



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**“EVALUACIÓN DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PROPUESTA
DE UN PROGRAMA DE TUTORIAS”**

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

AARÓN MARTÍN PEÑA RAMÍREZ

**DIRECTOR DE TESIS (ASESOR): LIC. MARÍA LETICIA SÁNCHEZ ENCALADA
SINODALES (DICTAMINADOR): DR. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ
(DICTAMINADOR): LIC. JOSÉ ESTEBAN VAQUERO CÁZARES**



**LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO
2005**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

“TODO NADA”

A DIOS LE PEDÍ FUERZAS
PARA GRANDES LOGROS
ME HIZO DÉBIL PARA APRENDER
HUMILDEMENTE A OBEDECER

PEDÍ SALUD PARA HACER COSAS GRANDES
ME DIO ENFERMEDAD PARA PODER
HACER COSAS BUENAS

PEDÍ RIQUEZAS PARA PODER SER FELÍZ
ME DIO PROBEZA PARA PODER SER SABIO

PEDÍ PODER PARA OBTENER ALABANZAS
ME DIO DEBILIDAD PARA SENTIR
NECESIDAD DE DIOS

PEDÍ TODO PARA DISFRUTAR DE LA VIDA
ME CONCEDIÓ VIDA PARA PODER
DISFRUTAR DE TODO

PEDÍ LUJOS Y FAMA
ME CONCEDIÓ AMIGOS Y AMOR

A PESAR DE MI MISMO
LAS PETICIONES QUE NO HICE
ME FUERON CONCEDIDAS

¡DIOS MIO!
ENTRE LOS HOMBRES SOY EL MÁS AFORTUNADO
GRACIAS DIOS MIO.

GRACIAS SEÑOR

POR MIS BRAZOS PERFECTOS.
CUANDO HAY TANTOS MUTILADOS.

POR MIS OJOS SANOS.
CUANDO HAY TANTOS SIN LUZ.

POR MI VOZ QUE CANTA.
CUANDO LA DE TANTOS ENMUDECE.

POR MIS MANOS QUE TRABAJAN.
CUANDO LAS DE TANTOS MENDIGAN.

Y SOBRE TODO SEÑOR. POR AMAR.
CUANDO HAY TANTOS QUE ODIAN.

POR TENER UN HOGAR PARA REGRESAR.
CUANDO HAY GENTE QUE NO TIENE A DÓNDE IR.

POR SOÑAR.
CUANDO HAY TANTA GENTE QUE SE
REVUELCA EN SUS PESADILLAS.

POR VIVIR.
CUANDO HAY QUIEN MUERE ANTES DE NACER.

GRACIAS.
POR TENER POCO QUE PEDIRTE
Y TANTO QUE AGRADECERTE...

SEÑOR.

A MI MADRE:

“GRACIAS POR TODAS TUS ENSEÑANZAS, POR CADA UNO DE TUS
CONSEJOS Y TUS LECCIONES. EN TÍ HE ENCONTRADO EL MAYOR APOYO
PARA LA VIDA, PARA CONTINUAR SIN SOSIEGO EN LA BUSQUEDA DE MIS
ALCANCES Y LOGROS. TU ME HAS ENSEÑADO A CONSTRUIR CADA UNO
DE LOS PELDAÑOS QUE HE ESCALADO, A SABER QUE NO TODO EN ESTA
VIDA ES GRATIS QUE PARA ALCANZAR UN SUEÑO ES IMPORTANTE
TRABAJAR PARA GANARLO. TAMBIÉN POR QUE TRABAJAS
INCANSABLEMENTE PARA MOSTRARME QUE EN ESTA VIDA TODO ES
POSIBLE. GRACIAS MAMÁ POR QUE ERES Y SIGNIFICAS LO MEJOR Y LO
MÁS GRANDE DE MI EXISTIR.

A MI HERMANA:

“TE ADMIRO POR TU ENTEREZA Y DECISIÓN, POR TU FORMA DE VER LA VIDA, POR CADA UNO DE TUS LOGROS, POR SABER QUE LO MÁS IMPORTANTE EN ESTE MUNDO ES NUESTRA MADRE, POR QUE SIEMPRE NOS HAS APOYADO, POR QUE GRACIAS A TI TAMBIÉN HE PODIDO LOGRAR ESTE OBJETIVO, POR QUE ERES UNA MUJER DIGNA Y MUY VALIOSA”

A MI HERMANO:

“CUANDO ME ENTERÉ QUE TE CONCIBIERON MI MUNDO SE MODIFICÓ, CRECIÓ EN MI LA ESPERANZA DE CONVIVIR CONTIGO, DE JUGAR, DE TENER UN COMPAÑERO AL CUAL ENSEÑARLE MUCHAS COSAS Y QUE ME ENSEÑARA OTRAS TANTAS. DESDE QUE NACISTE OCUPASTE EN MÍ CORAZÓN UN LUGAR SUPER IMPORTANTE Y EN MI MENTE LA RESPONSABILIDAD DE SABER QUE POSIBLEMENTE SERÍA UN EJEMPLO A SEGUIR, POR ESO TE QUIERO MUCHO Y DESEO QUE UN DÍA NO MUY LEJANOS TAMBIÉN ME REGALES LA DICHA DE TENER EN MIS MANOS UNA TESIS O UN TÍTULO PROFESIONAL”

A JUVENTINO:

“SIN SABER Y SIN PRETENDERLO HE APRENDIDO DE TI EL SENTIDO DE LA RESPONSABILIDAD, DE LA HONESTIDAD Y LA CONFIANZA. ERES UN HOMBRE RECTO, QUE BRINDAS LO QUE TIENES SIN REPROCHE, QUE DA SIN EXIGIR NADA A CAMBIO. GRACIAS POR APOYARME DURANTE TODO ESTE TIEMPO”

A CLAUDIA:

“DENTRO DE ESTE LARGO TRAYECTO ME HE ENCONTRADO CON DIFERENTES PERSONAS Y PERSONALIDADES, Y TU PERTENECES DESDE MI CONCEPCIÓN A UN IDEAL UNIVOCO DE EXISTENCIA A UNA PARTE DE MI TOTALIDAD, A LA CONJUGACIÓN DE SENTIR Y PENSAR, DE SER Y DE CREAR, NO TENGO CLARO COMO NOMBRARTE, PERO SI COMO SENTIRTE ERES LO QUE MAS DESEABA ENCONTRAR Y ERES PARTE DE MI VIDA A CORTO Y A LARGO PLAZO. MAS ALLÀ DE UNA SIMPLE PALABRA EXISTES TÚ”

A MIS AMIGOS:

“EN PRINCIPIO A MI AMIGO JESUSCRITO EL MAS GRANDE DE TODA MI VIDA, Y AHORA A LOS QUE HAN COMPARTIDO MOMENTOS SIGNIFICATIVOS A LO LARGO DE CASI 15 AÑOS, A CHUCHO, CAMARADA, HERMANO Y COMPLICE, EXITOSO EN CADA UNA DE LOS OBJETIVOS QUE SE PROPONE. A MIGUEL “MI NIÑO” UNA PERSONA CON LA CUAL LOS MOMENTOS DE SOLEMNIDAD SOBRAN, QUE SE PUEDE PLATICAR CON TODA LA NATURALIDAD POSIBLE, SUCEPTIBLE, NOBLE Y QUE SABE ESCUCHAR, ADEMAS DE SER UN EXCELENTE COMPAÑERO DEL FUTBOL. AH! EL ORDEN DE LOS FACTORES NO ALTERA EL PRODUCTO UNO NO ES MÁS QUE EL OTRO EH!”

A LOS COLABORADORES:

“A MIS COMPAÑEROS, AMIGOS Y COMPLICES DE TRABAJO, NOMBRARE A CADA UNO DE ELLOS, BUENO PRIMERO LAS MUJERES. SUSANA, EMMA, DESPUES CON ALGUIEN QUE ADEMAS DE COMPARTIR UN ESPACIO ACADEMICO COMPARTIR LA PASIÓN DEL FUTBOL: A SAUL. DESPUES NOMBRARE A MI AMIGO: RÚBEN, QUIEN EN SU MOMENTO TAMBIÉN COMPARTIÓ ESCENARIOS DIFERENTES A LA ESCUELA Y A LO INSTITUCIONAL, PARTICIPE ADEMÁS DE PLATICAS AMENAS Y ENRIQUECEDORAS, SIENDO A SU VEZ UN LUCHADOR INCANZABLE DE LA COMPUTADORA. Y POR ÚLTIMO SIN RESTAR IMPORTANCIA A OSCAR Y A JONHATAN QUE SI NO FUERAN POR LA HORAS DEDICADAS AL TRABAJO NO HUBIERA PODIDO SER CONCLUIDA ESTA TESIS”

ÍNDICE

RESUMEN	4
----------------------	---

INTRODUCCIÓN	5
---------------------------	---

CAPÍTULO 1. BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

1.1. ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	8
1.2. FACTORES QUE INCIDEN EN EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	20
1.3. EL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL BAJO RENDIMIENTO.....	23
1.3.1. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE?.....	36
1.3.2. ¿QUÉ SON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?	43
1.3.3. HÁBITOS DE ESTUDIO.....	46
1.3.4. METACOGNICIÓN.....	48
1.3.5. ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	72
1.3.6. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	81

CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN

2.1. ANÁLISIS CONCEPTUAL DE PRUEBA Y DE EVALUACIÓN.....	98
---	----

CAPÍTULO 3. TUTORÍAS

3.1. DEFINICIÓN DE TUTORÍA. ¿QUÉ ES?.....	112
3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA.....	114
3.3. ¿QUÉ ES UN TUTOR?.....	115
3.4. ¿CUÁLES SON LAS FUNCIONES DEL TUTOR?.....	119

CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN DEL REPORTE DE INVESTIGACIÓN

4.1. CANALIZACIÓN DE ALUMNOS AL PROGRAMA DE BAJO RENDIMIENTO.....	123
4.2. DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS.....	124
4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	124
4.4. BASE DE DATOS.....	133
4.5. RESULTADOS.....	134
4.6. DISCUSIÓN.....	145
4.7. PROPUESTA DE UN PROGRAMA TUTORIAL.....	147
CONCLUSIONES.....	148

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANEXOS

RESUMEN

Este reporte de investigación es parte del proyecto “Programa de Atención Diferenciada y Apoyo tutorial para alumnos con bajo rendimiento académico” (financiado por PAPCA: Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación), cuya finalidad es llevar a cabo un Programa Tutorial para incrementar el Rendimiento Académico en alumnos irregulares.

Una de las etapas de este proyecto es la de Evaluación y es donde se inserta este Reporte; además de un servidor participaron seis egresados de la carrera de Psicología, a quienes se nos brindo la capacitación para la aplicación, calificación y análisis de las pruebas empleadas. A lo largo del proyecto se evaluaron diversos grupos de estudiantes, para los fines de este Reporte se presentan los datos de una parte de dicha población.

La línea temática del presente Reporte de Investigación se enfoca a la Evaluación entendida en el marco del Servicio Educativo como: La orientación a los logros del Rendimiento Académico. La evaluación representa una tarea continua, integral y orgánica, que consiste en averiguar, a través de pruebas y entrevistas, los rangos o aptitudes de estudio en que se ubican los estudiantes; además de los factores asociados al logro académico sustentado en los objetivos o planes de estudio que demanda la Institución.

Nuestra evaluación consiste en una muestra de 23 Alumnos con Bajo Rendimiento Académico, de los cuales se obtienen datos de las siguientes características o aspectos: Autoestima, Coeficiente intelectual, Hábitos y técnicas de estudio y Habilidades para el aprendizaje. Porque el aproximarse al rendimiento académico como objeto de estudio plantea entender su complejidad y las formas de abordar su comprensión como un fenómeno multifactorial o multicausal, por tanto dentro del Reporte de Investigación también se presentan

las perspectivas de diferentes autores dedicados a la investigación sobre el rendimiento académico y se plantea, como una alternativa de estudio o de aprovechamiento de recursos, el desarrollo de las habilidades, competencias sociales y académicas la propuesta de un Programa Tutorial cuyo contenido es elaborado en relación con los resultados de un conjunto de pruebas a las que en el concepto nombramos Evaluación.

INTRODUCCIÓN

La reprobación escolar como problemática educativa afecta la movilidad y las expectativas de los alumnos e influye significativamente en las metas y objetivos trazados por la institución educativa.

Dos de los problemas más serios a los que se ha enfrentado la educación son el de la reprobación y la deserción. Es incuestionable que éstos tienen un efecto multicausal, dentro de los factores asociados a estos fenómenos pueden señalarse: la motivación, el nivel socioeconómico, el estado civil, la situación familiar, los intereses vocacionales, características de personalidad, los hábitos y técnicas de estudio. La reprobación y la deserción están íntimamente relacionados y juntos inciden de manera importante en la eficiencia terminal de la institución (Cervera, 2002).

En este trabajo se describen los resultados de las evaluaciones aplicadas a una muestra de 23 alumnos de odontología con Bajo Rendimiento Académico (Considerados: como aquellos alumnos que tienen una o más materias reprobadas o promedios inferiores a 7 y por consiguiente su situación escolar es irregular), para identificar algunos factores, que de acuerdo a la literatura, tienen una estrecha relación con el Rendimiento Académico como son: hábitos de estudio coeficiente intelectual y habilidades para el aprendizaje. Se aplicaron los siguientes instrumentos para la evaluación de:

1. Coeficiente intelectual
2. Relación entre el autoestima y el logro escolar
3. Hábitos y técnicas de estudio
4. Percepción de sí mismo con respecto a su situación familiar
5. Eficiencia o deficiencia que presenta el alumno ante las condiciones apropiadas para el éxito académico

6. Características generales (edad, sexo, estado civil, situación escolar <materias reprobadas, promedio académico>, características del lugar de estudio, trabajo, entretenimiento, etc.)

El presente reporte de investigación está estructurado por los siguientes capítulos.

En el primer capítulo se analiza el concepto de bajo rendimiento académico, y algunos factores causales de esta problemática como son las diferentes estrategias de aprendizaje, algunos métodos sobre hábitos de estudio, la metacognición, los estilos de aprendizaje. En el capítulo dos se analiza el concepto de evaluación, de donde surge y para que, de su aporte en el ámbito educativo que a su vez es la obtención de información que nos permite construir un juicio para la toma de decisiones en la creación de programas tutoriales, para aquellos alumnos que presentan bajo rendimiento académico. En el capítulo tres se analiza el sistema tutorial y su relevancia en el contexto educativo, principalmente como un apoyo didáctico para alumnos con dificultades en el rendimiento escolar. Finalmente se presenta el reporte de investigación llevado a cabo con un grupo de 23 estudiantes de la carrera de Odontología que se canalizaron al servicio psicológico derivado del proyecto de investigación. En el reporte se presentarán los datos de las evaluaciones aplicadas también se cuenta con un análisis descriptivo de los alumnos que participaron, en relación con sus hábitos de estudio.

CAPÍTULO 1
BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

1.1. ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

El Rendimiento Académico es definido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Pizarro (1985), desde una perspectiva del alumno, define el rendimiento como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptibles de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Himmel (1985), citado en Pizarro (1985), define el Rendimiento Escolar o Efectividad Escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas de estudio.

El Rendimiento Académico puede ser considerado en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985, citado en Bravo, 1990). Para Heran y Villarroel (1987), citado en Bravo (1990), definen el Rendimiento Académico en forma operativa y tácita afirmando que *“el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos”*. Bravo (1990) define la inteligencia escolar: *“es el conjunto de habilidades cognitivas y verbales que procesan, integran y organizan el aprendizaje y toda la experiencia escolar y lo relacionan con los aprendizajes y experiencias anteriores, por medio de la codificación y categorización de sus contenidos, a modo de permitir la aplicación a situaciones nuevas”*, es decir, es una capacidad de asimilar la experiencia y la enseñanza de la vida escolar y aplicarla a situaciones nuevas, que incluso pueden estar fuera de control.

Los factores cognoscitivos es un tema relativo a este estudio en la medida que de cuenta de la operacionalización del concepto de estrategias y hábitos de estudios relacionados con el Bajo rendimiento académico y con el fin de explicar, en parte, lo que es éste en los alumnos de nivel licenciatura.

Existen muchas definiciones en cuanto al rendimiento académico, este es una variable de carácter continuo, que categoriza la ejecución académica de los alumnos a través del uso de un tabulador reconocido socialmente, en la cual se pueden encontrar resultados, que van desde alto hasta bajo rendimiento. Como esta escala es de carácter continuo la categorización puede no ser definitiva así por ejemplo un alumno puede tener un rendimiento académico alto, bueno, normal, regular o bajo en función de los nombres que la escala emplee y en función de los tiempos en que se utilice esta tabla.

Como muchos de los conceptos que hacen referencia a la evaluación de comportamientos, es necesario construir todo un sistema que permita considerar “objetivamente” lo subjetivo. En el caso del bajo rendimiento no es la excepción y resulta que para que exista un fenómeno como éste, deben existir los juicios de excelencia los cuales surgen de:

“...un elevado grado de dominio de una práctica (que se traduce) en eficacia, prestigio, poder, provecho material o simbólico, distinción... (para los) ...factores sociales que se entregan a semejantes actividades se empeñan, por lo tanto, en una competición, más o menos abierta, para conseguir la excelencia. Quien supere a los demás, será considerado, en un círculo restringido o en una comunidad amplia, como el mejor, el más inteligente, el más culto, el más hábil, el de más inventiva o el más calificado” (Fernández, 1996)

Las prácticas de competencia son difíciles de controlar en un ambiente como lo sería un salón de clases, pero como en cada actividad que se realiza por un grupo de personas siempre habrá sujetos que destaquen en la ejecución de ésta, en un salón de clases las participaciones, la entrega de tareas, los trabajos en clase, entre otros, crearán un ambiente en el que los alumnos reconocerán a los más hábiles en determinadas tareas, que van delimitando lo que luego se llamará éxito escolar o alto rendimiento académico, en otras palabras esto es el

producto de un funcionamiento complejo que incluye el desglose del currículo en disciplinas, en períodos preestablecidos y se fundamentan en una práctica pedagógica de parte de los profesores y de los alumnos. Así, que el éxito académico se traduce en un criterio que marcará todas las metas que debe alcanzar un alumno para seguir formando parte de las filas activas dentro de una escuela, pues cuando los alumnos no logran cumplir por completo con algunos criterios para lograr ser exitosos, se puede entonces considerar de que pueden presentar un bajo rendimiento académico.

Respecto la definición del bajo rendimiento académico, lo primero que se debe hacer es describir el contexto en el que tiene lugar, dentro de la escuela hay que evitar caer en el uso simplista de este concepto ya que por comodidad se puede emitir una medición y no una evaluación, haciendo uso de la escala mencionada, pues la implicación que conlleva decir que un alumno presenta o es clasificado como de bajo rendimiento es un proceso que no se puede reducir sólo a un diagnóstico que agrupe criterios de calificación escolares o ciertas características de desarrollo mental como la inteligencia o la capacidad de abstracción, así Good y Brophy (1997) plantean que para superar los problemas del bajo rendimiento es necesario atender a la forma en el cómo se ha llevado a cabo el manejo de los procesos que implican el bajo rendimiento, que en general, ha sido inapropiado. Ellos hacen dos aclaraciones del porqué no se ha logrado considerar el problema de manera adecuada, en primer lugar hay que partir de que la frase de “igualdad para todos los estudiantes” es deficiente, ya que existe una diferencia razonable en la forma en el cómo los estudiantes son capaces de aprender, por lo tanto la frase es hasta cierto punto contraria al objetivo de la enseñanza pues en esta frase no se toman en cuenta estas diferencias. En segundo lugar, la otra perspectiva mal utilizada es la del rendimiento académico, pues éste es utilizado por los profesores, para alcanzar metas preestablecidas que quizás sólo algunos alumnos alcanzarán. Integrando estas dos aclaraciones se puede pensar que en un salón de clases se imparte la enseñanza sin tomar en cuenta cuál es el nivel real de cada estudiante ocasionando el incumplimiento de

las metas académicas por parte de algunos estudiantes pertenecientes a un grupo. Good sugiere que los alumnos de bajo rendimiento sean tomados en cuenta como cualquier otro estudiante, poniendo un énfasis en el esfuerzo que hagan, además de que propone desarrollar habilidades a partir de la práctica de lo visto en los contenidos curriculares para tener un mayor acercamiento o reconocimiento del rendimiento de cada alumno, para o agrava el problema.

Jiménez (1999), afirma que la problemática del fracaso escolar supera con creces el nivel teórico, ya que la realidad educativa no se puede desligar de su componente humano pues al planificar la enseñanza se debe tener en cuenta que existen seres humanos diferentes, y no sólo por sus características personales, sino también por los distintos condicionantes sociales. Mella y Ortiz (1999), sugieren que ante el rendimiento escolar, el aspecto intrínseco del estudiante es más significativo, en contraste con los factores de intervención del sistema escolar. De igual forma reconocen que de acuerdo al desarrollo industrial o económico de un país, el rendimiento escolar se verá afectado por el ambiente socioeconómico del alumno y otras variables no escolares, es decir, existiría una mayor o menor homogeneidad entre las aptitudes lingüísticas y las expectativas de escolaridad. Es aquí donde se debe reflexionar, detenidamente, sobre la vinculación del esfuerzo que realiza el alumno y los profesores al tratar de alcanzar altos desempeños, pero no se debe olvidar que si no se realizan las adecuaciones necesarias puede ocurrir que parte del grupo, sobre todo el que no cuenta con las habilidades necesarias para seguir el ritmo de trabajo, no alcance el nivel suficiente y se generen las condiciones que lleven al alumno al bajo rendimiento, en comparación con los compañeros que pueden mantener el ritmo de trabajo.

