trabajos escritos	Otro (especifique)
----------	--------------	-------------------	--------------------

19. ¿Qué tan satisfecho te sentiste con las formas de evaluación?

Muy satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Insatisfecho
----------------	------------	-----------------	--------------

20. ¿Por qué?

--

21. ¿Te explicaron sobre tu reprobación?

Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
---------	--------------	-------------	-------

22. ¿Hay algún caso en el cual consideres que la evaluación fue injusta?

--

23. ¿Qué hiciste al respecto?

--

24. ¿Has sido o eres co-partícipe de tu evaluación?

Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
---------	--------------	-------------	-------

25. ¿Te has sentido nervioso (a) o ansioso (a) durante algún momento de la evaluación?

Si	No	¿Cuál? (especifica)
----	----	---------------------

26. ¿Cuáles son los factores por los que tú crees que has reprobado? Enlíсталos.

27. ¿Qué otros factores consideras que ponen en riesgo tu rendimiento académico?

28. Si existen materias en riesgo de ser reprobadas, ¿cuáles son las razones por las que reprobarías?

NOTA: Si deseas agregar algo más puedes usar el espacio de abajo.