Lo anterior puede causar o dejar el paso libre a que suceda algo como lo siguiente que dentro de la comunidad estudiantil se preste más atención, se realicen más esfuerzos y se destinen más apoyos para aquellos alumnos que por su actuación académica sean destacados, olvidando casi por completo o

simplemente no poniendo tanta atención a los alumnos, que por el contrario, presentan una actuación menos notable y que aunado a esto tienen una historia académica de bajo desempeño, orillando a este grupo de alumnos a que con el paso del tiempo puede suceder que no lleguen a terminar uno o varios cursos en el mejor de los casos y en el peor de los mismos los alumnos quedan orillados a la posibilidad de tomar la decisión de desertar de los estudios (Hanel,1991).

Aunado a la revisión del contexto en que se presenta el problema del bajo rendimiento el siguiente paso es entender los criterios que nos permitan delimitar al bajo rendimiento en la escuela. Estos criterios están agrupados en el concepto mismo y se entienden como los logros deficientes de un alumno ante el cumplimiento de metas, entendimiento de contenidos teóricos y prácticos, Cuevas propone la creación de una escala que iría desde: muy alto desempeño, desempeño normal, bajo desempeño, y muy bajo desempeño, además considera dos grandes y muy generales agrupaciones para reconocer qué tipo de rendimiento tendrían los alumnos:

✓ Bajo rendimiento se define como:

- La repetición de grados por no cubrir los criterios mínimos de evaluación.
- El bajo aprovechamiento y/o rendimiento, reflejado en la falta de participación y ejecución de ejercicios y tareas para las clases.
- La deserción escolar.

✓ Alto rendimiento se define como:

- La consecución de grados, sin interrupción.
- El alto grado de participación y ejecución de tareas y ejercicios tanto dentro y fuera de las clases.
- La terminación de todo el nivel educativo. Con un buen desempeño escolar.

Pero no sólo el bajo rendimiento se refiere a los alumnos, pues los criterios anteriores consideran dos momentos que se han hecho patentes en la práctica institucional de la educación y son: a) el mínimo o nulo rendimiento, contemplado dentro de los conceptos de fracaso escolar, que podrá tocar de manera más directa a aquellos aspectos que corresponden a la institución educativa, por ejemplo, las características de los planes de estudio, la falta de actualización de los profesores, o de capacitación para tratar con “la diversidad” dentro del aula, (logros de la escuela) y b) desempeño académico (aplicado a los alumnos). Ello puede involucrar aspectos académicos extraescolares, como la realización de tareas y el capital cultural propio de la familia de origen del estudiante, caracterizado, este último como éxito escolar.

Pallares (1990), por su parte, considera muy importante hacer una diferencia antes de definir bajo o alto rendimiento académico. La diferenciación que propone el autor es la siguiente: el *fracaso o el éxito escolar* se refiere al cumplimiento o no de metas por parte de la escuela y los profesores y el *bajo rendimiento* sería aplicable a los logros que alcanzaron o no los alumnos. Luego continúa con la definición de rendimiento académico bajo diciendo que es la falla o incumplimiento de los objetivos perseguidos en un curso o en la escuela y está identificado por tres principales indicadores: a) la repetición de uno o más ciclos, b) la no titulación correspondiente y c) el abandono de la escuela.

Contreras (2000) define al bajo rendimiento académico como: un fenómeno en el que intervienen dos grupos de actores, los alumnos y la institución académica. De la escuela se entenderá su fracaso escolar como la falta de actualización de su personal e instalaciones, la no-diferenciación eficaz de potencialidades personales, las inconstancias entre lo que los profesores planean alcanzar con todos sus alumnos y lo que logran, etcétera; y por lo que refiere al alumno estaría caracterizado por la falta de logros académicos así como muestras claras de no alcanzar las expectativas de cada objetivo de aprendizaje o del currículo, la repetición de ciclos o cursos, la poca participación en las clases y el

abandono parcial de la escuela. No hay que olvidar que este fenómeno está relacionado a otros factores como el nivel económico, las relaciones familiares y el contexto social.

Con la anterior definición operativa del bajo y/o alto rendimiento académico Contreras (2000) identifica algunas causas que propician la falta de logros en la escuela y al igual que cuando trata de definir el bajo rendimiento, encontrar una única causa es casi imposible, pues es el resultado de una serie de relaciones entre la escuela, los profesores, el mismo alumno y por otro lado también el carácter público o privado de la escuela, los recursos económicos, el estatus social, etcétera. De estos problemas se puede generar un ambiente académico que pueda ser clasificado como propiciador del bajo rendimiento académico, así que lo siguiente es tratar de encontrar un panorama de claridad a las causas de este fenómeno sin olvidar que se revisarán sólo las que se relacionen con problemas académicos. Con propósitos analíticos, podemos establecer dos grandes dimensiones o agrupaciones de factores, aún cuando estamos claros que estos factores se entrelazan para constituir distas aristas de una misma realidad educativa del nivel superior: a) Factores Institucionales y b) Factores Personales.

a) Factores Institucionales, tomemos como punto de partida lo que señala Aguilar (1990), de las áreas y objetivos, específicos de la educación superior, que son: extensión universitaria, capitalización social de egresados, flexibilidad curricular, investigación, servicio social, métodos de enseñanza, agilización de sistemas administrativos, orientación vocacional, mejoramiento de los maestros, incremento de la capacidad y atención a la demanda de ingreso, con todo lo anterior se espera lograr que los profesionistas dentro y fuera de la institución tengan las capacidades y habilidades para resolver los problemas a los que se enfrentan tanto al interior como al exterior de la escuela estas áreas y objetivos por un lado son factores que llevan al desarrollo positivo de lo académico, pero dentro de estas también existen algunas que se les relaciona, por sus carencias, con el bajo rendimiento y son: el área de métodos de enseñanza que incluye como objetivos

el motivar al estudiante a estudiar y aprender por sí mismo, promover en el estudiante una conducta que le permita pensar y juzgar objetivamente así como promover la investigación y en los maestros la aplicación de nuevos métodos de enseñanza que se adapten a las condiciones de cada institución; en el área de orientación vocacional el objetivo es proveer para el estudiante oportunidades que le permitan desarrollar sus propias aptitudes; en el área de incremento de la capacidad están: el aprovechar más eficientemente los recursos humanos, físicos y financieros de las instituciones. De todo esto debemos de tener en cuenta que no todas las instituciones están siguiendo algunos de los objetivos y por ello crece la probabilidad de que se comiencen a dar casos de alumnos con bajo rendimiento o se agraven los ya existentes.

De manera adicional, Aguilar (1990) y Pallares (1990) explican que uno de los causantes del fracaso escolar y el bajo desempeño, es también el número creciente de estudiantes, la masificación de la educación, el sistema defectuoso del cual provienen los alumnos, los programas de estudio (a nivel superior) inadecuados o desfasados de la solución misma de problemas, los hábitos pasivos o nulos de estudio, la deserción y la falta de salidas ocupacionales, la dependencia tecnológica del extranjero y la poca investigación en los contextos nacionales para la solución de problemas, los recursos insuficientes (tanto materiales como financieros) y los recursos humanos de dedicación parcial, aquí se refiere a las múltiples restricciones en la disponibilidad y en la dedicación de las labores académicas.

Jiménez (1999) considera que una de las principales causas es el número de alumnos en cada aula, la falta de formación en el nivel de educación secundaria para encontrar el gusto de aprender, la falta de apoyo por un lado y por otro el nivel de estudios de los padres, la falta de programas que tomen en cuenta todos los factores que están implicados en el fracaso escolar. Este autor para apoyar sus afirmaciones cita las conclusiones de uno de los trabajos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que tratan

de encontrar soluciones al problema del fracaso escolar y discuten sobre el problema, Kovacs, citado en Jiménez (1999), coordinadora de la discusión de este trabajo reporta que uno de los factores que perpetúa el fracaso escolar es la repetición de los cursos, en la actualidad, los países nórdicos, Gran Bretaña, Irlanda y Grecia la han abolido por completo, y otros como Portugal, Francia y España la han limitado a tres años. En ambos casos la experiencia ha sido positiva. Aunado a los problemas de masificación de la educación nos encontramos que otro de los mayores problemas del profesorado actual es la gran cantidad de horas lectivas dedicadas a resolver problemas no docentes, cuales son los derivados de la atención social que, bien porque falle la familia o el municipio, les caen como una losa y que deben resolver sin estar preparados para ello. Su rol profesional es el de enseñar, no el de atender problemas derivados de la desestructuración social (La vanguardia Digital).

Es posible reconocer que el papel de la institución en la aparición del bajo rendimiento académico tiene un papel que es muy representativo, tanto como lo sería la mala aplicación de lo que se entiende como éxito escolar, pero no hay que olvidar que existen también causas personales que generan las condiciones necesarias para el problema del bajo rendimiento.

b) Factores Personales. Dentro de las causas del bajo rendimiento se le ha otorgado un importante valor al aspecto personal es por eso que dentro de este tema y de sus consecuencias en las actividades que tiene lugar en la escuela, se retoman ahora no sólo las percepciones unidimensionales y al contrario se reconoce que existen factores directamente relacionadas a los alumnos, cabe aclarar como al momento de la definición de este concepto, que dentro de este rubro de factores personales el interés principal no queda reducido a las “bajas capacidades de inteligencia y retardo en el aprendizaje” sino a todo un grupo de contextos que rodean al alumno y que tienen que ver directamente con las instituciones educativas y la sociedad en general como lo serían la visión Pedagógica y la de la Sociología educativa.

Como un punto inicial para entender el peso relativo que pueden tener los aspectos personales podemos contemplar la importancia del aspecto intrínseco y el valor que otorga el alumno a su rendimiento escolar así como la importancia que se asigna al fracaso escolar, y el significado personal que éste adquiere para el estudiante. En términos generales la literatura señala una tendencia marcada al estudio de factores externos (entre ellos las causas institucionales y sociales, internos (causas personales), pero desde la mirada de los otros y muy poco se ha considerado a partir de la perspectiva de los propios sujetos que se encuentran en esta situación (Mella y Ortiz, 1999). Habrá que entender que el rendimiento escolar, es un proceso que forma parte del desarrollo del sujeto en la escuela, y lo que se entiende por éxito o fracaso escolar son conceptos que contribuyen positiva y negativamente a partir de las significaciones o valoraciones sociales al mismo aprovechamiento en la escuela (Cuevas, 1999).

En esta misma línea, Himmel (1985), citado en Pizarro (1985), mencionan que fracaso académico se ha estudiado desde la visión siguiente: los factores más significativos que lo causan son de tipo más externo y no de los que el alumno percibe durante su estancia en la escuela, ellos atribuyen las causas del fracaso escolar no sólo a la acción de los factores académicos (planes de estudio y estrategias de enseñanza) o a la acción de la familia (estatus social, problemas al interior de la misma, etcétera.). Estos autores señalan como un aspecto relevante y poco considerado a un conjunto de factores subjetivos, como la afinidad del alumno con el maestro, al sentirse parte del grupo, el interés que puedan o no generar los temas vistos en clases y que tan motivado pueda llegar a sentirse el alumno en continuar sus estudios y no caer en la deserción.

En resumen, se puede decir que los factores internos están en función de lo que el alumno es, de su desarrollo personal, de aquellos que determinan sus intereses y motivaciones, así como el conocimiento de sus capacidades de acción, habilidades, representaciones de la escuela, de los profesores, de los contenidos académicos, de sus expectativas acerca de los resultados que puede alcanzar en

la escuela, y de la importancia de la vida académica en el contexto de su vida en general. Los factores externos que corresponden a la parte académica (las clases, contenidos, estrategias, evaluaciones, etcétera.), la parte familiar (apoyo brindado al hijo, estatus social, presencia de los padres, cantidad de hermanos, por ejemplo) y sociales.

Bricklin (1971), ya reconocía que el sentido del propio valor (concepto que refiere a las capacidades que se perciben como lo que se espera de uno y lo que uno espera de si mismo) afectaba y denotaba cambios importantes en la ejecución de actividades de una persona. De primera instancia decía que el sentido del propio valor depende en gran medida de la actitud de los padres hacia el niño, es decir, si el niño se sentía en un ambiente, rodeado de sentimientos de amor, respeto y admiración y que se hacen notar en charlas formales, como persona crecerá con un sentido “sano” de su propia valía. Si por el contrario, el niño percibe de su ambiente disgustos y expectativas muy altas, en el niño pueden aparecer actitudes de disgusto hacia el mismo por lo que hace y por lo que no se puede hacer, persiguiendo un alto nivel de exigencia que no estaría mal si éste fuera resultado de un ambiente de demostraciones positivas. En resumidas cuentas el niño llega a percibir y a creer que vale tanto y que es tan bueno como su rendimiento.

Se ha observado que factores como la percepción del nivel socioeconómico, el ambiente familiar, las actividades escolares y lo que respecta subjetivamente al alumno (auto concepto, el propio aprovechamiento, inteligencia, etc.) influyen en el mantenimiento de una constante actividad académica. En el estudio realizado por Pérez, Castellón y Maldonado (1999), si el alumno percibe su entorno como de un estatus económico, si las relaciones que lleva con su familia son buenas o malas y si su percepción personal es de logro o fracaso, todo ello influirá directamente en su rendimiento académico, principalmente por las exigencias que debe enfrentar, tales como la presión familiar por lograr desde buenas calificaciones, un buen comportamiento escolar, hasta un título

profesional; el apoyo económico con el que cuenta o si como persona se percibe apta para alcanzar metas fijadas por él mismo como estudiante.

Por otro lado García-Huidobro, C., Gutiérrez, M. C., Condemarín, E., (1999), aseguran, que el rendimiento académico es un proceso que se ve afectado por infinidad de relaciones a su alrededor, también mencionan que entre los múltiples factores que afectan el rendimiento se encuentran los de carácter ambiental, familiar y emocional, si estos factores actúan de manera negativa en el alumno, esto se refleja en la planeación de metas y objetivos pues los alumnos tienden a realizar las actividades escolares sólo por el simple cumplimiento de éstas, además las situaciones de angustia provocadas por el descenso en el rendimiento afectan todavía más la capacidad de enfrentar estas situaciones.

Hasta aquí es posible reconocer que el problema del bajo rendimiento académico es un problema multidimensional y que es difícil definir el problema si se intenta separarlo de las posibles causas.

1.2. FACTORES QUE INCIDEN EN EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Muchos estudios han mostrado las relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en diferentes niveles académicos. En la investigación realizada por el Departamento de Psicología, de la Universidad de Oviedo analizaron las relaciones entre estas variables en un grupo de estudiantes universitarios a los que se les aplicó una versión en castellano del *MSLQ* (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*). Las correlaciones entre las estrategias de aprendizaje con el rendimiento son considerables, y mayores que las correlaciones entre la motivación y el rendimiento. Las correlaciones entre motivación y estrategias también son elevadas.

Desde los años ochenta se han realizado numerosos estudios que han mostrado las relaciones e interacciones entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes de diferentes niveles académicos (Roces, González y Tourón., 1997). Dentro del ámbito universitario se debe destacar la contribución de dos grupos de investigadores. El primero de ellos, liderado por Weinstein en la Universidad de Texas cuenta entre sus aportaciones más importantes con el cuestionario *LASSI (Learning and Study Strategies Inventory)* (Weinstein, Palmer y Schulte, 1987, citado en Prinrich, 1996), desarrollado para medir las estrategias de aprendizaje y algunos aspectos motivacionales de los alumnos universitarios. Este instrumento es uno de los más utilizados en Estados Unidos y ha servido para profundizar en las variables que intervienen en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos universitarios.

Un segundo grupo de investigadores lo encabezan Pintrich y Mckeachie en la Universidad de Michigan. Estos autores desarrollan un modelo de aprendizaje autorregulado derivado de las teorías cognitivas del aprendizaje y la motivación. En él, aunque se integran múltiples factores, se considera que los factores cognitivos y motivacionales son los que ejercen una influencia más directa en la implicación del estudiante en el aprendizaje y en el rendimiento académico.

Con este marco teórico estos autores desarrollan otro cuestionario: el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991), con el que pretenden medir una amplia gama de factores motivacionales y de estrategias de aprendizaje. El cual ha sido ampliamente utilizado en el ámbito universitario. Gran parte de los trabajos realizados por Pintrich y sus colaboradores (1996) incluyen estudios correlacionales en los que se analizan los componentes del modelo y su relación de ellos con el rendimiento.

En la investigación llevada a cabo por Pintrich (1996) utilizó el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)*, que es la traducción y adaptación al castellano del *MSLQ (Motivated Strategies for Learning*

Questionnaire) es un cuestionario de autoinforme, en el que se le plantean al alumno una serie de preguntas sobre su motivación para el estudio y sobre las estrategias de aprendizaje que emplea. Las preguntas se refieren al conjunto de asignaturas del curso académico. Consta de 81 ítems: 31 de motivación y 50 de estrategias. Aunque es un cuestionario anónimo, se piden algunos datos descriptivos: edad, sexo, curso y facultad, y las notas de todas las asignaturas del curso anterior. Se responde con arreglo a una escala tipo *Likert* de 7 puntos (1= no, nunca;...; 7= sí, siempre).

En el instrumento original los ítems se agrupan en seis escalas motivacionales y nueve de estrategias. Los análisis factoriales realizados con la versión castellana del instrumento revelan la existencia de seis escalas motivacionales y siete de estrategias de aprendizaje.

Escalas de motivación:

1) *Orientación a metas intrínsecas*: la orientación a metas se refiere a la percepción por parte del estudiante de las razones por las que se implica en una tarea de aprendizaje. La *orientación a metas intrínsecas* es el grado en el que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio. Tener una orientación motivacional intrínseca en una determinada tarea académica quiere decir que la participación del estudiante en ella es un fin en sí mismo, más que un medio para alcanzar un determinado fin.

2) *Orientación a metas extrínsecas*: complementa a la subescala de *orientación a metas intrínsecas* y se refiere al grado en el que el estudiante percibe que participa en una tarea por razones como las notas, recompensas, la opinión de los otros o el superar al resto de sus compañeros. Es decir, esta subescala refleja la orientación al resultado, mientras que la anterior se refiere a la orientación a la tarea. Cuando una persona tiene una alta orientación a metas externas su

implicación en la misma es un medio para conseguir unos objetivos extrínsecos a la propia naturaleza de la tarea.

3) *Valor de la tarea*: hace referencia a la opinión del alumno sobre la importancia, interés y utilidad de las asignaturas: si se consideran importantes para la propia formación, útiles para entender otras asignaturas e interesantes para ambos fines.

4) *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*: refleja hasta qué punto el estudiante cree que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, y hasta qué punto se considera capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias.

5) *Autoeficacia para el rendimiento*: se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico.

6) *Ansiedad*: hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados, y a las reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la prueba.

Aunque la rotación de seis factores propuesta por los autores del cuestionario original es la que da lugar en nuestro análisis a la solución factorial que permite una mejor interpretación, las dimensiones propuestas por los autores del *MSLQ* no se reproducen exactamente. La agrupación de los ítems es idéntica en el caso de los factores *ansiedad*, *valor de la tarea*, *metas extrínsecas* y *metas intrínsecas*; sin embargo existen diferencias en el caso de los factores *autoeficacia* y *creencias de control* (Roces, 1997, citado en Printrich, 1996).

1.3. EL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL BAJO RENDIMIENTO

En el estudio realizado por el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, mencionado en el capítulo 1 inciso 1.2., encontraron las relaciones entre motivación, estrategias y rendimiento académico, que representan los coeficientes de correlación de los distintos factores del cuestionario con el rendimiento académico. Además calcularon las puntuaciones totales entre motivación y estrategia, en donde las han correlacionado con cada factor y con el rendimiento.

La mayor parte de los factores presentan correlaciones significativas al nivel .01 con el rendimiento, sólo en tres casos no ocurre: la correlación de la escala *ayuda* con el rendimiento es significativa al nivel .05 y las escalas *creencias de control* y *organización* no correlacionan significativamente con el mismo.

Las correlaciones entre los factores correspondientes a las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico son más elevadas que las de la motivación con el rendimiento. La correlación más alta corresponde a la *constancia* (.24), seguida de la puntuación total de *estrategias de aprendizaje* (.21). Del resto de las estrategias, la que tiene una mayor correlación con la nota es la que se refiere al *aprovechamiento del tiempo y concentración* (.20), seguida de la *metacognición* (.17), de la *elaboración* (.16) y de la *autointerrogación* (.12), por ese orden. La correlación del factor *ayuda* con el rendimiento es extraordinariamente baja (.04).

Los investigadores del departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo encuentra que en estudios realizados por Pintrich (1996), obtienen resultados similares a su investigación en el área de las estrategias de aprendizaje, las escalas que muestran mayor relación con el rendimiento son las de *esfuerzo*, *metacognición* y *tiempo*, por ese orden.

En otra investigación de Pintrich y DeGroot (1990), la mayor correlación con el rendimiento resulta ser la de la escala de *autorregulación* (metacognición y control del esfuerzo) en consonancia con su estudio y con el ya mencionado. El resto de las correlaciones (*motivación intrínseca, autoeficacia, ansiedad y estrategias cognitivas* (repetición, elaboración y organización) son también considerables.

Del mismo modo, en la investigación de Pintrich (1996), las estrategias que más se correlacionan con el rendimiento son, por orden, *control del esfuerzo, metacognición y tiempo y lugar de estudio*. McKeachie (1992), citado en Pintrich (1996), encuentran que las escalas de *tiempo* y de *esfuerzo* correlacionan positivamente con las notas en 17 de las 18 asignaturas diferentes examinadas en su estudio, siendo las escalas que presentaban un mayor número de correlaciones consistentes a través de las diferentes disciplinas.

Mencionando que Pintrich muestra que los efectos directos del uso de estrategias en el rendimiento están mediados por el esfuerzo, y que el control del esfuerzo es una función de los componentes cognitivos y motivacionales.

Tanto la constancia como el aprovechamiento del tiempo son aspectos que tienen que ver con el esfuerzo y la voluntad del sujeto en la realización del trabajo. En el trabajo de Tourón (1989), citado en Pintrich (1996), las correlaciones más altas con el rendimiento eran igualmente las de los factores relacionados con la voluntad.

Otro aspecto en el que coincide su estudio con otras investigaciones, es en las bajas correlaciones entre el factor *ayuda* y el rendimiento. Estas correlaciones, además, no llegan a alcanzar la significatividad al nivel .05.

Por *estrategias de elaboración* describen en el estudio todas las conductas encaminadas a una profundización en la información mediante la búsqueda de

relaciones, el desarrollo de ideas propias, la evaluación crítica, etc. El contenido de esta dimensión se acerca a la temática de las escalas de *procesamiento profundo* y *procesamiento elaborativo* del cuestionario de Schmeck (1983), citado en Prinrich (1996), de procesos de aprendizaje. No obstante, la correlación entre estas dos últimas escalas y el rendimiento académico es más elevada –llegando a valores de .45.

Las correlaciones entre las escalas de motivación y el rendimiento académico en dicho trabajo son bastante más bajas que las de estrategias. No obstante, son significativas al nivel .01, excepto en el caso de *creencias de control*. La correlación más alta con el rendimiento corresponde a la puntuación total en *motivación* (.12), seguida de la puntuación en *autoeficacia* (.11), *metas intrínsecas* (.10), *valor de la tarea* (.08) y *ansiedad* (-.08), *metas extrínsecas* (.07) y, por último, *creencias de control* (.03). La correlación de la *ansiedad* con la nota tiene signo negativo.

La mayor parte de las investigaciones que analizaron los investigadores coinciden con este estudio en que el factor motivacional que presenta una mayor correlación con el rendimiento es la *autoeficacia*.

En esta investigación, los factores motivacionales que menor correlación presentan con el rendimiento son las *creencias de control* y la *motivación extrínseca*, aspecto en el que coinciden con los estudios de Pintrich (1996).

La correlación de la *ansiedad* con el rendimiento académico tiene un valor bajo y signo negativo (aunque es significativo al nivel de .05). En la mayor parte de los estudios estas correlaciones presentan también signo negativo y van de bajas a moderadas, sólo en algunos casos alcanzan valores considerables.

A las similitudes y diferencias que existen entre los resultados del estudio de Universidad de OVIEDO y el resto de los mencionados, añadieron un punto

destacado en el que difieren: las correlaciones de las dimensiones de la motivación con el rendimiento son, en algunos estudios, más elevadas que las de las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, en la investigación de Pintrich (1996), las correlaciones de los factores *creencias de control* y *expectativas de éxito* con el rendimiento son elevadas, y sus valores son superiores a los de las escalas de estrategias de aprendizaje. Lo mismo sucede con el factor *autoeficacia* en las investigaciones de Pintrich (1996).

En el estudio de Pintrich (1996), las correlaciones de la *motivación extrínseca*, la *autoeficacia* y la *ansiedad* con el rendimiento son muy elevadas y superan a la correlación de las *estrategias cognitivas* con la nota, aunque la correlación de las *estrategias de autorregulación* con la misma es superior al resto.

No obstante, la tendencia general en los estudios analizados, es, tal y como sucede con el estudio del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo otro, que la mayor parte de las correlaciones de los factores motivacionales con el rendimiento académico sean menores que los de las estrategias de aprendizaje. Además la puntuación que generalmente tiene una mayor correlación con el rendimiento es la *puntuación total en estrategias de aprendizaje*.

Además señalan que en su estudio las correlaciones de la *motivación intrínseca* y el *valor de la tarea* con el rendimiento son bajas, y sin embargo, ambos aspectos presentan correlaciones elevadísimas entre sí y con la mayor parte de las estrategias de aprendizaje. Estas correlaciones son también elevadas en los estudios de Pintrich (1996).

Pintrich (1996) señala que el hecho de que la *motivación intrínseca* no se relacione directamente con el rendimiento, pero sí se relacione con las creencias motivacionales del estudiante y con sus estrategias de autorregulación, parece indicar que el incremento en el interés por alcanzar metas de aprendizaje y

dominio no conducirá directamente a un aumento en el rendimiento. Más bien, con el incremento de la orientación de los estudiantes hacia el aprendizaje y el dominio, aumentará la probabilidad de que se impliquen cognitivamente a través del uso de las estrategias cognitivas y de autorregulación más apropiadas.

Es decir, la *motivación intrínseca*, *el valor de la tarea* y *la autoeficacia* son creencias "internas" que pueden facilitar o dificultar que los alumnos se impliquen cognitivamente y regulen su propio aprendizaje. La utilización de estas estrategias cognitivas y autorreguladoras conducirá entonces a la mejora del rendimiento.

Pintrich (1996), en otro estudio, encuentra también correlaciones muy altas entre los factores motivacionales (*autoeficiencia* y *motivación intrínseca*) y un factor denominado *aprendizaje autorregulado* que comprende ítems referidos al tiempo, esfuerzo, metacognición y elaboración. Parece que esos aspectos de la motivación tienen una relación directa con la implicación cognitiva. La adopción de una orientación de aprendizaje y dominio y las evaluaciones positivas sobre la propia competencia llevan a una mayor utilización de estrategias de control, elaboración y manejo del esfuerzo. Una investigación de Archer (1994), citado en Pintrich (1996), confirma este aspecto, los resultados obtenidos en la misma indican, además, que la orientación al dominio contribuye más que la habilidad percibida a la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje.

En este estudio las correlaciones de la *motivación intrínseca* con los diferentes componentes de las estrategias de aprendizaje son también más elevadas que las de la *autoeficacia*. No obstante, otro de los resultados obtenidos por Multon (1991), citado en Pintrich (1996), en el metaanálisis ya citado es que la magnitud del efecto de la autoeficacia sobre la persistencia académica es considerable.

En resumen, todo parece indicar que la motivación de los alumnos juega un papel importante en la iniciación y mantenimiento del aprendizaje autorregulado, y

por lo tanto, se relaciona con el rendimiento no sólo directamente sino también de manera indirecta, a través de su relación con la implicación cognitiva del alumno (Pintrich, 1996).

Otro aspecto a destacar en este estudio es que las escalas de *elaboración*, *autointerrogación* y *metacognición* están fuertemente relacionadas con la *motivación intrínseca* y, en cambio, prácticamente no tienen relación con la *motivación extrínseca* (al igual que en Pintrich, 1996). En consonancia con las investigaciones sobre el enfoque profundo y superficial, los estudiantes con alta motivación intrínseca tienden a utilizar estrategias más profundas y elaborativas y a regular su proceso de comprensión.

También coinciden con otros estudios en que el *valor dado a la tarea* presenta una correlación mucho más elevada con la *motivación intrínseca* que con la *motivación extrínseca*, y la correlación de la *ansiedad* con el resto de los factores motivacionales es negativa, excepto en el caso de la *motivación extrínseca*: la mayor orientación a metas extrínsecas genera en el alumno una ansiedad más elevada (Pintrich, 1996).

Igualmente en el estudio de Miller (1993), citado en Pintrich (1996), las correlaciones de la orientación a metas de rendimiento (extrínsecas) con las escalas de estrategias de aprendizaje (establecimiento de metas, control, uso de estrategias y persistencia) son muy pequeñas, mientras que el resto de los factores motivacionales (habilidad percibida, valor extrínseco, valor intrínseco y metas de aprendizaje), muestran correlaciones positivas muy elevadas con las escalas de estrategias.

Bouffard (1995), citado en Pintrich (1996), también encuentran que la adopción de metas de aprendizaje se relaciona de manera más intensa con los componentes de la autorregulación (estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación del esfuerzo) que la adopción de metas de rendimiento. El mayor

rendimiento académico, no obstante, es alcanzado por los estudiantes que tienen alta preocupación por ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento).

Las conclusiones a las que llegaron los investigadores de la universidad de Oviedo fueron que las correlaciones del rendimiento académico con la puntuación total en estrategias de aprendizaje y con cada una de las subescalas son considerablemente más elevadas que las correlaciones con el rendimiento del total de motivación y de sus correspondientes subescalas. Todas las escalas de estrategias, excepto organización, correlacionan significativamente con el rendimiento. Los factores de estrategias que presentan una mayor correlación con la nota ponen de manifiesto la importancia de la dimensión personal sobre los aspectos técnicos del estudio. En efecto, aquellos factores referidos al esfuerzo y a la voluntad del sujeto en la realización del trabajo: los factores *constancia* y *tiempo*, son los que presentan las correlaciones más elevadas con el rendimiento, mientras que los aspectos más técnicos, englobados en el factor *organización*, son los únicos que no presentan relaciones significativas con el mismo.

Las correlaciones de la mayor parte de los factores motivacionales con el rendimiento son también significativas, aunque bastante bajas. No obstante, algunos factores motivacionales, como la *motivación intrínseca* y el *valor de la tarea*, presentan correlaciones muy elevadas con las estrategias de aprendizaje. Esto parece indicar que una motivación adecuada puede influir en el rendimiento indirectamente, a través de su relación con la implicación cognitiva del alumno. La *motivación extrínseca*, por el contrario, no se relaciona con la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje.

A la vista de estos resultados parece que los programas de intervención para la mejora del estudio han de tener en cuenta dos aspectos fundamentales, que han quedado muchas veces relegados a un segundo término en aras de la enseñanza de "técnicas" para estudiar mejor.

En primer lugar, no tiene sentido enseñarle al alumno habilidades técnicas si no se logra paralelamente que desarrolle una mayor capacidad de esfuerzo, persistencia, organización y aprovechamiento del tiempo. El implicarse en el estudio día a día, fijarse planes de estudio y cumplirlos, concentrarse y aprovechar el tiempo que se emplea en estudiar son requisitos esenciales para que las técnicas funcionen con eficacia. Por otro lado, las intervenciones para la mejora del estudio han de tener en cuenta la dimensión motivacional del alumno, que puede mediar entre el conocimiento de una estrategia y su puesta en práctica. Los alumnos difícilmente se implicarán en una tarea a través del uso de las estrategias más adecuadas si no valoran el aprendizaje.

El bajo rendimiento académico y factores educativos asociados que lo propician. Al realizar un análisis global de lo que es la educación y lo que ésta llega a significar para los fenómenos sociales, académicos y personales que tienen lugar durante el transcurso de la vida del ser humano va más allá de pensar, reflexionar y enlazar, haciendo uso de criterios simplistas, cada uno de los avances que se logran cuando todos los individuos tiene acceso a una serie de estrategias de aprendizaje que les permitan, en menor medida, tener la capacidad de dar solución a un sin fin de problemas, los cuales se les han de presentar inevitablemente a lo largo de su existencia, es decir, que no basta hablar de las ventajas y desventajas del tener acceso a la educación, también y quizás con un mayor peso sería analizar el fenómeno de la educación como el lugar que tiene la responsabilidad de ser “formadora de personas” (Castrejon, 1979), forjando y reafirmando, entre otras cosas, la identidad social y la individual otorgándole a los estudiantes el espacio y la posibilidad de desarrollar todo un conocimiento y reconocimiento sobre su autoimagen y autoconcepto (Yopo, 1972, citado en Castrejon, 1979) que a su vez, si éste se construye sólido, permitirá en cada momento identificar todas y cada una de las habilidades desarrolladas y por desarrollar dentro de este ambiente, con la finalidad no sólo de ir justificando todo un grupo de antecedentes sociales sino de ser parte de la evolución del mismo (Sergio, 1999).

De esta manera al realizar un breve recuento histórico de la educación más con características de contextualización y no de un simple recuento de logros y fracasos, queda en evidencia que la educación es un proceso que va más allá de lograr aumentar el número de escuelas, del aumento de la planta docente, de la elaboración de políticas educativas, de la actualización de planes de estudio y la optimización de estrategias para impartir los diversos temas que han de presentarse para cada ciclo escolar y si por el contrario, es más un proceso que proporciona a "...los jóvenes los medios para entender a la sociedad y sus estructuras así como de abrirles el camino para darle un significado a su entorno y sus relaciones..." (Jacger, 1964; citado en Castrejon, 1984), es decir, que el educar debería de atravesar por ciertas etapas para lograr la formación de personas, estas etapas abarcan tres niveles: saber, saber hacer y saber ser, refiriéndose a una integración de todo lo que interviene en la educación de una persona, llámense contenidos educativos, ejercicios de desarrollo intelectual, o simplemente espacios de esparcimiento social, para lograr su crecimiento profesional, cultural, socio-cultural e ideológico.

Pero no es tan sencillo pretender que esto suceda tal cual se plantea desde el teórico pues como todo proceso que esta inmerso en un ámbito social, cultural y económico de características muy particulares y de cómo se van significando desde lo individual, es evidente y se han de reconocer un sin fin de factores que claramente obstaculizan el proceso de la educación y aún más larga sería la lista de formas que pueden adoptar estos factores al colocarnos en el plano concreto de la práctica del educar. Una vez más es posible rescatar un discurso en donde se habla y describen, por un lado, situaciones abstractas (características generales de lo que ha sido, lo que es y lo que debería de ser la escuela, así como de cómo han de generarse las prácticas y procedimientos necesarios para su funcionamiento), y por otro la descripción de situaciones concretas (la cantidad de alumnos que existen dentro de la institución y la posibilidad de impartir un servicio con la calidad necesaria, las posibilidades de generar las oportunidades de crear oportunidades reales de trabajo para la cantidad de profesionistas, atención de las

carencias generadas por las desigualdades individuales no sólo sociales y culturales sino en el plano de habilidades y estrategias de estudio, entre otras).

Entonces, encontrar una vía única y principal, así como aceptada por todos los interesados de por dónde debería iniciar el proceso de la educación dependerá tanto del punto de vista de para qué educar así como de la disciplina que pretenda abordar dicho proceso. Ante esta situación y de manera muy general podemos identificar que para algunas disciplinas la política sería el medio para lograr encontrar ese punto de partida, para otros grupos la planeación pedagógica de planes de estudio actualizados o radicalmente nuevos sería el camino, para unos más la respuesta vendrán desde identificar las necesidades individuales para impartir las temáticas más relevantes para iniciar la aplicación, investigación y la planeación de la educación. El punto es, para no extendernos más, que un camino amplio y completo para seguir y asegurar un panorama global de este proceso, puede ser la unión de grupos interdisciplinarios que estarían enfocando su análisis hacia la descripción de las políticas que buscan mejorar e incrementar todos los esfuerzos materializados en recursos administrativos, financieros, de planificación, materiales y humanos, que además están encaminados, pedagógica y psicológicamente, a lograr que cada alumno que entra en la escuela termine siendo un profesional apto para desempeñarse de manera competitiva ante los rápidos avances en materia de cambios sociales y sus derivados y que al mismo tiempo sea capaz de ser un individuo emocionalmente estable para disfrutar de esas aptitudes desarrolladas, es decir, que cada alumno sea capaz de vislumbrar metas que lo lleven a determinar e identificar un sentido propio de sus esfuerzos y su realización personal.

Aunque el panorama no es fácil de vislumbrar por la amplitud y diversidad planteada de este fenómeno, la situación se agrava más cuando se reconocen los problemas que enfrenta la educación. Mundialmente un problema concreto que ha tomado mayor interés por su constante presencia e incremento, es el problema del Bajo Rendimiento Académico, que no sólo obstruye la vida educativa de los

alumnos sino que en ocasiones la lleva al fracaso de toda la planeación y las expectativas que a nivel social guarda la educación. Es preocupante descubrir en los niveles básicos y medios de la educación este problema, numéricamente se representan como un 6.8% de reprobación, 21.1% de reprobación primaria y secundaria respectivamente y un 39.1% de reprobación en el bachillerato. Pero aun más debe de serlo en el Nivel Superior pues éste representa el último eslabón de la cadena educativa y es en el nivel donde tiene lugar la especialización de las habilidades y el conocimiento con que debe contar un profesionista, teniendo en cuenta que muchos de los que alcanzan a terminar su educación han atravesado por un sin fin de problemas que se incrementan o disminuyen al tratar de buscar el lugar que más le acomode para desempeñarse profesionalmente, es decir, para aplicar todos sus conocimientos. Aún cuando un estudiante haya logrado obtener un grado académico máximo (licenciatura por ejemplo) esto no le garantiza que de manera inmediata pueda recibir una retribución económica por sus conocimientos y es aquí donde pueden aparecer todas las carencias de formación profesional como síntoma de la falta de visión o planeación de educar para qué surgen.

Realmente no es una tarea fácil llevar la educación a toda una población, pues pareciera que primero estaría la necesidad, al contrario de lo que se pueda pensar, llevar a todos hacia la educación tomando en cuenta la diferencia que existe al priorizar el si la escuela es un derecho o un privilegio. Hay que tener siempre presente que la preparación de las personas debe estar más que planeada pensada y siempre basada en un tronco común que parta de unificar criterios de formación personal pero también bajo la premisa de educar de acuerdo a las necesidades particulares de cada lugar para acercar y generar la posibilidad de tener contacto no sólo con los beneficios prácticos y reales que se obtienen desde y por la adquisición del conocimiento, es decir, que las diferentes profesiones sean capaces de volcar sus prácticas y cubrir ya a nivel laboral a toda la sociedad para ofrecer calidad de servicios y elevar el nivel de expectativas de vida.

Es difícil y desalentador cuando desde el inicio de la educación no se atienden las necesidades mínimas para que un niño pueda aprender de la escuela valores y estrategias académicas ya sea por falta de programas preventivos que no pretendan más que resolver necesidades abstractas y si por el contrario olvidar las urgencias concretas, que a final de cuentas sólo minimizarán las carencias a las que puede estar expuesto cualquier niño, ahora bien el o lo niños logran llegar a la universidad no sólo se puede esperar una situación que como se ha visto se convierte en un problema y conforme el estudiante avanza por su vida académica sin “lograr alcanzar a responder de manera efectiva y en que se espera de él” la intervención para detener los estragos de un problema como el del bajo rendimiento se vuelven aún más complejos de lo que ya eran. Se puede entonces predecir que al llegar al nivel superior el fracaso o la deserción sean el final o el resultado de toda una vida de bajo rendimiento escolar. Claro está y es necesario decir que no todos los problemas deben relacionarse a la ausencia o mala aplicación de los programas académicos, pues un individuo siempre estará rodeado de situaciones que lo lleven a decaer en su rendimiento académico. Good y Brophy (1997), Jiménez (1999), entre otros autores, definen el bajo rendimiento académico como los logros académicos no alcanzados por los alumnos y que cualquiera de ellos esta propenso de presentar este rendimiento insuficiente principalmente por carencias sociales, familiares, personales e institucionales. Así que, un problema como éste no es únicamente responsabilidad de las instituciones académicas, sino también tienen un papel importante la familia, los compañeros de clase, los maestros, los directivos y tal vez hasta la sociedad en su totalidad también tengan algo que por mínimo que pueda ser esté relacionado con la buena formación educativa de cualquier estudiante.

Todos y cada uno de los intentos que se realizan para contrarrestar los problemas que se presentan en la preparación académica universitaria de los individuos es muy válido e importante pero también hay que reconocer que no todos estos intentos serán lo suficientemente buenos para minimizar los rezagos que puedan haberse acumulado a lo largo de la historia educativa social o

personal, pues hay que recordar que así como los tiempos cambian, las sociedades y sus prácticas también lo hacen. De aquí que durante el incremento de la matrícula estudiantil de la universidad la cobertura de los planes no fue suficiente para lograr enfrentar este fenómeno que ha tenido lugar aproximadamente desde hace tres décadas, que a su vez ocasiona que los intentos de mejorar la impartición de la educación se conviertan más en cubrir cuantitativamente un criterio establecido para dar por terminado un curso o un nivel, olvidando el carácter cualitativo de formación de personas, de aquí que los intentos por lograr revertir el efecto de las carencias genere la mala planeación de estrategias pues al tiempo que estas se generan o tienen lugar es necesario crear toda una nueva conceptualización de lo que la educación debería ser.

Dentro de alguno de los criterios que se toman en cuenta para reconocer que tipo de rendimiento puede tener un alumno se puedan encontrar el coeficiente intelectual, las estrategias y hábitos de estudio y la formación emocional, cada uno de estos criterios cuentan con una historia que le has permitido ser reconocidos como factores que pueden arrojar datos que permitan la creación de programas alternos a los esfuerzos que se realizan dentro de las aulas universitarias, que buscan mejorar el desempeño académico de los alumnos de ahí que estos tres factores son los que se seleccionaron para ser los puntos a evaluar por este trabajo y su relación con el bajo rendimiento. Por un lado el Coeficiente Intelectual se retoma para corroborar si su influencia es de mayor peso y los siguientes factores a evaluar se retoman como los indicadores desde el alumno para la generación o aparición del bajo rendimiento.

1.3.1. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE?

Para entender el aprendizaje, los filósofos trataron de conceptualizar el conocimiento, visto éste como problema central, admitiendo que es la relación entre el sujeto y el objeto, mediante un contacto mutuo. En la descripción del proceso de conocimiento, aparece la fenomenología del mismo, donde para ella el

acto de conocer es aquel donde un sujeto aprehende un objeto; es decir, lo representa en su estructura cognoscitiva. Si lo hace tal como es, el conocimiento es verdadero.

Bower (1979), afirma que son muchas las disciplinas que comparten el estudio del aprendizaje. Fisiólogos, bioquímicos y biofísicos tienen intereses legítimos en ella; padres, maestros, gerentes de empresas, expertos en rehabilitación y demás personas que necesitan enfrentarse a los problemas prácticos del control del aprendizaje, tienen necesidades que los impelen a comprender los procesos fundamentales y a saber cómo entenderse con ellos. Sin embargo, el estudio científico del aprendizaje lo realizan, primordialmente, los psicólogos. Por tanto los educadores profesionales han aceptado que la psicología de la educación es la ciencia fundamental sobre la cual han de elaborar sus propias prácticas, y los estudios del aprendizaje se han llevado a cabo, a la vez en laboratorios de psicología general y de psicología de la educación, y se han ejercido influencias recíprocas entre los campos puro y aplicado. En tales circunstancias, es muy natural que los psicólogos consideren que el estudio del aprendizaje les pertenece.

Así mismo, Bower (1979) formula una definición de aprendizaje, diciendo que todo el mundo estará de acuerdo en que muchas actividades se pueden presentar como ejemplo de aprendizaje: adquirir un vocabulario, memorizar un poema, enseñarse a manejar una máquina de escribir. Hay otras actividades, no tan evidentemente aprendida, que son calificadas de aprendidas, en cuanto se reflexiona en ellas. Entre estas figuran la adquisición de prejuicios, preferencias, actitudes e ideales sociales; estas agrupan múltiples habilidades que requieren de las relaciones sociales con otras personas. Por último, hay cierto número de actividades cuya adquisición no se suele calificar de avance o de mejoramiento, pues su utilidad, si es que existe, no puede demostrarse fácilmente. Entre ellas figuran los tics, los amaneramientos y los gestos autistas.

Estos ejemplos de los que es aprendizaje, sirven perfectamente para intentar una primera definición. De hecho, es extremadamente difícil redactar una definición que sea totalmente satisfactoria. Aunque nos tienta definir el aprendizaje como un mejoramiento que acompaña a la práctica, o como un sacar provecho de la experiencia, sabemos muy bien que cierto aprendizaje no es un mejoramiento, y que otros tienen consecuencias indeseables. Describirlo como todo cambio que acompaña a una repetición, lo confunde con el crecimiento, con la fatiga y con otros cambios que puedan efectuarse a causa de la repetición. Con lo anterior Bower (1979), ofrece la definición siguiente.

Se entiende por aprendizaje el proceso, en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo, la fatiga, drogas, etcétera)

La definición no es satisfactoria formalmente, debido a los numerosos términos indefinidos que contiene, pero será conveniente llamar la atención hacia los problemas que encierra cualquier definición de aprendizaje, la cual tiene que distinguir entre: *a)* las clases de cambios, y sus antecedentes correlativos, que se consideren como aprendizaje, y *b)* las clases emparentadas de cambio y sus antecedentes, que no se clasifican como aprendizaje.

Bower (1979) considera algunos de los cambios que su definición provisional no califica como aprendizaje, como las tendencias innatas de respuestas por contraposición a aprendizaje, en que las antiguas clasificaciones de conductas innatas, figuraban comúnmente entre las actividades que no habían sido aprendidas: reflejos (la constricción pupilar ante la luz), tropismos (el vuelo precipitado de la polilla hacia la llama) e instintos (la construcción de nidos por los pájaros). Podemos seguir reconociendo que tales actividades son características

de diversas especies, y señalar que las que son más propias de determinado grupo, han de entenderse como *específicas de la misma clasificación*.

El concepto de instinto ha sido el más discutido de todos estos términos, en parte por la vaguedad de sus connotaciones y en parte por la tendencia a utilizar la palabra como término explicativo; es decir, para disfrazar la ignorancia. Después de algunos años en los que fue virtualmente un término tabú, la respetabilidad del concepto de instinto fue brevemente restablecida por un grupo de naturalistas europeos a los que se les conoce con el nombre de etólogos (por ejemplo, Tinbergen y Torpe en 1956); pero la rehabilitación del término provocó tantas controversias que sus partidarios lo han abandonado de nuevo, a favor del de *conducta específica de la especie* (Hinde y Tinbergen en 1958).

El problema de establecer qué es lo naturalmente característico de una especie determinada no se resuelve tratando de clasificar una conducta como totalmente innata, y otra como totalmente aprendida. Las objeciones que se hacen al concepto de instinto y que provienen de haberse descubierto mucho aprendizaje en la llamada conducta instintiva (Beach 1995, citado en Bower, 1979), aunque son útiles puesto que nos previenen contra el peligro de cifrar demasiada confianza en el instinto, no resuelven el problema de que algunas cosas son mucho más fáciles de adquirir por un organismo que por otro. Así, por ejemplo, si se utilizase exclusivamente el aprendizaje para describir la conducta, entonces habría que reconocer la posibilidad de enseñar a todas las aves a orientarse como lo hacen algunas palomas, o enseñarle a un oriol a construir un nido de petirrojo. El carácter "intermedio" de la conducta que tiene grandes componentes instintivos ha quedado bien ejemplificado por los experimentos de improntación.

Vygotsky rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a

asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción –plano interpsicológico– se llega a la internalización –plano intrapsicológico–

A ese complejo proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se lo denomina internalización. Vygotsky formula la “ley genética general del desarrollo cultural”: Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológica. Al igual que otros autores como Piaget, Vygotsky concebía a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vygotsky, afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas.

Mientras que para el conductismo mediacional, los estímulos (E) y respuestas mediadoras (R) son, según el principio de correspondencia, meras copias no observables de los estímulos y respuestas externas, los mediadores

Vygotskyanos no son réplicas de las asociaciones E-R externas, ni un eslabón más de las cadenas asociativas. Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas activamente.

El concepto Vygotskyano de mediador está más próximo al concepto piagetiano de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación que al conductismo mediacional. Al igual que Piaget se trata de una adaptación activa basada en la interacción del sujeto con su entorno. El desarrollo de la estructura cognoscitiva en el organismo es concebido como un producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y de aprendizaje mediado. La experiencia de Aprendizaje Mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos. Los 3 componentes de la interacción mediada son: el organismo receptor, el estímulo y el mediador. El efecto de la experiencia de aprendizaje mediado es la creación en los receptores de una disposición, de una propensión actitudinal para beneficiarse de la exposición directa a los estímulos. Esto se puede traducir en mediar para enseñar a aprender.

Una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio. Cualquier anticipación de resultados es una construcción interna en la realidad, que depende de una representación y también de un pensamiento inferencial por parte del niño (educando).

Vygotsky distingue dos clases de INSTRUMENTOS MEDIADORES, en función del tipo de actividad que posibilitan: la herramienta y los signos. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un

constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones. Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad entre ellos encontramos: el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la Aritmética, los sistemas de lecto-escritura, etc.

A diferencia de la herramienta, el signo o símbolo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y en definitiva actúa sobre la interacción de una persona con su entorno.

Los medios de ayudar a la ejecución son: modelamiento, manejo de contingencias, instrucción, preguntas y estructuración cognoscitiva. Modelamiento, manejo de contingencias y retroalimentación son los principales mecanismos para ayudar a los aprendices a través de las ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP). Los medios de ayuda en la ejecución específicamente lingüísticos (signos) son: instruir, preguntar, y estructuración cognoscitiva. La instrucción pide acciones específicas. Preguntar pide específicamente respuestas lingüísticas.

La estructuración cognoscitiva no pide una respuesta específica, más bien, provee una estructura para organizar los elementos unos con relación a otros. La estructuración cognoscitiva se refiere a proveer una estructura para el pensamiento y la acción. Puede ser una estructura de creencias, de operaciones mentales o de comprensión. Es una estructura organizativa que evalúa, agrupa, y secuencia la percepción, la memoria y la acción.

Es así que haciendo una síntesis de lo anterior puedo decir que:

A. En contraste con Piaget, Vygotsky no habla de asimilación, sino de APROPIACIÓN (en términos de contextos culturales)

B. INFLUENCIA PREDOMINANTE DEL MEDIO CULTURAL. Referida al origen social de los procesos psicológicos superiores (lenguaje oral, juego simbólico, lecto – escritura). La mayoría de ellos (los avanzados) no se forman sin intervención educativa.

C. MEDIACIÓN SEMIÓTICA. Papel central de los instrumentos de mediación en la constitución del psiquismo: herramientas y signos. Las herramientas están orientadas hacia los objetos físicos, mientras que los signos permiten organizar el pensamiento, son herramientas orientadas hacia el interior y el exterior de un sujeto, produciendo cambios en los otros.

D. ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP): es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial , determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado.

1.3.2. ¿QUÉ SON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?

Son procedimientos que incluyen técnicas, operaciones o actividades, persiguen un propósito determinado "Son más que habilidades de estudio".

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendizaje. Ejemplo:

1. Procesos cognitivos básicos: se refiere a todo el procesamiento de la información (atención, percepción, almacenaje, etc.).
2. Bases de conocimiento: se refiere a hechos, conceptos y principios que tiene el cual esta organizado en forma de esquema jerárquico llamado conocimientos previos.

3. Conocimiento estratégico: son las llamadas estrategias de aprendizaje "Saber como conocer".
4. Conocimiento metacognitivo: conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos recordamos o seleccionamos problemas. Consiste en ese saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimientos.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función y del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen, de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan.

Existen dos clasificaciones de estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad u objetivo. En otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.

- 1) Las Estrategias de Recirculación de la información, es un aprendizaje memorístico, al pie de la letra se hace un repaso en repetir una y otra vez.
- 2) Las Estrategias de Elaboración son de aprendizaje significativo. Pueden ser simples o complejas. Ambos radican en el nivel de profundidad y entre su elaboración visual o verbal.
- 3) Las Estrategias de Organización de la Información, permite hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Es posible organizar, agrupar o clasificar la información, a través de mapas conceptuales, redes semánticas, etc.
- 4) Las Estrategias de Recuperación, permite optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria, se hace un recuerdo de lo aprendido.

La comprensión de texto se definió como un proceso cognitivo complejo de carácter constructivo, en el que interaccionan características del lector, del texto y

de un contexto determinado, es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria y sabe que de no utilizar y organizar sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión no será alcanzado y no ocurre un aprendizaje.

Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias específicas que tienen como base establecer una distinción de las mismas a partir de los tres momentos que ocurre, al llevar a cabo todo proceso. Estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector. Para ellos tenemos:

1) Estrategias previas a la lectura: se establece el propósito de la lectura de tal modo que los alumnos participen y la perciban como actividades autoiniciales y así como mejorar la motivación al leer. Se reconoce como estrategia autorreguladora en donde se planifica distintas acciones a realizar en todo el proceso. Algunas estrategias específicas son: la activación del conocimiento previo y elaborar predicciones o preguntas.

2) Estrategias durante la lectura: se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y al ejecutarse el micro y macroprocesos de la lectura. Una de las actividades autorreguladoras más relevante durante la lectura es el monitoreo o supervisión del proceso en donde se establecen actividades específicas como resaltar la importancia de partes relevantes del texto, estrategias de apoyo al repaso, subrayar, tomar notas o elaborar conceptos.

3) Estrategias después de la lectura, ocurren cuando ha finalizado la lectura se da la actividad autorreguladora que es la evaluación de los procesos en función del propósito establecido. Las estrategias típicas son elaboración de resúmenes, identificar ideas principales, formulación y contestación de preguntas.

La composición de texto es un proceso cognitivo complejo autorregulado en donde el escritor trabaja en forma reflexiva y creativa sin tener las ventajas del

hablante. La composición escrita se organiza con base en un tema determinado. La persona que redacta un escrito tiene que decir qué va a contar, cómo es que va a hacerlo y para qué va a hacerlo.

Tanto para la enseñanza de las estrategias de compensación como para las del dominio de la composición, la enseñanza que se ha demostrado más efectiva es aquella que se basa en la transferencia del control y la práctica guiados en contextos dialogados entre un enseñante y los aprendices.

1.3.3. HÁBITOS DE ESTUDIO

Cervera (1981), menciona que los hechos sugieren, que frecuentemente, los alumnos que no tienen éxito en la escuela emplean métodos inadecuados, incorrectos e ineficientes y como resultado, entienden muy poco de lo que estudian y recuerdan muy poco de lo que entienden y ya que el propósito de asistir a la escuela es aprender, esto significa que muchos estudiantes estén simplemente perdiendo su tiempo asistiendo inútilmente a la escuela.

El estudio, definido como la aplicación de las facultades mentales para la adquisición de conocimientos, es una fuente de satisfacciones, como toda actividad creadora, pero su antecedente, aprende a estudiar, es una tarea ardua y en ocasiones, difícil, en la cual el alumno muchas veces se desespera. Aprender a aprender requiere paciencia, constancia, tenacidad y la seguridad de la persona de saber que puede llegar a una meta que por voluntad propia se ha fijado. Es una tarea estrictamente individual en la que nadie puede ser sustituido. Además, las habilidades de estudio desarrolladas por los estudiantes durante su vida escolar facilitan las operaciones mentales que se necesitan con el objeto de comprender y retener el material que se ha de aprender. Dos son los principales factores que permiten explicar el logro académico alcanzado por un estudiante: El método de estudio y las motivaciones para estudiar. Al considerar el primero de estos factores, nos estamos refiriendo a lo que el estudiante hace cuando estudia y que en conjunto constituyen lo que se llaman los hábitos de estudio. Generalmente se

toman en cuenta los siguientes elementos: El ambiente de estudio, la forma de realizar la lectura, las notas o apuntes de clase, la forma de preparar y resolver exámenes, las técnicas para mejorar la memoria y la distribución del tiempo de estudio. Existen investigaciones que consideran algunos factores decisivos para el rendimiento escolar; entre ellas destaca la de Mitchell, citado en Cervera (1981), en la que se reportan siete factores que deben tomarse en cuenta en el tratamiento de estudiantes que reprueban con frecuencia:

- Ambiente de estudio inadecuado.
- Falta de compromiso con el curso.
- Objetivos académicos y vocacionales no definidos.
- Ausencia de un análisis de la conducta de estudio.
- Ansiedad durante los exámenes escritos.
- Ansiedad académica.
- Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio.

Respecto de las motivaciones para estudiar, se refieren a los "por qué" de los estudiantes. ¿Por qué desea estudiar? ¿Qué es lo que espera obtener? Son las preguntas básicas y las respuestas a estas preguntas tienen importantes implicaciones respecto a su motivación, ya que si el estudiante no está motivado, o no tiene interés en su material de trabajo, difícilmente desarrollará una conducta real de estudio.

Es sabido que apoyar al estudiante para que asuma una actitud positiva respecto al aprendizaje es el propósito de cualquier programa de adiestramiento para el uso de técnicas de estudio, y éstas intentan adiestrar al estudiante para hacer del estudio un que hacer metódico y no empírico, para hacer del estudio una actividad gratificante y no un mal ineludible, ya que el triunfar en el estudio no sólo depende de la inteligencia y el esfuerzo sino también en gran parte de la eficiencia de los métodos de estudio utilizados.

1.3.4. METACOGNICIÓN

El término de metacognición se presenta a menudo en el ámbito educativo institucional, como parte del concepto de enseñanza-aprendizaje, a continuación enlistaré definiciones de diversos autores así como teorías que abordan dicho concepto:

Dorado (1996), propone que Metacognición: Es la capacidad que se tiene de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación.

Menciona que esto implica dos dimensiones muy relacionadas:

a) El conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo o que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de una manera significativa. De esta manera puede utilizar estas estrategias para mejorar su memoria. Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

b) La regulación y control de las actividades que el alumno realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados. Aunque estos dos aspectos están muy relacionados; el primero, el conocimiento del propio

conocimiento, surge más tarde en el niño que la regulación y el control ejecutivo, ya que este último depende más de la situación y la actividad concreta.

Además Dorado Perea Carlos elabora un cuadro que explica la relación de la metacognición con las estrategias, habilidades de estudio y otros procesos cognitivos y no cognitivos. Ver Cuadro 1.

Dorado (1996), menciona que el rol de la metacognición se podría comprender si se analizan las estrategias y habilidades que se utilizan en un deporte de equipo: la velocidad, la coordinación y el estilo son propios de cada jugador, sin que éste necesite ser consciente en cada momento de los movimientos que hace. En cambio el entrenador hace que cada uno de los deportistas sea consciente de sus movimientos y estrategias y de esta manera puedan llegar al autocontrol y coordinación. En nuestro caso, es el aprendiz el que ha de hacer las dos funciones de entrenador y deportista. Primero ha de desarrollar y perfeccionar los procesos básicos (capacidades cognitivas básicas) con la ayuda de las técnicas de aprendizaje. En segundo lugar, el alumno ha de tener unos conocimientos específicos del contenido a aprender. El saber planificar, regular y evaluar qué técnicas, cuándo y cómo, por qué y para qué, se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprenderlos hace que el aprendiz se vuelva estratégico.

Por su parte Poggioli (1998), menciona que aunque la mayor parte de los estudios realizados sobre metacognición se han llevado a cabo en el área de la memoria, también se han realizado estudios en otras áreas tales como la comunicación, la comprensión de la lectura y la resolución de problemas.

En el área de la comunicación, por ejemplo, el desarrollar estrategias metacognoscitivas implica que los individuos se encuentran en capacidad de apreciar si los mensajes que reciben están incompletos, son ambiguos o imprecisos y, por lo tanto, pueden interpretarse de diversas maneras. Si este tipo de estrategia se adquiere, entonces los niños no deben ser tan hábiles en su uso

como lo pueden ser los jóvenes o los adultos. La revisión de la literatura indica que los primeros tienden a afirmar haber entendido un mensaje, incluso cuando éste es ambiguo, no cuestionan a su interlocutor para solicitarle información adicional y tienden a culparlo por las fallas habidas en la comunicación.

Poggioli (1998), analiza a la Metacognición y a la comprensión de la lectura por medio de una investigación realizada en el área de la lectura que indica que el componente metacognoscitivo tiene un papel fundamental en su comprensión. Brown, Armbruster y Baker (1986) señalan que la metacognición en esta área involucra el conocimiento de cuatro variables y la manera cómo interactúan para facilitar el aprendizaje. Tales variables son las siguientes:

1. El texto, que incluye los rasgos (el nivel de dificultad, el grado de familiaridad y la estructura) de los materiales a ser aprendidos y que afectan su comprensión y su recuerdo.
2. La tarea, que comprende los requisitos de almacenamiento y recuperación de información y que generan una ejecución por parte del aprendiz como evidencia del aprendizaje.
3. Las estrategias, las cuales constituyen las actividades en las que se involucra el aprendiz con el fin de almacenar y recuperar la información.
4. Las características del aprendiz, su habilidad, su nivel de motivación y otros estados y atributos personales que influyen en la comprensión y el aprendizaje.

La metacognición en la lectura también involucra el control y los procesos de autorregulación. Tales procesos, según Baker y Brown (1984), son los siguientes:

1. Clarificar los propósitos de la lectura.
2. Clarificar las demandas de la tarea.

3. Identificar los aspectos importantes del mensaje contenido en el texto.
4. Centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles.
5. Monitorizar las actividades realizadas a fin de determinar el nivel de comprensión.
6. Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos establecidos, previamente a la lectura, se están cumpliendo.
7. Tomar acciones correctivas cuando se detectan dificultades en la comprensión.
8. Evitar interrupciones y distracciones.

Babbs y Moe, citado en Flavell (1984), resumen la actividad metacognoscitiva en la lectura mediante una secuencia de operaciones que comienza con la atención del lector en su conocimiento acerca de los procesos involucrados, las demandas impuestas por los diferentes objetivos de la lectura y los diversos tipos de materiales. La secuencia finaliza con la utilización, por parte del aprendiz, de actividades y estrategias específicas para regularla y controlarla. Estos autores incluyen en los planes estratégicos del lector, la identificación de la estructura del texto y la búsqueda de las ideas importantes. La secuencia sugerida por estos autores se basa en el modelo sobre la actividad cognoscitiva de Flavell.

Por su parte, Ríos (1991) define la meta comprensión como el conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector. La actividad de autorregulación en la lectura, según este autor, comprende tres fases: planificación, supervisión y evaluación.

El Cuadro 2 (ver en anexo) presenta las fases, las categorías incluidas en ellas y las preguntas correspondientes.

King (1991) señala que una de las estrategias metacognoscitivas utilizada por los aprendices eficientes para verificar su proceso de comprensión durante el

aprendizaje es hacerse preguntas. Este procedimiento es considerado metacognoscitivo porque opera como una forma de autoevaluación que ayuda al aprendiz a mantener una supervisión progresiva de su comprensión cuando está aprendiendo. Es decir, el proceso metacognoscitivo de hacerse preguntas es utilizado para controlar los procesos cognoscitivos de la comprensión, tales como: integrar el contenido con el conocimiento previo, comparar ideas principales, confirmar supuestos, hacer predicciones, detectar dificultades de comprensión y remediarlas.

“¿Cómo se relaciona esta idea con lo que ya sé?” es una pregunta que puede ayudar al aprendiz a integrar nueva información con material aprendido previamente. “¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de este procedimiento?” puede ayudar al aprendiz a darse cuenta de que no tiene información suficiente y lo estimula a hacerse otra pregunta: “¿cómo puedo saberlo?”. Esto lo lleva a desarrollar un plan de acción como enumerar atributos, repasar notas o releer el texto.

King (1991) ha diseñado un conjunto de preguntas para facilitar a los estudiantes la comprensión de diferentes materiales escritos, la integración de su contenido con su conocimiento previo y la supervisión de su comprensión, es decir, las preguntas están dirigidas tanto a los procesos cognoscitivos como a los metacognoscitivos. A continuación ejemplificamos las preguntas diseñadas por esta autora (Ver Cuadro 3).

Baker (1972) y Brown (1980), han distinguido dos tipos de lectura: leer para comprender y leer para aprender. Leer para comprender involucra la actividad metacognoscitiva de supervisión o verificación progresiva de la comprensión, la cual permite al individuo asegurarse de que el proceso transcurre sin obstáculos y tomar acciones correctivas, de ser necesario.

Los aspectos metacognoscitivos de leer para aprender abarcan la identificación de las ideas importantes, el análisis de las demandas impuestas por

los materiales y la tarea de aprendizaje, el desarrollo y el mantenimiento de estrategias apropiadas, así como también el establecimiento de un horario y de un ambiente de estudio adecuados.

LEER PARA COMPRENDER. Los estudios realizados en el área de leer para comprender han examinado la ejecución de individuos de diferente edad. En los adolescentes se ha explorado su conocimiento sobre las estrategias utilizadas, el efecto de éstas en su rendimiento y los propósitos de la lectura, es decir, su conocimiento metacognoscitivo acerca de los procesos involucrados en la comprensión de textos escritos. Tales estudios se han llevado a cabo mediante el uso de técnicas, tales como: informes verbales, preguntas de comprensión, obtención de puntuaciones para medir la confianza del sujeto en sus respuestas a preguntas de comprensión, pruebas cloze, medidas del procesamiento y auto correcciones realizadas durante la lectura.

Estas técnicas, antes mencionadas, se utilizan para apreciar, de alguna manera, la forma cómo los individuos procesan la información que están tratando de comprender. Los informes verbales son reportes orales que los individuos hacen en voz alta y que el investigador graba para posteriormente transcribirlos y determinar los procesos y las estrategias involucrados en el proceso de comprensión. Las preguntas de comprensión, como su nombre lo indica, son preguntas de alto nivel que se les hacen a los lectores una vez concluida la lectura de un texto. Las puntuaciones para medir la confianza del lector en sus respuestas a preguntas de comprensión son las que se obtienen de preguntarle cuán seguro está de sus respuestas con respecto a un texto leído.

Las pruebas cloze son aquellas que sirven para determinar el nivel de comprensión de un texto. Una prueba cloze es un texto cuya primera oración se presenta de forma completa mientras que a las oraciones subsiguientes se les elimina una palabra cada cierto número (tres, cuatro, cinco) palabras; el lector debe revisar todo el texto e ir completando cada espacio en blanco con la palabra

correcta. No se admiten sinónimos, por lo que se está en la obligación de completar la oración con la palabra que aparece en el texto original. Las dos últimas técnicas se utilizan para medir comprensión y se diseñan de acuerdo con los propósitos del estudio que se va a llevar a cabo.

Estudios similares han sido realizados con adultos, encontrándose que éstos sí evalúan su comprensión durante el proceso de la lectura. Si encuentran una confusión, le dedican tiempo extra al segmento del texto que la contiene y leen las oraciones previas y las siguientes con el fin de clarificarla.

LEER PARA APRENDER. Leer para aprender implica la actividad de leer para comprender y algo más, ya que el estudiante debe concentrarse en la selección de información relevante en el texto, utilizar estrategias de aprendizaje y evaluar su efectividad. Los estudios en esta área se han dirigido al examen de las variables involucradas en el proceso de comprensión de la lectura: los textos, la tarea criterio, las estrategias y las características del aprendiz.

LOS TEXTOS. Muchos de los rasgos de los textos influyen en la comprensión y en el aprendizaje de la información contenida en ellos. Una forma esencial de la metacognición en la lectura es el conocimiento de los individuos sobre los aspectos resaltantes del material que leen. Factores tales como: el tópico (familiaridad, interés, compatibilidad con el conocimiento previo), el vocabulario, la sintaxis, la presentación, el estilo, la estructura, la coherencia, entre otros, son factores que contribuyen al establecimiento del nivel de dificultad que un texto puede presentar.

Los resultados de los estudios realizados en esta área indican que tanto los niños pequeños como los lectores novatos o los de bajo rendimiento tienen dificultad para establecer la diferencia entre textos fáciles y difíciles, identificar sus elementos importantes, utilizar la estructura del texto y detectar las confusiones o incoherencias presentes en ellos.

LA TAREA CRITERIO. La lectura no es una actividad unitaria, por el contrario, involucra muchas actividades diferentes. Al leer para aprender, el individuo puede tener una o muchas tareas que realizar y varios propósitos u objetivos que alcanzar. Éstas varían en función de los tipos de demandas cognoscitivas requeridas para ejecutarlas. Por ejemplo, los procesos involucrados en la localización de un detalle específico en un texto son muy diferentes a los procesos requeridos para escribir un ensayo o ejecutar un procedimiento complejo. La ejecución efectiva de una tarea depende del grado de conciencia del individuo acerca de las demandas de procesamiento y de recuperación, así como también del nivel de habilidad del sujeto para adaptar la lectura con el fin de satisfacer tales demandas.

Los individuos deben saber cómo modificar sus actividades de lectura en concordancia con las diferentes tareas. Por ejemplo, deben saber reducir la velocidad cuando el contenido es difícil de comprender o leer con más rapidez cuando lo que se les pide es una revisión general del contenido. La investigación indica que la capacidad para ajustar la velocidad en la lectura y adecuar las estrategias a los requerimientos de la tarea cambia con la edad y con la habilidad del sujeto (Brown, Armbruster y Baker, 1986).

Rinaudo (1998) menciona que la metacognición se puede definir como las representaciones internas de la tarea que el aprendiz utiliza para construir su propio entendimiento del texto.

Según Baker y Brown (1999), las estrategias metacognoscitivas básicas son: 1. comprender las demandas de la tarea 2. identificar y atender selectivamente a las partes importantes del texto 3. controlar la comprensión y los progresos en el logro de las metas 4. ejecutar acciones correctivas cuando sea necesario.

En un estudio diseñado a identificar los procesos metacognoscitivos empleados por un grupo de estudiantes universitarios en Argentina, los investigadores pusieron a los estudiantes a estudiar un texto y hacer un resumen de otro, y una semana después, les pidieron a los estudiantes explicar en forma oral cómo habían estudiado los textos, cuáles procedimientos y controles habían empleado para hacerlo.

Los estudiantes por lo general identificaron las ideas más importantes del texto (aunque Rinaudo nota que algunos estudiantes suprimieron 50% de las ideas importantes del texto), y muchos de ellos lo hicieron por subrayarlas. Además, muchos de los estudiantes ensayaron a integrar las ideas, es decir que buscaron las relaciones entre las ideas que habían identificados en el texto y trataron de construir un resumen coherente de esas ideas. Unos de los estudiantes mencionaron que reformularon el texto en términos propios. Tomaron lo que habían leído y lo recrearon en sus mentes, en sus propias palabras. Más aún, un atributo de los estudiantes más exitosos fue que estos hicieron conexiones entre las ideas y los datos del texto, y sus conocimientos ya existentes. Los estudiantes capaces de traducir se consideraban a sí mismos de haber entendido el texto bien.

Rinaudo (1998) descubrió que pocos de los estudiantes mencionaron el uso de estrategias de control o autorregulación durante el proceso de crear sus resúmenes, ni parecían reconocer que el elaborar el resumen de un texto es, de hecho, un estrategia metacognoscitiva de aprendizaje. Afirma que el estudiante eficaz esté conciente de la tarea, las estrategias que podría usar para entender el contenido, estrategias de autorregulación para controlar su aprendizaje, y métodos de corregir problemas.

Con el fin de mostrar la importancia de las estrategias metacognoscitivas en la comprensión de la lectura, se dividieron en grupos, y se pusieron a leer un artículo anticuado y fuera de contexto. A cada grupo les permitieron utilizar solamente una

o dos de las estrategias precitadas para estudiar y entender el artículo. Un grupo pudo subrayar las ideas importantes, otro lo discutió, otro grupo pudo leer y escuchar el artículo. En un grupo, solamente los dejaron leer el artículo una vez, luego les dieron un examen sobre los contenidos del artículo. No tuvieron mucho éxito, obviamente. Los grupos que usaron una o dos de las estrategias mencionadas en artículo tuvieron más éxito en el examen, y un mejor entendimiento del artículo. Este fue un buen ejemplo del efecto que la falta de unas de las estrategias metacognoscitivas puede tener en la comprensión de los textos.

La metacognición, entonces, es un diálogo interno. Es el proceso de conectar, por autointerrogación y reflexión, información nueva con la que uno ya posea, y construir de las dos un texto nuevo y único.

La importancia de la metacognición para el aprendizaje de habilidades motoras para Carlos Domínguez es el modo en que se estructura el aprendizaje de tareas revela consecuencias diferentes según se evalúe el rendimiento inmediato -a corto plazo- o bien se evalúe el aprendizaje a largo plazo. No es lo mismo experimentar soltura en las prácticas de adiestramiento que realizar un verdadero aprendizaje. Los autores denominan metacognición al conocimiento que desarrolla un sujeto acerca de qué tan bien ha aprendido una determinada tarea; consiste en diferenciar y discriminar cada uno de los procesos cognitivos –el alternar la atención entre diferentes tareas-.

En el año 2001 la Revista de Psicología Experimental: Aprendizaje, Memoria y Cognición de la Asociación Psicológica Americana (A.P.A.) (Volumen 27, N°4), el Dr. Dominic Simon (de la Universidad Mc Master) y el Dr. Robert Bjork (de la Universidad de California), publicaron un artículo titulado “Metacognición en el aprendizaje motor” donde realizan un interesante estudio acerca de este tópico.

Brevemente diremos que se asignó a 48 sujetos a la tarea de tipear tres secuencias distintas de contraseñas de computadoras (claves numeradas). A todos los participantes se les pidió que aprendieran las secuencias según un tiempo cronometrado específico de tecleo que era diferente para cada secuencia.

Los sujetos fueron asignados a dos grupos. Al 1° grupo fueron asignados al azar la mitad de los sujetos de la muestra y la otra mitad fue asignada al 2° grupo.

Los del primero practicaron los tres tipos de secuencias en bloques-se ejercitan varias habilidades diferentes pero por separado unas de otras- En cada bloque se ejecutaba una secuencia completa sin interferencias hasta que completaran correctamente cada secuencia 30 veces. A esto se lo denominó condición de práctica en bloques.

Los del segundo grupo recibieron la condición que se denominó práctica al azar -práctica de habilidades donde cada una está mezclada con las otras-, en donde los tres patrones de secuencias fueron aplicados no en bloques sino aleatoriamente con interferencia de una tarea sobre la otra. En ambas condiciones los participantes recibieron feedback sobre su rendimiento y velocidad después de cada prueba.

Durante la práctica los participantes fueron interrogados para que respondieran que pensaban sobre que tan bien habían aprendido las secuencias de clave como para poder realizar al día siguiente un test a papel y lápiz que midiera lo bien que habían recordado los tres tipos de secuencias tecleadas con su tiempo de tecleo cronometrado.

Este test fue realizado al día siguiente ejecutando cada secuencia de clave seis veces. Hubiera sido esperable que el desempeño de los que practicaron en bloques hubiera sido mejor que los que lo hicieron en el grupo correspondiente a la condición al azar. Lo que cumplió las expectativas de los autores es que los del

grupo de práctica en bloques esperaban ejecutar mejor el test de retención que los que participaron en la otra condición. Sin embargo, los resultados fueron opuestos a estas presunciones.

Los del primer grupo se desempeñaron sustancialmente peor que los del segundo en el test de retención de las secuencias motoras y test de rendimiento cronometrado.

Además, los del segundo grupo fueron bastante exactos para predecir que tan bien retendrían lo que habían aprendido.

Lo natural es pensar que el progreso en la soltura en la práctica y el abocarse con empeño indica a las personas que se está aprendiendo y que equivocarse demuestra que no se está aprendiendo.

Dice el Dr. Simon (2001) que generalmente la gente tiene pobres elementos para poder estimar que tan bien ha aprendido las habilidades que está practicando. Generalmente basa sus expectativas de futuros rendimientos en su rendimiento actual.

Presumir que una persona está habilitada para realizar determinada tarea cuando en realidad no ha dominado la habilidad, a veces puede tener consecuencias dramáticas (ejemplo: en un quirófano).

Según este estudio, un estímulo que interrumpa momentáneamente la práctica facilita a las personas el hecho de poder estimar que tan bien han aprendido las habilidades que han desarrollado (metacognición).

Para poder aprender una habilidad lo bastante bien como para sobresalir en un determinado trabajo o deporte, el adiestramiento debe estructurarse de determinada forma como para asegurar el aprendizaje a largo plazo.

El Dr. Bjork (2001) asegura que el hecho de que la práctica en bloques conduzca a un rendimiento mejor a corto plazo pero produzca un pobre aprendizaje a largo plazo, -comparado con el otro grupo- nos hace concluir que la intromisión de otras tareas durante la práctica de adiestramiento ayuda a la retención de habilidades a largo plazo y que practicar diferentes habilidades por bloques no es la forma más eficiente de aprender.

El mejor desempeño en el segundo grupo podría deberse a que la práctica al azar requirió a los sujetos que repetidamente relancen el programa motor correspondiente a cada tarea, lo cual ayuda a la posterior recuperación de aquél programa.

Otra posible explicación es que se requiere que varias habilidades sean diferenciadas en términos de sus semejanzas y diferencias resultando en una mejor categorización mental que apoye la retención de aquellas habilidades.

La práctica por bloques alienta a los sujetos a realizar ajustes prueba por prueba, lo que realza el rendimiento actual pero no induce procesos de recuperación de la información y categorización conceptual de los tipos que realmente realzan el aprendizaje.

Según Bjork, citado en Simon (2001), el problema está en que si la gente confunde el sentido corriente de buen desenvolvimiento en el adiestramiento con el verdadero aprendizaje, ocurrirá que prefieran las condiciones de entrenamiento por sobre las condiciones de la vida real.

Estrategias y metacognición

Metacognición es el término con que se designa la capacidad de "conocer el propio conocimiento", de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea.

Se atribuye a John Flavell la introducción del término metacognición en 1970 y sigue siendo el autor más prolífico y respetado en este tema.

En 1976 describía la metacognición de la siguiente manera:

"Metacognición significa el conocimiento de uno mismo, concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenjuaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo. La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo concreto."

El concepto de metacognición atrajo el interés de numerosos teóricos del aprendizaje de la década de los años setenta. A algunos les disgustaba la difusión de "metas" y la introducción de términos aún más técnicos, pero muchos celebraron ese centro de atención al que la nueva denominación apuntaba.

Se generó una considerable cantidad de nuevas investigaciones, no todas ellas claramente resueltas.

Fueron objeto de crítica el pensamiento descuidado y los métodos inadecuados que se emplearon para investigar la metacognición. Incluso

defensores de la misma empezaron a desilusionarse por la falta de progreso demostrable de dichas investigaciones.

La metacognición corría peligro de destruirse a sí misma. Sin embargo, durante los últimos cuatro años, una serie de trabajos teóricos sólidamente argumentados han salvado al núcleo del concepto metacognitivo, lo han despojado de adherencias, redefiniéndolo y reestructurándolo de modo que daban sentido a pasados descubrimientos, vinculaban la metacognición a otras corrientes importantes de ideas sobre crecimiento y desarrollo intelectual y la hacían susceptibles de ulterior exploración.

Entre las primeras críticas que se hicieron a los trabajos metacognitivos sobresalen las de Cavanaugh y Borbowski, citado en Simon (2001). Estos autores rechazaron la suposición de cognición y metacognición van unidas.

Señalaron que niños que conocían y comentaban sus formas de pensar y aprender realizaban a menudo mal las tareas intelectuales. A la inversa, niños que demostraban tener poco o ningún conocimiento metacognitivo resolvían a veces satisfactoriamente un determinado problema. ¿Cuál es la razón de esta falta de congruencia? Los mismos sugirieron varias posibilidades. O bien no había ninguna relación directa entre cognición y conocimiento sobre cognición (metacognición), o bien quizá los métodos de investigación eran deficientes y no habían detectado los sutiles lazos de unión entre ambos conocimientos.

La solución de Wellman, citado en Flavell (1984), a este enigma apuntaba que el concepto inicial de metacognición era demasiado "borroso" y estaba mal definido. Se trataba de un término que contenía tantos significados diferentes, que no era de extrañar que resultara difícil discernir relaciones simples entre metacognición y cognición. Para algunos metacognición es el conocimiento fáctico de la cognición (que sabe que recordar es más difícil que reconocer que las listas organizadas se recuerdan mejor que las listas no organizadas). Para otros ese

término expresa los sentimientos cognitivos o valoraciones y reacciones afectivas, tales como perplejidad ante el resultado de un problema o alegría ante un comportamiento cognitivo satisfactorio. Para muchos, metacognición significa el empleo inteligente de la cognición en el sentido de uso deliberado de una habilidad o estrategia cognitiva con vistas a un fin concreto, como memorizar una lista complicada. Como se puede observar, todos estos significados están contenidos en la cita original de Flavell. Wellman no rechazaba la metacognición por ser un concepto confuso. Y aducía que términos como "memoria" han sido utilizados durante largo tiempo con la misma ambigüedad sin que ello impidiera su comprensión ni obstaculizara su investigación. No obstante, Wellman concluía que la metacognición es esencialmente una forma de conocimiento y como tal no difiere de otros conocimientos que poseemos. Su rasgo distintivo es su referente: el sistema humano de procesamiento de la información.

Cavanaugh, citado en Simon (2001), reiteraba sus dudas sobre la metacognición en un artículo escrito en colaboración con Perlmutter en 1982. Estos autores coincidían con Wellman en que el concepto es confuso y criticaban a los investigadores por no distinguir entre el conocimiento de la cognición y los procesos que organizan este conocimiento. Sostenían que la inclusión de los procesos ejecutivos o estrategias en la definición de metacognición es contraproducente. Es necesario separar ambas ideas si se quiere que cada una de ellas sea definida con claridad.

Flavell y Wellman establecieron un modelo de cognición que, expresado en relación con la memoria, puede servir para clarificar lo que significa la metacognición. Distinguen cuatro categorías amplias de fenómenos cognitivos que en parte se solapan:

1. Las operaciones y los procesos más básicos de la cognición.
2. La segunda categoría abarca los efectos relativamente directos, involuntarios y por lo común inconscientes del nivel de desarrollo general cognitivo en el comportamiento de la memoria.
3. La tercera categoría de esta taxonomía introduce el concepto de comportamientos potencialmente conscientes.
4. La cuarta categoría se designaría en términos de Brown, "conocer sobre el conocer".

Este esquema cuádruple, además de definir con más claridad la metacognición, plantea interesantes cuestiones. El desarrollo de estrategias, ¿demuestra la existencia de un cierto nivel de conocimiento? ¿Puede utilizarse la metacognición como instrumento para promover estrategias superiores? Esta última cuestión, por supuesto es la que aquí nos concierne, al poner de relieve la debilidad tantas veces señalada de la conexión entre cognición y metacognición.

Dada la relevancia de la adquisición de los aprendizajes universitarios y la deficiencia de funciones cognitivas que los alumnos arrastran desde la escuela, se hace necesario detectar las funciones deficientes que impiden el desarrollo y consolidación de un aprendizaje de acuerdo a exigencias académicas universitarias, y crear estrategias metodológicas que propendan a su desarrollo.

Según la teoría de Reuven Feuerstein, Citado en López de M. y Cols., (2002), las funciones cognitivas son la base del pensamiento inteligente y, por ende, las responsable del éxito o fracaso en el aprendizaje. Se encuentran en las tres fases del acto mental: input (entrada), elaboración y output (salida). En cada fase, hay una serie de funciones cognitivas que pueden facilitar o impedir el aprendizaje y que, a la vez, permiten el óptimo desarrollo de las operaciones mentales. Por consiguiente, si los alumnos tienen funciones cognitivas deficientes en la fase de input, siempre recibirán mal la información, por lo que, aunque la elaboren de acuerdo a criterios lógicos rigurosos, entregarán una información

incorrecta. Por otra parte, no importa si la información recibida es correcta o no, tampoco interesa si la entregan bien o no, pues si no saben como elaborar esa información siempre dependerán del azar y no tendrán seguridad en sus procesos mentales. Por último, se da el caso de aquellas personas que reciben y procesan bien la información, pero carecen de las herramientas para entregarla, por lo que fracasan. No saben cómo decir lo que saben.

De tal modo, los investigadores consideraron de vital relevancia detectar en los alumnos de primer año de universidad, no sólo cuales son las funciones cognitivas deficientes, sino en que fase del acto mental se encuentran. De esta forma, creen que podrán crear estrategias de enseñanza que apunten directamente a superar estas deficiencias. Estas estrategias corresponden a los criterios de la Experiencia de Aprendizaje Mediado planteado por Feuerstein, entre los cuales se considera relevante un proceso de enseñanza aprendizaje intencional, significativo y trascendente.

Para Feuerstein (1993), Citado en López de M. y Cols., (2002), causa impacto la relevancia de las funciones cognitivas como actividad del sistema nervioso, que en parte explican la capacidad del individuo para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones. Su conocimiento es básico para todo profesor ya que, junto a otros criterios, constituye la base para un diagnóstico y comprensión de las causas del rendimiento deficiente del individuo.

Finalmente, es importante destacar que la deficiencia de una habilidad no significa que hay carencia de la función cognitiva, sino que no aparece en forma regular en su comportamiento. Desde esta perspectiva es posible visualizar una salida para aquellos alumnos que ingresan a la Universidad con funciones cognitivas deficientes que les impiden aprender de manera significativa y trascendente.

Los objetivos generales de dicha investigación fueron:

- Detectar en cada una de las fases del acto mental, las funciones cognitivas que los alumnos y las alumnas de primer año de las carreras de Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Diferencial evidencian al responder la pauta de evaluación de dichas funciones.
- Generar un estilo de docencia compartida e interdisciplinaria con estrategias favorecedoras del desarrollo de las funciones cognitivas deficientes.

Y los objetivos Específicos:

- 1 Elaborar y aplicar pauta de diagnóstico de funciones cognitivas en base a lo establecido en la teoría de Reuven Feuerstein.
- 2 Realizar reuniones interdisciplinarias y jornadas de reflexión y análisis.
- 3 Aplicación de pauta de autoevaluación de la mediación a los profesores de primer año de las carreras involucradas.

Metodología: Estudio descriptivo y analítico del proceso de aprendizaje con aplicación de una pauta de evaluación de funciones cognitivas a una población de aproximadamente 150 alumnos que conforman los cursos de primer año de las carreras de Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Diferencial.

La pauta es un instrumento evaluativo compuesto por 27 ítems que corresponden a las funciones cognitivas deficientes en las tres fases del acto mental propuestas por Feuerstein.

Los ítems conllevan situaciones problemáticas que los alumnos deben responder, gracias a las cuales se podrá detectar la eficiencia o deficiencia de las

funciones cognitivas. Para efectos de este estudio, sólo se consideraron las funciones cognitivas que después de un exhaustivo análisis se consideraron las más relevantes para que los alumnos y las alumnas de enseñanza superior pudiesen acceder de manera satisfactoria a los aprendizajes. Sin embargo, no se desestima la importancia de las otras funciones que evidentemente están presentes en cada aprendizaje.

El criterio para seleccionar las funciones aludidas responde a una sistematización del presente estudio, basada en la experiencia previa de reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en el que observaron sistemáticamente un deterioro en dichas funciones, que hacía necesario indagar más a fondo en éste. Así mismo, describen las fases mencionadas y que son las siguientes:

En la Fase Input interesa:

- a. la precisión y exactitud en la recogida de datos, ya que si esta función es deficiente se corre el riesgo de que los datos se reúnan de manera parcial y distorsionada, afectando la posterior relación entre ellos.
- b. las habilidades lingüísticas a nivel de entrada o la presencia de instrumentos verbales como condicionantes del trabajo intelectual. Si hay falta de recursos lingüísticos, se dificulta la comprensión de términos, lo que por ende, limita la posterior elaboración de éstos.
- c. la exploración sistemática de una situación de aprendizaje, que es un factor relevante en el éxito escolar, ya que permite atender a los estímulos de manera consciente y diferenciada. Si esta función es deficiente, se presenta la impulsividad, la que en muchas ocasiones impide la incorporación de datos de manera adecuada.
- d. la atención a dos o más fuentes de información, ya que la deficiencia de esta función puede impedir el establecimiento de las relaciones que son necesarias para que se produzca el aprendizaje significativo. La deficiencia también impide el

pensamiento divergente, o la búsqueda de alternativas diversas ante una situación problemática.

En la Fase de Elaboración interesa:

- a) la habilidad para distinguir datos relevantes, ya que si esta función es deficiente, afecta la atención y concentración (y viceversa) lo que conlleva la pérdida del sentido del problema y ya no se considera necesario buscar una solución.
- b) la percepción de la realidad global, ya que es indispensable para las operaciones mentales de análisis y síntesis. Si esta función es deficiente, la percepción es episódica, por lo que la realidad se percibe aisladamente.
- c) el razonamiento hipotético, que permite establecer, verificar o rechazar hipótesis. Si esta función es deficiente, interfiere en el pensamiento divergente, ya que no hay necesidad de pensar de manera diferente.
- d) la capacidad para definir un problema, ya que si hay deficiencias, el sujeto no siente la necesidad de indagar ni de buscar estrategias para una posible solución. No siente el problema como tal.
- e) la planificación de la conducta, ya que permite poder describir y organizar los datos que permitirán una respuesta adecuada. También permite la transferencia a otras áreas y la posibilidad de análisis y síntesis.
- f) la amplitud del campo mental, ya que si hay deficiencia, se manifiesta en estrechez del campo mental, lo que impide el razonamiento lógico y la relaciones entre diferentes tipos de información. También se impide la percepción activa de la realidad.
- g) la conducta comparativa, ya que si esta función es deficiente impide la organización de diferentes unidades de información, lo que a su vez dificulta el establecimiento de relaciones entre las cosas y los hechos, y la generalización de los mismos.

En la Fase Output interesa:

- a. la precisión y exactitud en la salida de la información, ya que si esta función es deficiente las respuestas son confusas y vagas, a pesar de que se haya percibido y elaborado correctamente.
- b. las habilidades lingüísticas a nivel de salida

Como puede apreciarse, a la fase de elaboración los investigadores le han otorgado una atención especial ya que mencionan que el procesamiento de la información es fundamental en los primeros momentos de la formación profesional.

Esta pauta de detección de funciones cognitivas se acompaña de otra, de similares características, que auto-evalúa la percepción que cada alumno tiene de su propio funcionamiento cognitivo, y que está compuesta por diferentes ítems que abordan a las funciones cognitivas planteadas por Feuerstein en las tres fases del acto mental.

El diagnóstico arrojado por ambas pautas consideran que les permitirá obtener información acerca de las funciones cognitivas eficientes o deficientes que manifiestan los alumnos, tanto a través de su auto-percepción, como de la percepción de los evaluadores, con el fin de elaborar estrategias metodológicas comunes entre los profesores de primer año.

Los autores mencionan que la investigación está en pleno proceso de desarrollo, y que se encuentra en su etapa de tabulación y análisis de datos por lo que no pueden entregar conclusiones, pero pueden adelantar un estado del avance del Proyecto, que son éstas.

- Reuniones semanales y/o quincenales del equipo investigador para discutir, analizar y establecer criterios de elaboración de la Pauta de evaluación de Funciones Cognitivas deficientes.
- Realización de talleres de estudio de cada una de las funciones cognitivas que permiten el desarrollo del pensamiento, analizando los indicadores que las componen.
- Discusión y análisis de la información recabada.

Actividades:

- Elaboración de Pauta de detección de Funciones Cognitivas.
- Aplicación Piloto de la misma.
- Establecimiento de criterios de corrección de la Pauta.
- Aplicación de la pauta a las tres carreras en estudio.
- Distribución de tareas para la corrección de ítems.
- Aplicación de Pauta de Autoevaluación de Funciones Cognitivas (percepción que cada alumno tiene de si mismo) a las tres carreras en estudio.
- Tabulación de datos arrojados por la Pauta.
- Análisis de la información.

Además mencionan que estas se han aplicado a las tres carreras: Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Diferencial, dos instrumentos de Evaluación diagnóstica. Uno, que evalúa las Funciones Cognitivas detectadas como deficientes y eficientes en las tres fases del acto mental, de acuerdo a las respuestas que los alumnos dan a los diferentes ítems de una prueba especialmente elaborada para dichos efectos. El otro instrumento, evalúa la auto-percepción que los alumnos tienen de su propio funcionamiento cognitivo. Finalmente, se contrastarán los resultados de ambos instrumentos.

En los análisis que han realizado hasta el momento, han encontrado deficiencia en los instrumentos lingüísticos a nivel de entrada y salida de la información, lo que trae como consecuencia que, por ejemplo, cuando se les pide que expliquen, interpretan; cuando se les pide una conclusión, describen; cuando se les pide que interpreten, definen, y así sucesivamente. Consideran que es fácil entonces comprender, la dificultad que estos alumnos pueden tener al momento de estudiar y comprender la información. Esto conlleva que la mayoría de las veces solo se contentan con la acumulación de datos sueltos y memorizados, y no con la información incorporada a su repertorio cognitivo. Algo similar ocurre al momento de pedir una síntesis, ya que recrean, interpretan, separan etapas, no responden, etcétera.

En síntesis, hasta el momento, en la fase Input encontraron que hay deficiencia en la percepción visual, comportamiento exploratorio no planificado, deficiencia en la precisión y exactitud en la recopilación de datos, y ausencia de instrumentos verbales que permitan la comprensión de la información que se está recibiendo.

En la fase de elaboración, tienen confusiones en distinguir datos relevantes de los irrelevantes, que hay dificultad para percibir globalmente la realidad, por lo que hay una percepción episódica de la misma, y que hay estrechez del campo mental. En la fase output, observaron deficiencias en la comunicación de la respuesta y en los instrumentos verbales.

Hasta el momento ellos postulan que uno de los aspectos más relevantes lo constituye el trabajo conjunto de los profesores de primer año, quienes han elaborado estrategias comunes de mediación para reforzar las funciones cognitivas que se observan deficientes.

Por consiguiente López de Maturana (2001) menciona que el propósito general del estudio, aparte de detectar las funciones cognitivas deficientes de los

alumnos y alumnas de primer año, es elaborar un programa metodológico que reúna el quehacer pedagógico de los profesores que imparten asignaturas en dichas carreras. A saber, lecturas comunes que se analizarán desde la perspectiva de la especialidad de cada profesor de asignatura, enfatizando el desarrollo de las funciones cognitivas detectadas como deficientes y que permiten a su vez el óptimo desarrollo las operaciones mentales respectivas. En los años anteriores, conocen que la mayor dificultad se presentó en las operaciones de síntesis, análisis y razonamiento hipotético, afectando el aprendizaje eficiente de los y las alumnas. Como se dijo anteriormente, esta información aún esta en proceso de análisis, por lo que solo se puede entregar datos generales. No obstante, piensan que los datos finales, no serán tan diferentes de la información analizada hasta el momento.

1.3.5. ESTILOS DE APRENDIZAJE

¿Es lo mismo hablar de estilo de aprendizaje que de estrategias de aprendizaje? Hoy en día se tiene la necesidad de educar y formar a los alumnos para que respondan a una sociedad cambiante, donde existe una creciente demanda social de habilidades de aprendizaje como un elemento indispensable de la educación, lo cual exige de los alumnos que no sólo adquieran conocimientos ya elaborados sino que también sean capaces de aprender con mayor eficacia.

Es decir, se afirma que hay una especie de acuerdo mundial respecto a que el aprendizaje escolar no debe ser una mera acumulación de conocimientos, sino más bien, una integración de los nuevos conocimientos con los antiguos que modifique la organización de éstos últimos, si es preciso. Se considera que esta integración y reorganización de conocimientos debe afectar tanto al "saber algo sobre algo" (esquemas conceptuales), como el saber "saber qué hacer y cómo con lo que se sabe sobre algo"(conocimientos sobre procedimientos) y al "saber

cuándo hacerlo" (conocimientos sobre las condiciones en qué usar lo que se sabe).

¿Cómo puede lograr el alumno todo esto?, ¿De qué requiere?. Pues bien, entre otras cosas necesita de ciertas estrategias de aprendizaje, entendidas como las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de la información o conocimientos. Estrategias que no pueden enseñarse u orientarse al margen de las disciplinas temáticas, pues por más habilidades y capacidades generales de aprendizaje que disponga un alumno difícilmente aprenderá si carece de los conceptos inclusores precisos para un aprendizaje significativo.

Muy bien, notamos la importancia de las estrategias de aprendizaje en el éxito de los aprendizajes de un alumno. Pero, ¿cuál es su relación con los estilos de aprendizaje? Se encuentra que el uso determinado de ciertas estrategias de aprendizaje determinan un estilo de aprendizaje en el sujeto, sobre el cual existen muchas maneras de entenderla. Veamos:

Conjunto de elementos exteriores, influyentes en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno. Pueden influir desde fuera, o interferir en su proceso de aprendizaje.

Enfoque que el alumno da a su proceso de aprendizaje. Es la manera por la que 18 elementos diferentes (agrupados en ambiente, sociológico, psicológico y físicas) que proceden de cuatro estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información (Dunn, 1980).

Es estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje (Schmeck, Citado en Revilla D., 2002).

Son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje (Smith, 1987).

A pesar de la cantidad y diversidad de acepciones, podemos observar que la mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información, del modo como se vale de ciertas estrategias de aprendizaje para trabajar la información, o el cómo es influida por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprendizajes eficaces, significativos, óptimos, etc.

De cualquier forma, me parece que la definición de Keefe, Citado en Revilla (2002), es la que permite comprender este concepto en su más amplia acepción. Para Keefe:

- Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Por esa razón podemos hablar de distintos estilos de aprendizaje, pues cada alumno adoptará uno y será diferente al de sus compañeros de aula. De esta forma encontramos una serie de características a considerar en nuestra labor docente:

- Los estilos de aprendizaje no son inamovibles, son relativamente estables, es decir, que pueden cambiar. Los alumnos conforme avanzan en su proceso de aprendizaje descubren mejores formas o modos de aprender, por lo tanto, van a variar su estilo, además dependerá de las circunstancias, contextos y tiempos de aprendizaje que tengan que enfrentar.

Pueden ser diferentes en situaciones diferentes. Por ejemplo una de estas situaciones puede depender de los tipos de aprendizaje. También sucede que

varían de acuerdo a la edad del alumno y sus niveles de exigencia en la tarea de aprendizaje.

Son susceptibles de mejora y, además, deben siempre mejorarse. Los alumnos deben saber que ningún estilo dura toda la vida, sino que más bien conforme avancen en su propio proceso irán descubriendo cómo mejorar ese estilo o los estilos que maneje.

Dominándolos se puede utilizar un estilo u otro según lo requiera la situación donde se tenga que aplicar. El alumno, con la orientación del maestro, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje para obtener mejores resultados.

Los alumnos aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominante. Es decir, que todos los maestros debemos conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de cada alumno y del grupo en general para que, a partir de ellos, podamos desarrollar sesiones de aprendizaje eficaces y que conduzcan al logro de aprendizajes en cada uno de ellos.

A partir de esta última característica nos preguntamos: ¿Qué ventajas nos ofrece conocer y potenciar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos? Podemos resaltar las siguientes ventajas:

- a) Nosotros podremos orientar mejor el aprendizaje de cada alumno si conocemos cómo aprenden. Es decir, que la selección de nuestras estrategias didácticas y estilo de enseñanza será más efectiva.
- b) La aplicación en el aula de los estilos de aprendizaje es el camino más científico de que disponemos para individualizar la instrucción.

c) Si nuestra meta educativa es lograr que el alumno aprenda a aprender, entonces debemos apostar por ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

Esto le permitiría al alumno, entre otras cosas, saber:

1. cómo controlar su propio aprendizaje,
2. cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como alumno,
3. cómo describir su estilo o estilos de aprendizaje,
4. conocer en qué condiciones aprende mejor,
5. cómo aprender de la experiencia de cada día,
6. cómo superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

Un aspecto importante es, que los estilos de aprendizaje son uno de los pilares fundamentales para el Aprender a aprender.

Por último, nos preguntamos ¿En qué aspectos inciden los estilos de aprendizaje en relación a su aplicabilidad didáctica en el aula? Para dar respuesta a esta cuestión recogemos varias de las ideas que exponen Alonso C. y Gallego, D., Citado en Revilla (2002).

En primer lugar, los maestros deben tener en cuenta que los distintos estilos de aprendizaje requieren distintos modos de enseñar. Deben ser conscientes de que los alumnos aprenden de modo diferente y que hay mayor diferencia aún entre los alumnos a la hora de aprender si además pertenecen a distintas culturas, es decir, provienen de diferentes grupos culturales. En este tema no podemos olvidar el tema de interculturalidad y de cómo afecta en la manera cómo aprenden los sujetos.

Por esa razón, Palomino, Citado en Revilla D (2002), sugiere adoptar una metodología plural a la hora de enseñar con el fin de beneficiar al mayor número posible de alumnos, mencionando lo siguiente:

“Pero para lograr esta tarea, no debemos excluirnos, más bien, primero requerimos conocer nuestro propio estilo de aprender ya que afectará nuestro estilo de enseñanza. Asimismo, cada maestro debe aprender a detectar qué estilos de aprendizaje predominan en sus alumnos. Conociendo la predominancia de esos estilos podrá utilizar las estrategias, los medios y los recursos a su alcance para favorecer y fomentar la mejora de los estilos de aprendizaje en que sus alumnos tengan preferencias más bajas y desarrollar en ellos la adaptabilidad y flexibilidad en el aprendizaje, de cara a un mundo laboral próximo al que tendrán que amoldarse continuamente en su futuro laboral. Y debemos trabajar para que todos los alumnos, conscientes de sus preferencias en estilos de aprendizaje logren esforzarse en mejorar y optimizar aquellos otros estilos de aprendizaje en que esa preferencia sea baja.” (Palomino, 2001, citado en Revilla, 2002)

Palomino (2001), citado en Revilla (2002), termina señalando algunas ideas importantes:

“Se constata una mejora del rendimiento escolar cuando los alumnos reciben la docencia adaptada a su propio estilo de aprendizaje. Nosotros, los maestros, podremos orientar mejor el aprendizaje de cada alumno si conocemos cómo aprenden. Es decir, que la selección de nuestras estrategias didácticas será más efectiva. Si nuestra meta educativa es lograr que el alumno APRENDA A APRENDER entonces debemos apostar por ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje. No hay que olvidar que los estilos de aprendizaje es uno de los pilares fundamentales para el aprender a aprender. Si bien es fácil expresar que es necesaria una relación positiva entre los estilos de enseñanza del maestro y los estilos de aprendizaje de los alumnos, en la práctica resulta difícil de conseguir. Lograríamos mucho si los maestros conociéramos muy bien nuestro

estilo de enseñar y de aprender. Nos parece que no es usual que los maestros estén pendientes de ello.”

Así mismo, Revilla (2002), ha puesto el enfoque desde la perspectiva del educador. Creemos que, al examinar su ponencia, debe tenerse presente que el punto de partida es, principalmente, la educación formal y escolar. Mas adelante haremos algunas acotaciones.

Es muy acertada Diana (2002) cuando vincula el análisis del tema con el concepto de "aprendizaje significativo", aquel en el cual lo que se adquiere o "aprende" juega un rol estructural con los "aprendizajes previos" o con los "esquemas" a los cuales transforma o junto con los cuales se integra. Los estilos de aprendizaje serian, entonces, una "función externa" del aprendizaje significativo.

Vistos de otro modo, los estilos de aprendizaje, dice Diana, son modos de uso o selección de las estrategias de aprendizaje, manejo de ciertas "secuencias integradas de procedimientos". Ambos, estrategias y estilos, nos recuerda, son "contenidos educativos" no enseñables en las clásicas materias escolares, implican mucho más.

Aun cuando se les ha definido de múltiples maneras, lo esencial en el concepto de estilos de aprendizaje, interpretamos de la ponencia de Diana, son tres componentes:

- a) se trata de un modo de procesar la información,
- b) consiste en una selección dinámica de estrategias de aprendizaje, y
- c) comprometen la propia percepción del alumno respecto del mismo aprendizaje.

Estos estilos de aprendizaje, son, en buena cuenta, las bases para aquel pilar de la educación (Delors, Citado en Revilla D., 2002) de "aprender a aprender" y, por lo tanto, no pueden estar desligados de los "otros", los estilos de enseñanza. Ambos, estilos de enseñanza y aprendizaje se encuentran dinámicamente en las situaciones y experiencias de aprendizaje.

En relación a este asunto específico, hay también un rol docente fundamental: el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los alumnos a los cuales se atiende, sirve como criterio básico para seleccionar estrategias, medios y recursos didácticos que promuevan y fomenten mejoras en los propios estilos de aprendizaje.

Me corresponde hacer algunas acotaciones. Cuando ampliamos el panorama de "lo educativo" desde la escuela al mundo cotidiano, encontramos un horizonte mayor tanto en personas como en contenidos. Los estilos de aprendizaje no son solamente "funciones" o "componentes" de un "proceso de enseñanza aprendizaje" en las instituciones educativas formales. Al pasar de un enfoque educativo centrado en la enseñanza hacia un enfoque centrado en el aprendizaje, "aparecen" aproximaciones o se pone el énfasis en conceptos como el de "estilos de aprendizaje"; es casi natural. Pero ambas dimensiones, la de enseñanza y la de aprendizaje, se extienden a todas las edades y todos los entornos fuera de la escuela.

Otra forma de visualizar los estilos de aprendizaje nos muestra un continuo que va desde componentes externos (como las preferencias ante diversas situaciones de aprendizaje), pasando por las preferencias estimulativas (como los estilos visual, auditivo, etc.), hasta los estilos "abstracto/concreto" (como los aportados por Kolb); los "estilos de aprendizaje" abarcan bastante, casi con el riesgo de superponerse con la "Psicología del aprendizaje" en sí.

También cabe examinar el tema de los estilos de aprendizaje, a la luz de conceptos como "aprendizaje adulto", "aprendizaje autodirigido", "aprendizaje a partir de expertos", "entornos de aprendizaje", "aprendizaje mediado por computador", "aprendizaje distribuido", "redes de aprendizaje", "aprendizaje basado en la web", y otros. Algunos de estos conceptos no han sido abordados con amplitud y suficiencia por los investigadores educacionales. Otros, responden a nuevas realidades y tecnologías, como los "comportamientos" que recién aparecen con la expansión de las llamadas "nuevas tecnologías e Internet" que muchas personas e instituciones pareciera se resisten a ver.

En relación con el estudio realizado por el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, describen la siguiente escala.

Escalas de estrategias de aprendizaje:

- 1) *Elaboración*: se refiere a sí el alumno aplica conocimientos anteriores a situaciones nuevas para resolver problemas, tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas, y si establece conexiones de la información nueva con la que ya tenía para recordarla mejor.
- 2) *Aprovechamiento del tiempo y concentración*: refleja el uso que el alumno hace de su tiempo de estudio y a la capacidad que tiene para centrarse en aquello que está realizando en cada momento.
- 3) *Organización*: hace referencia a las estrategias que emplea el alumno para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante: esquemas, resúmenes, subrayado etc.
- 4) *Ayuda*: se refiere a la ayuda que se pide a otros alumnos y al profesor durante la realización de las tareas académicas.
- 5) *Constancia*: refleja la diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas.
- 6) *Metacognición*: se refiere a la autorregulación metacognitiva, en concreto al establecimiento de metas y a la regulación del estudio y de la propia comprensión.

7) *Autointerrogación*: hace referencia a las preguntas que el alumno se hace a sí mismo durante el estudio con el objeto de centrarse, examinar su nivel de comprensión y cuestionar la veracidad de lo estudiado.

1.3.6. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Intentaré explicar el significado del concepto "aprendizaje significativo", que aunque es una aportación original de Ausubel (1983), lo incorpora a su teoría y además lo coloca en un lugar central. El aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una persona incorpora la nueva información de forma que ésta se relaciona con la estructura cognitiva previamente existente en el individuo. En opinión de Ausubel, la asimilación de nueva información se basa en las relaciones jerárquicas que la persona establece entre los conceptos que conoce. En esta asimilación juegan una función muy importante aquellos conceptos llamados inclusores, que en definitiva son aquellos que asimilan, subsumen, la nueva información. Novak sustenta su teoría educativa en el aprendizaje significativo y en el proceso de asimilación de la nueva información que conlleva. Declara, además, que el aprendizaje significativo está en el mismo continuum que el aprendizaje memorístico, siendo la naturaleza mecánica o significativa de las relaciones que un individuo establezca entre lo que sabe y la nueva información la que determine el tipo de aprendizaje al que más se aproxime esa persona: memorístico o significativo.

LA HERRAMIENTA QUE FACILITA E IDENTIFICA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: LOS MAPAS CONCEPTUALES. El mapa conceptual es una herramienta coherente con la teoría educativa de Novak y su utilidad se refiere, entre otras, a la de detectar y facilitar el aprendizaje significativo. El mapa conceptual muestra de una forma esquemática y significativa una imagen gráfica sobre los conocimientos que una persona posee respecto a un tema en concreto, con lo cual también puede reflejar en que medida ese conocimiento es producto de un proceso de aprendizaje significativo. En un mapa conceptual hallamos una

serie de conceptos, una organización jerárquica de los mismos y las relaciones que se han establecido entre ellos, de forma que se hacen explícitas los significados que se ha otorgado a cada concepto. La organización de los conceptos (más lineal o más diferenciada) que organizan el mapa conceptual indica hasta qué punto el autor del mismo ha llevado a cabo un aprendizaje más significativo o más memorístico.

En la investigación de Arantzazu Guruceaga (2004), partió de dos hipótesis. La primera sostiene que los alumnos a quienes aplicaron la instrucción experimental inspirada en la teoría de Novak disponen de más elementos indicadores de un aprendizaje significativo que los demás, mientras que la segunda defiende que los alumnos que han desarrollado un aprendizaje más significativo presentan al final actitudes más positivas y coherentes desde la perspectiva ambiental. Para verificar estas dos hipótesis propusieron una investigación cualitativa o cuasi experimental, en la que se diseña e implementa un módulo instruccional innovadora. Utilizando mapas conceptuales y entrevistas clínicas Piagetianas modificadas antes y después de la instrucción se realizan los registros en relación a lo que sabe el alumnado, realizándose al final del proceso el análisis comparativo de la información registrada.

Dentro de la instrucción experimental en principio mencionan que pretendieron aproximarse a las condiciones que favorecen el aprendizaje significativo a través de los instrumentos metacognitivos como mapas conceptuales y diagramas UVE. Por otra parte, señalan que se acogieron al modelo del proyecto LEAP de Novak, y que el tema que escogieron para la instrucción fue el de la desertificación.

Dentro de los resultados encontraron que los alumnos que han seguido la instrucción basada en el marco teórico de Novak han demostrado poseer mayores conocimientos sobre el tema de la desertificación, han cometido menos errores y han establecido más reconciliaciones entre las actividades humanas y los

procesos climáticos, que a su vez se presentan más diferenciados. También que los alumnos que formaban parte del grupo de control, no así los del grupo experimental, aumentaron significativamente el número de errores y apenas han propuesto diferenciaciones a la desertificación. Sin embargo, el significado que los alumnos y alumnas en general han mostrado sobre el mencionado concepto resulta ser preocupante: en las entrevistas, por ejemplo, adoptan muchas veces el modelo catastrofista y simplista ante los problemas ambientales, declarando, por ejemplo, que las condiciones extremas del desierto son producto de la aparición espontánea de las mismas, ocultando así una realidad más compleja. Los alumnos y alumnas del grupo experimental, además, han establecido vínculos más personales y aportado soluciones que denotan una mayor implicación en la problemática planteada. Para terminar, decir que el discurso general que los alumnos y alumnas del grupo experimental han presentado sobre la desertificación es más elaborado y coherente que el realizado por los alumnos del grupo de control.

A partir de este estudio llegamos a la conclusión de que la aplicación del marco teórico de Novak a la hora de elaborar e implementar módulos instruccionales facilita que los alumnos desarrollen un aprendizaje más significativo y experimenten un cambio más positivo en sus actitudes.

Las sociedades más antiguas de la humanidad, se establecieron en el oriente, destacándose las de China, India; así como las del Mar Mediterráneo, Egipto y Babilonia; las cuales influyeron en las sociedades emergentes de Grecia y Roma, donde se consolidó y floreció la filosofía de esos tiempos. Nace la concepción materialista, por el aporte de las primeras contribuciones de las ciencias; hechos ocurridos en las naciones mencionadas, cuyas peculiaridades incluían la esclavitud, dándose el fenómeno de la contraparte, originándose el idealismo.

El materialismo sustentó la idea que la materia estaba constituida por cuatro elementos fundamentales: tierra, agua, aire y fuego; especialmente la sociedad Charvakas (Siglo IV-II,a.C), localizada en la India, tenía el criterio que todo estaba formado por esos elementos, incluyendo al hombre. Ese grupo humano no creyó en la existencia de un ser superior, Dios y sostenían que la humanidad se desarrollaba por causas internas de su propia naturaleza. Otras etnias como la Nyaya, Sankhya y Vaiseshika fueron materialistas.

Esas ideas llegaron a la Grecia, consolidándose en la Academia de Leucipo (450-370 a.C.), quien tuvo como estudiante a Demócrito. Éste escribió la teoría sobre la estructura de la materia; en ella expresaba que el mundo estaba constituido por átomos y vacío. Los primeros eran partículas indivisibles, inmutables, eternas e impenetrables, con diversas formas y tamaños; los cuales al combinarse originaban las distintas sustancias y cuerpos conocidos. Se le reconoce a Demócrito su procedencia esclavista, pero con ideas democráticas; quien fomentaba el desarrollo de la ciencia, la artesanía y el comercio.

Epicuro (341-270, a.C) fue otro materialista insigne, quien desarrolló la teoría sobre la estructura de la materia, iniciada por Demócrito. EPICURO es otro filosofo quien vuelve a DEMOCRITO a objeto de criticar las ideas aristotélicas de naturaleza metafísica espiritualista, para afirmar que es preferible una teoría materialista sobre la vida: El hombre sólo cuenta con su propia vida, sus propios fines y su razón personal; por lo cual se debe rechazar por falaz, la idea de un universo sometido a causas finales, por una providencia o razón universal. La única verdad es el átomo.

Los átomos tienen capacidad de movimiento y por ende de desviarse agruparse y constituir mundos, esto constituye el CLINAMEN; en función a este poder, Epicuro desarrolló la concepción de la indeterminación (Prolegómenos del Principio de Incertidumbre), que le permite evitar las consecuencias morales basadas en un mecanismo riguroso, y salvaguardar, de esa manera la libertad

humana. Nada viene de nada y la voluntad libre sería inconcebible en un mundo sujeto a un determinismo absoluto.

Tales principios fueron admitidos por CICERON y LEIBNIZ, pero quien le dio mayor importancia fue CARL MAX por considerar al átomo como centro de fuerza, como una fuente de energía, que restituye a la naturaleza y a los individuos una vida que en el contexto de DEMOCRITO no podía ser explicada.

Esa concepción fue rechazada por los padres de la sabiduría de esa época, Platón y Aristóteles.

Para Platón (427-347, a.C.) todo el mundo perceptible era irreal, oponiéndole un mundo de ideas, considerado como inmutable con existencia auténtica. El mundo imaginario de ideas precede al perceptible; el cual a su vez, es la sombra, reflejo difuso de aquel. Éste filósofo procedía de la capa superior de la aristocracia griega, sociedad esclavista. Consideró que "Estado ideal" era una república aristocrática esclavista, gobernada por filósofos y guerreros; despreciaba a los esclavos.

PLATÓN expone que el conocimiento no puede reducirse a simples sensaciones, por lo cual la ciencia no puede reducirse a ellas; en realidad la ciencia se asienta en un lugar que no son las sensaciones perpetuamente cambiantes. Distingue entre las sensaciones conforme a un determinado grado de objetividad que les es propia. Todo conocimiento implica una determinada permanencia, y sí los objetos se hallasen en perpetua transformación el pensamiento no podría hacer de ellos presa alguna (CRATILO, 439-440). Esta permanencia no es menos necesaria del lado del sujeto de conocimiento, y por eso éste último no puede descansar en las sensaciones. Entra dentro de éste contexto, otro elemento decisivo: la actividad racional, que coordina lo semejante. Platón le confiere un estatuto ontológico al alma: El alma- declara- es, luego de las divinidades lo que de más divino hay en el hombre y lo que más directamente le

interesa. El alma está en el cuerpo como está el capitán en su barco, al cual debe conducir y gobernar. De ahí que la razón esté en la cabeza, la energía moral en el pecho y el deseo en el abdomen. En consecuencia, la parte superior del alma tiene el privilegio de la inmortalidad.

Aristóteles (384-322, a.C.), cuestionó algunas ideas de Platón; en tal sentido aceptaba que el mundo material existe y que la naturaleza no depende de ninguna idea. Expresó su concepción que los objetos, presentes en la naturaleza, están en constante movimiento; los cuales son tres: nacimiento, destrucción y cambio. Por lo tanto el mundo es cognoscible, por lo cual la fuente del conocimiento es la propia naturaleza. La materia, elemento inerte, es la base primaria de los objetos, a la cual se opone la forma, que es el elemento vivo y activo. Su concepción de Dios estaba en la "forma de todas las formas", primer motor y causa creadora del mundo. De él nació la expresión "El todo es más que la suma de las partes". Se le considera padre de la metafísica y de la lógica.

ARISTÓTELES tiene una psicología dominada por una ontología que presta al universo, como la de Platón, por la intervención de una causa final y de un principio de perfección en las cosas una arquitectura estable y armoniosa en la que cada parte está ordenada por el conjunto. Considera que los pitagóricos y los platónicos en su preocupación por afirmar el carácter sobrenatural del alma, descuidan las condiciones reales, físicas y orgánicas de su existencia; y a los pensadores materialistas, a los atomistas en particular, les reprocha el confundir el principio vital con los elementos que organiza.

Según Aristóteles, sí se observan las cosas concretamente, existe más bien una unión y colaboración entre el alma y el cuerpo. La unidad funcional de este último, articulada en funciones diversas, depende de este único principio activo que es el alma, sin anterioridad real en relación con los elementos que unifica, coordina y gobierna. El alma no puede subsistir sin un cuerpo al que anime. (De

Anima II, 414a). Es principio de vida y de movimiento, inmanente a las funciones biológicas y fisiológicas.

La Psicología de Aristóteles establece la sensación como fuente de conocimiento, al expresar que no podría engañar en cuanto a su objeto propio. La visión de blanco equivale a desprender del mundo la cualidad, la esencia blanco. El error comienza con el juicio, cuando interviene una afirmación acerca de este mismo blanco. La visión de una persona no está falseada por las leyes de la perspectiva. Sí una visión a distancia parece inexacta, es por comparación con una visión de cerca, a la que se admite como fiel al objeto y que sirve de criterio para la rectificación. Aquí entra la idea de la figura y el fondo: Un conjunto no permite ver los detalles, como el caso de una multitud de personas que impide ver a un determinado individuo, pero ello no lo desaparece en sus atributos y caracteres; de tal manera que si se aparta la visión del conjunto y se va al detalle del sujeto este puede observarse.

En la búsqueda de la fuente del conocimiento, surgieron diversas interpretaciones, según la concepción filosófica del individuo; así como también, cuál es el fundamento de la verdad: ¿Del cerebro del hombre, quien la presenta o del objeto que refleja?

Para los seguidores del idealismo, la verdad es subjetiva y depende del cerebro del hombre, quien determina su veracidad, sin considerar su estado real. Tal concepción se admite en Atenas para el año 444 a.C., cuando la ciudad gozaba de plena democracia. Época en la cual se presenta el sofista Protágoras, quien era maestro viajero con mucha fama de sabio. Ese pueblo era muy sensible a la reflexión y a las ideas. Cuando lo inquieran sobre ¿Qué es la Verdad?, expresa que ella es eterna e inmutable, "El hombre es la medida de todas las cosas: De las que existen, como existentes; de las que no existen, como no existentes,"

El concepto de verdad está íntimamente ligado a la esencia del conocimiento. En consecuencia, el conocimiento verdadero es el conocimiento cierto. Un conocimiento es verdadero cuando su contenido concuerda con el objeto representado; por lo cual el concepto de verdad es una relación: Relación entre la imagen aprehendida y el objeto. Pero es necesario expresar que el objeto no puede ser ni verdadero ni falso, pues se encuentra más allá de la verdad y de la falsedad. Puede ocurrir una representación defectuosa, la cual puede ser verdadera, sí sus características concuerdan con las presentes en el objeto.

BARUCH SPINOZA (1632-1677) concebía la idea de la verdad dentro del siguiente contexto: La idea verdadera (pues tenemos una idea verdadera) es algo distinta de su objeto. Una cosa es, por ejemplo, el círculo, otra, la idea de círculo. Pues la idea de éste no es algo que posea una periferia y un centro como el círculo. Análogamente, la idea del cuerpo no es el cuerpo mismo. Ahora bien, por ser algo diverso de su objeto, la idea resulta algo inteligible. Es decir, que la idea en cuanto a su esencia formal (ser formal es el ser tal como es en sí mismo, prescindiendo del conocimiento. Ser objetivo es el ser en cuanto objeto de pensamiento, es decir, la idea) puede ser a su vez objeto de otra esencia objetiva, considerada en sí, constituirá igualmente algo real e inteligible. Y así, hasta el infinito.....La verdad no necesita pues, de signo alguno, sino poseer las esencias objetivas de las cosas o, si se prefiere, las ideas, para suprimir toda duda. No es por lo tanto verdadero método buscar el criterio de la verdad después de adquirir las ideas: el verdadero método es el camino que nos permite buscar en debido orden la verdad misma, o las esencias, o las ideas (que todo ello significa lo mismo).....Añádase que la idea se comporta objetivamente del mismo modo que su objeto se comporta realmente. Por lo tanto, de haber en la naturaleza una cosa que no tuviese relación alguna con las demás y poseyera sin embargo una esencia objetiva, esta esencia objetiva por coincidir con la esencia formal, tampoco tendría ninguna relación con las otras ideas, lo que significa que no podríamos inferir nada de ella. Por el contrario, las cosas que guardan relación con las demás, como son todas las que existen en la naturaleza, son inteligibles y

sus esencias objetivas tienen a su vez mutua relación; dicho de otro modo, se podrá deducir de ellas otras ideas que a la vez tendrán relación con las demás; y así, los instrumentos para el progreso intelectual se van haciendo más numerosos.

Contrario al idealismo, el materialismo dialéctico sustenta su criterio de verdad en los progresos de la ciencia y en la práctica secular del hombre, expresando que la verdad es objetiva. Dado que la verdad refleja el mundo que existe objetivamente, su contenido no depende de la conciencia del hombre.

Para Heinz Von Foerster, Citado en Ausubel (1983), física, cibernético y matemático austriaco, padre del Constructivismo Radical, según Ernst Von Glasersfeld, Citado en Ausubel (1983), considera que una ilusión admitida de la tradición occidental, reflejada en la noción de objetividad, consiste en pretender que "las propiedades de un observador no entran en la descripción de sus observaciones"(p.91). También manifestó que "La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador". Idea acuñada por Watzlaxvick y Krieg, Citado en Ausubel (1983).

Para muchos investigadores contemporáneos, entre ellos Ricardo López Pérez (1998), se considera que Protágoras fue el primer constructivista; pues tuvo la osadía de refutar a sus colegas, algunos de más prestigio, en aquel mundo helénico, cuya tradición intelectual se sustentaba en una concepción que admitía la existencia de esencias permanentes; con la expresión de que el hombre es el único responsable de sus hechos. En su posición desafió a los ilustres filósofos de su época, desdeñó los oráculos, mitos y leyendas heroicas para sustentar los fundamentos del pensamiento. Consideró que ninguno de sus conceptos tiene influencia divina:"Yo dejo de lado, sea en mis discursos, sea en mis escritos, toda cuestión que afecte a la existencia o inexistencia de los dioses"(Teeteto, 162 d). Tal como ocurrió con los postulados de Demócrito sobre la materia, las ideas de Protágoras se hundieron en el olvido, dado el prestigio de Platón. De la misma manera la palabra sofista fue representativa de ideas contrarias a la verdad; por

ello, la estigmatización del sofista permitió la pérdida de una oposición epistemológica.

A lo largo de la historia de la humanidad han nacido otras concepciones, entre ellas la ciencia positiva que postuló reconocer y comprender el mundo en su carácter objetivo, independiente de lo humano. En esa concepción, se llega al mundo sin sujeto, libre de cualquier contaminación subjetiva. Sin embargo, es inadmisibles sustentar la existencia de una observación y su conocimiento sin la presencia del sujeto.

El Constructivismo Radical sustenta la interdependencia entre el observador y el mundo observado. No es posible considerar una realidad objetiva, independiente del observador, igual para todos, anterior a la experiencia. Por el contrario la realidad aparece como el producto de la percepción individual y de la comunicación entre pares; por lo cual se construye socialmente. No es posible sustentar una teoría del conocimiento, según la cual el rol del conocimiento es reflejar lo que se encuentra allí, fuera del individuo.

En el contexto de esas ideas, Foerster, Citado en Ausubel (1983), propuso el siguiente glosario Constructivista:

- Ciencia: Arte de hacer distinciones.
- Constructivismo: Cuando la noción de descubrimiento es sustituida por la de invención.
- Observador: El que crea un universo, el que hace una distinción.
- Objetividad: Creer que las propiedades del observador no entran en las descripciones de sus observaciones.
- Verdad: El invento de un mentiroso.

En función a lo expuesto, el entorno, ámbito o vecindario es lo que construye el observador. Por lo tanto, la divulgación de un trabajo de investigación

por parte del investigador, lleva su sello, en cuanto a sus observaciones, las cuales involucrarán las cualidades del observador y las influencias recibidas de aquellos que comparten su trabajo. En consecuencia, no existe distinción entre objeto y sujeto; no hay objetividad, porque la realidad es el producto del hombre. Recuérdese a Protágoras: "El hombre es la medida de todas las cosas". Sin embargo, su expresión incentivó a los pensadores de su época, tal como Platón, a rechazarla, negándole la dimensión socio-psicológica e histórica de la premisa, llevándola al subjetivismo. Una de las manifestaciones brotó de Sócrates, en uno de sus diálogos: ¿No es su opinión que las cosas son, con relación a mí, tales como a mí parecen, y con relación a ti, tales como a ti te parecen? Porque somos hombres tu y yo (Teeteto, 152^a).

Al compenetrarse con la idea de Protágoras, surge la idea de que cada individualidad construye su propio mundo y puede reclamar respeto por su validez; por lo cual no es posible acordar una verdad, no es factible hacer ciencia, en consecuencia, emerge el solipsismo. Pero, a pesar de esa posición, estrecha y psicologista, la interpretación de carácter especializado, la admite como una concepción de un investigador social. En esa dirección se encuentra Nestle, Citado en Ausubel (1983), quien haciendo un análisis técnico de la traducción y sentido del ambiente cultural de la "Hélade", considera que al hombre se debe entender en sentido colectivo y las cosas en sentido de la cualidad. En ese orden de ideas, propone traducir adecuadamente la oración de Protágoras como: "El hombre es la medida de toda validez (cualidad)".

Evidentemente, el autor mencionado, Nestle, Citado en Ausubel (1983), se enmarca dentro de la concepción de Albert Bandura, quien desarrolló las ideas de la psicología social. Albert Bandura publicó en 1969 su obra "Principles of Behavior Modification" donde se observa su fundamentación conductista para explicar el aprendizaje social; pero, admite el uso de variables cognoscitivas para la modificación de la conducta a nivel del aula. En sus argumentos distingue el

aprendizaje de la ejecución y llegó a la conclusión de que es posible aprender a través de la observación sin necesidad de ser recompensado.

En el trabajo de Albert Bandura sobre su teoría del Aprendizaje Social publicados en 1963 en compañía de Walters y luego en 1969 y 1977 por él; donde establece la relación entre el procesamiento de la información y las ideas del conductismo. En tal sentido explica como las modas o costumbres sociales de una determinada cultura influyen en la estructura cognoscitiva del individuo; estableciéndose una interacción biunívoca entre el individuo y su medio, el medio y la conducta del mismo y la conducta y el individuo. En esta teoría se descarta el flujo lineal de la información; es decir, los estímulos externos serán procesados por el individuo según su percepción. Bandura admite que la conducta es influenciada tanto por los factores externos como por la experiencia acumulada por el individuo en su estructura cognoscitiva.

Bandura (1982) describe tres componentes responsables de la interacción del individuo con su medio: Control de Estímulos, Control de Reforzamiento y Control Cognitivo.

Para explicar la conducta compleja, la teoría social del aprendizaje considera que para explicar esa acción individual es necesario tomar en cuenta los controles cognitivos primordialmente, pues la influencia de los otros dos factores, controles estimulares y de reforzamiento no son determinantes; a menos que el individuo los idealice.

Bandura (1982) estudió el aprendizaje según el condicionamiento clásico y el aprendizaje instrumental y observó ciertas deficiencias con respecto a patrones de respuesta complejos; por ello profundiza en sus investigaciones y toma en cuenta el medio donde se desempeña el individuo como factor de influencia en su conducta. Tomó las consideraciones de Aristóteles sobre la conducta imitada, propia de los seres humanos, especialmente en los niños.

Se observa, entonces, que el énfasis esté puesto en los fenómenos de grupo, en las instituciones y en la cultura, y no en la simple existencia de ciertos objetos, porque una subjetividad incontrolable les da vida (López, 2001).

Watzlawick, Citado en Bandura (1982), asume esta situación estableciendo una diferenciación entre una realidad de primer orden y otra de segundo orden. En razón a ella, están por una parte los objetos con sus atributos, y por la otra, el sentido, significado y valor que se le asigna. En este último nivel no existen criterios objetivos, por eso se afirma que la realidad de segundo orden es más bien el resultado de procesos de comunicación muy complejos.

Para Pitágoras cada comunidad puede darse sus propias leyes y definir a través de ellas lo bueno y lo malo, sin estar obligados por las tradiciones o por la autoridad de los dioses. Es así que cuando redacta la constitución de Turios, por encargo de Pericles, establece la responsabilidad del Estado de la educación para los hijos de todos los ciudadanos; creando de esa manera una nueva realidad. Sin embargo, para Watzlawick, el pensamiento teórico resulta afectado, por lo cual surgen implicaciones para los esfuerzos en resolver situaciones problemáticas de carácter psicológico y social. En consecuencia, los problemas sociales como la locura, prostitución, concubinato, alcoholismo, la mala intención, no están en las propiedades individuales y comienzan a ser el resultado de realidades incompatibles de carácter subjetivo; es decir, de segundo orden. De una conceptualización causal, lineal y monádico, se pasa a uno de tipo interaccional, circular y sistémico.

El aprendizaje significativo se define como el proceso que ocurre en el interior del individuo, donde la actividad perceptiva le permite incorporar nuevas ideas, hechos y circunstancias a su estructura cognoscitiva; a su vez, matizarlas exponiéndolas y evidenciándolas con acciones observables, comprobables y enriquecidas; luego de cumplir con las actividades derivadas de las estrategias de

instrucción, planificadas por el mediador y/o sus particulares estrategias de aprendizaje. Según Ausubel, en el aprendizaje significativo el estudiante logra relacionar la nueva tarea de aprendizaje, en forma racional y no arbitraria con sus conocimientos y experiencias previas, almacenadas en su estructura cognoscitiva. De ahí que esas ideas, hechos y circunstancias son comprendidos y asimilados significativamente durante su internalización.

El aprendizaje significativo puede darse por recepción y por descubrimiento. Aprendizaje Significativo por Recepción es aquel donde el total del contenido que debe ser aprendido por el estudiante se le presenta en su forma final. Aquí, el estudiante tiene como tarea comprender e incorporar la nueva información a su estructura cognoscitiva. Aprendizaje Significativo por Descubrimiento en este proceso se le presenta al estudiante la información de manera tal que él debe descubrir el contenido, organizarlo, formar nuevas combinaciones en su estructura cognoscitiva preexistente e internalizar el nuevo contenido. Aprendizaje de Representaciones tiene como objeto las unidades simbólicas aisladas de otras unidades simbólicas, significados simples o nominalistas. Aprendizaje por Repetición se produce cuando el estudiante incorpora el nuevo contenido de manera mecánica, repetitiva, sin vinculación con su estructura cognoscitiva. Es el caso de un médico, quien por hacerle la suplencia a su novia matemática, acepta dictar una conferencia sobre la integral de integrales, usando el teorema de Hamilton. El médico se aprende los postulados del teorema de memoria; Sí un asistente le hace alguna pregunta, él no será capaz de emitir respuesta lógica. Es necesario acotar, que el aprendizaje significativo no excluye a los procesos repetitivos, siempre que éstos sean posteriores aquel, pero no para entender y recordar como fin mismo, sino para operar transformaciones que generen nuevas proposiciones de soluciones.

El aprendizaje significativo requiere de materiales potencialmente significativos y una actitud positiva hacia ese proceso. De allí que este tipo de aprendizaje tiene sentido, por cuanto responde a algún objetivo y/o responde

algún criterio. Se distingue, entonces, un proceso de aprendizaje y un resultado significativo; es decir, el sujeto utiliza una estrategia conveniente para lograr un conocimiento significativo. En consecuencia, se observan dos factores: la estructura cognoscitiva y el conjunto de materiales y/o contenidos que son objeto de estudio.

Ausubel recomienda la organización y presentación del material. El mediador del proceso debe seleccionar eficaz y eficientemente los materiales y contenidos, según los objetivos; pero tomando muy en cuenta la aplicación de los principios que incluyen las diferencias individuales; es decir, la estructura cognoscitiva, disposición, capacidad intelectual y madurez. Ello le permite ponderar la cantidad de material, la dificultad, el tamaño del paso (Secuencia lógica entre una y otra tarea), la lógica interna, la organización y la comunicación eficaz.

CAPÍTULO 2

EVALUACIÓN

En el marco del Servicio Educativo orientado a logros o del Rendimiento Académico, la evaluación representa una tarea continua, integral y orgánica, que consiste en averiguar, a través de pruebas y entrevistas, los rangos o aptitudes de estudio en que se ubican, los estudiantes; además de los factores asociados al logro académico sustentado a los objetivos o planes de estudio que demanda la Institución.

La evaluación es una parte importante del proceso enseñanza y aprendizaje. Evaluación es una de las palabras que pueden tener muchos significados; parece querer decir algo distinto para cada persona. Las raíces de las pruebas y la evaluación psicológicas contemporáneas pueden encontrarse en Francia a principios del siglo XX. En 1905, Alfred Binet, Citado en Jay (1998), y un colega habían publicado una prueba que fue diseñada para ayudar a colocar a los niños parisienses en edad escolar en clases apropiadas. Sin embargo, como lo registra la historia, la prueba de Binet tendría consecuencias que van mucho más allá del distrito escolar de París. La prueba de Binet serviría como catalizador para el campo de la medición psicológica como ninguna prueba lo había sido antes. En el lapso de una década, se había preparado una versión en idioma inglés de la prueba de Binet para uso en las escuelas de Estados Unidos. Más o menos al mismo tiempo, se estaba estudiando el uso de pruebas psicológicas por primera vez en el ejército o ya se estaban llevando a cabo en realidad. En 1917, Estado Unidos declaró la guerra a Alemania y entró a la primera Guerra Mundial. El ejército necesitaba una forma de examinar con rapidez a grandes cantidades de reclutas en busca de problemas intelectuales y emocionales, y las pruebas psicológicas proporcionaron la metodología. Durante la segunda guerra mundial, dependería aún más de las pruebas psicológicas para seleccionar reclutas para el servicio. La dependencia a gran escala que tenía el gobierno de las pruebas psicológicas sirvió como un gran impulso para la empresa del examen psicológico. Después de guerra, irrumpió en la escena estadounidense un número creciente de pruebas que pretendían medir una amplia gama de variables psicológicas.

El apogeo de las pruebas psicológicas se dio en la década de 1950 y principios de 1960. En muchas instituciones de salud mental, tanto públicas como privadas, a los pacientes se les administraba grupo de pruebas que por lo común incluían una de inteligencia, una de personalidad y una para examinar posibles daños neurológicos.

Pero, ¿Qué es la evaluación? ¿Qué entendemos normalmente por evaluación? La evaluación es un término que utilizamos comúnmente y lo asociamos la mayoría de las veces con el proceso educativo; sin embargo, el significado que atribuimos a este concepto es muy pobre en su contexto. Al escuchar la palabra evaluación, tendemos a asociarla o a interpretarla como sinónimo de medición del rendimiento y con examen de los alumnos; haciendo a un lado y olvidando que todos los elementos que participan en el proceso educativo comprenden el campo de la evaluación, y algo que es muy importante y significativo, destacar el hecho de que la evaluación no debe limitarse a comprobar resultados, conocer o a interesarse de lo que el alumno es, sino debe considerarse como un factor de educación. La evaluación es una oportunidad de hacer docencia, de hacer educación; y alcanza este sentido cuando constituye la base para la toma de decisiones acerca de lo que el alumno puede y debe hacer para proseguir su educación, puntualizando el que el proceso evaluativo como parte de la educación, debe adaptarse a las características personales de los alumnos, esto es, debe llegar al fondo de la persona, destacar lo que la persona es, con relación a sus sentimientos, emociones, acciones, etcétera

2.1. ANALISIS CONCEPTUAL DE PRUEBA Y DE EVALUACIÓN

La receptividad general para la prueba de Binet a principios del siglo XX no sólo produjo más pruebas, sino más elaboradores, más editores de pruebas, más usuarios y el surgimiento de lo que, con bastante lógica, ha llegado a conocerse como una industria de las “pruebas”. “Prueba” era el término usado para referirse

a todo, desde la administración de una prueba (como “Prueba en progreso”), hasta la interpretación de la calificación de una prueba (“La prueba indicó que...”). Durante la primera guerra mundial, el proceso de prueba describía en forma apropiada el examen de grupo de miles de reclutas militares. Encontrar referencias a las pruebas en el contexto de la administración de pruebas y de la interpretación, no sólo en los libros de texto de posguerra, sino en variados escritos relacionados con las pruebas en las décadas siguientes. Sin embargo, para la época de la segunda guerra mundial, comenzó a surgir una distinción semántica entre “prueba” y otro término más incluyente, “EVALUACION”.

Durante la segunda guerra mundial, la Oficina de Servicios Estratégicos (Office of Strategic Services, OSS) de Estados Unidos empleó una variedad de procedimientos y herramientas de medición, entre ellos pruebas psicológicas, con el propósito de seleccionar personal militar para puestos muy especializados que implicaban vigilancia, espionaje, recopilación de información y cosas por el estilo. Los datos de evaluación generados eran sometidos a una integración y evaluación minuciosa por personal muy capacitado del centro de evaluación.

Las evaluaciones de personal, clínicas y educativas son sólo unos cuantos de los muchos contextos que suponen una observación conductual y una integración activa de las calificaciones de prueba y otros datos de varias fuentes por un evaluador. En tales situaciones, al igual que en otras evaluaciones que implican más que un simple proceso de calificación de pruebas, el término “evaluación” puede ser preferible al de “prueba”. Esta preferencia para el término “evaluación” reconoce que las pruebas sólo representan un tipo de herramienta usado por evaluadores profesionales. También refleja una preferencia a que el valor de una prueba está más íntimamente vinculado con el conocimiento, habilidad y experiencia del evaluador. En muchos contextos de evaluación, quizá la mayoría, es el proceso de evaluación el que da vida y significado a las calificaciones de una prueba; las puntuaciones de la prueba son lo que resulta de su aplicación.

Diferentes herramientas de evaluación, las pruebas psicológicas entre ellas, podían incluirse en el proceso de evaluación dependiendo de los objetivos particulares, personas y circunstancias implicadas, al igual que otras variables únicas de la situación particular. Por el contrario, las pruebas psicológicas eran vistas con un alcance mucho más limitado, refiriéndose sólo a “el proceso de administrar, calificar e interpretar pruebas psicológicas”. Las pruebas también son vistas como algo diferente a la evaluación debido a que el proceso es “controlado por la prueba”; las decisiones, las predicciones o ambas se hacen sólo en gran medida con base en las calificaciones de la prueba. El examinador se encuentra más inmiscuido en el proceso de evaluación, en el cual las decisiones, las predicciones o ambas se hacen con base en muchas fuentes posibles de datos (incluyendo las pruebas). Maloney y Ward, Citado en Ronald, (1998), también distinguieron “prueba” de “evaluación” considerando sus respectivos objetivos. En la prueba, un objetivo típico es medir la magnitud de algún rasgo psicológico. Por ejemplo, uno podría hablar de “prueba de inteligencia” si el propósito de la prueba estaba confinado a obtener un cálculo numérico de la inteligencia del examinado. En la evaluación, por el contrario, el objetivo de manera más general se extiende más allá de obtener un número; más bien, el propósito sería reflejar la fuerza o ausencia de algún rasgo psicológico. De acuerdo con esta perspectiva, “evaluación” sería preferible a “prueba” si se emprendiera una evaluación de la inteligencia de un estudiante, por ejemplo, para responder a una pregunta de consulta sobre la capacidad del estudiante para asistir a un salón de clases regular. Una evaluación así podría explorar las fortalezas y debilidades intelectuales del estudiante. Además, sería probable que la evaluación integre los hallazgos clínicos durante el curso de la evaluación intelectual que se refieren a las habilidades sociales y juicio del estudiante. Maloney y Ward (1976), Citado en Ronald y Cols. (1998), distinguen además la prueba de la evaluación señalando que esta prueba

Podría tener lugar sin estar dirigida a responder una pregunta de consulta específica e incluso sin que el examinador vea en realidad al paciente o individuo que responde la prueba. Por ejemplo, las pruebas podrían administrarse en grupo (y a menudo así es) y luego ser calificadas e interpretadas para una variedad de propósitos (p. 9).

...mientras que en las pruebas psicométricas por lo general sólo se suma el número de respuestas correctas o de ciertos tipos de respuestas o desempeños con poca o ninguna consideración del cómo o la mecánica de dicho contenido, la evaluación clínica a menudo está mucho más interesada en cómo procesa el individuo más que en los resultados de lo que procesa. Las dos operaciones, de hecho, sirven para metas y propósitos muy diferentes (p.39).

Respecto a la recolección de datos de la evaluación psicológica, Maloney y Ward (1976), Citado en Ronald y Cols. (1998), subrayan que lejos del uso exclusivo de pruebas psicológicas, "literalmente, cualquier método que pueda usar el examinador para hacer observaciones relevantes es apropiado" (p.7). Años después, Roberts y Magrab (1991), Citado en Ronald (1998). (1998), afirmaron que la evaluación no era una actividad que debería confinarse al consultorio. Al presentar su modelo interdisciplinario para la evaluación de los niños, basados en la comunidad, concibieron un lugar para las pruebas tradicionales pero vieron la evaluación global como clave para la valoración significativa:

La evaluación en este modelo no enfatiza rasgos estables sino que intenta entender un problema en la estructura ambiental mayor en la que ocurre. Para que la evaluación sea válida desde el punto de vista del entorno, debe recolectarse un rango amplio de información y pueden requerirse métodos nuevos para obtener la información

necesaria. Estos métodos podrían incluir visitas rutinarias al hogar y la comunidad u observaciones del ambiente (p.145).

Aunque los procedimientos de evaluación estandarizados son muy valiosos para obtener conocimientos sobre el estado de desarrollo de un niño, no pueden proporcionar todas las respuestas. Ver al niño en su ambiente natural puede dar indicios valiosos de los estilos de aprendizaje, habilidades adicionales y patrones de interacción en la familia (p.146).

La distinción semántica entre “prueba psicológica” y “evaluación psicológica” es:

Evaluación psicológica. Como la recopilación e integración de datos relacionados con la psicología con el propósito de hacer una valoración psicológica, lograda con el uso de herramientas como pruebas, entrevistas, estudios de caso, observación conductual y aparatos y procedimientos de medición diseñados en forma especial.

Prueba psicológica. Como el proceso de medir variables relacionadas con la psicología por medio de dispositivos o procedimientos diseñados para obtener una muestra de comportamiento.

Para Tenbrink (1984), “evaluar” es asignar un valor a algo, juzgar.

¿En qué tipo de escenarios se realizan evaluaciones y por qué?

A menudo se emplean pruebas en los escenarios educativos para diagnosticar problemas de aprendizaje o de comportamiento, o ambos, y para establecer la elegibilidad para programas de educación especial. Las medidas de inteligencia y logro aplicadas en forma individual se usan con más frecuencia con

propósitos de diagnóstico y por lo general son administradas por psicólogos escolares, psicopedagogos o profesionales con capacitación similar. Las entrevistas, la observación conductual, las escalas de autoreporte y las listas de verificación del comportamiento también se usan en forma amplia en escenarios educativos. Escenarios educativos. A partir de su propia experiencia, es probable que no sea ajeno a los muchos tipos de pruebas empleadas en el salón de clases. Usted ha respondido pruebas de logro, algunas elaboradas por los profesores, otras hechas por profesionales de la medición. Puede haber respondido pruebas diseñadas para evaluar su capacidad, aptitud o interés con respecto a una ocupación o curso de estudio particular. También haber respondido una prueba de inteligencia administrada en grupo, ahora también denominada prueba de capacidad escolar. Estas pruebas son administradas con frecuencia, en parte, para ayudar a identificar a los niños que pueden no estar aprovechando un nivel adecuado con su capacidad. En los casos necesarios, puede seguir una evaluación mas detallada con instrumentos especializados para evaluar la necesidad de educación especial.

Tenbrink (1984) señala que la evaluación en la educación, normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo. Los profesores emiten muchos juicios en el proceso de evaluar los logros de sus alumnos y una forma común del juicio es la calificación. A través del proceso de calificación el enseñante hace públicos sus juicios sobre las realizaciones académicas de sus alumnos. De hecho los profesores están evaluando continuamente; juzgan cada día el progreso del trabajo de sus alumnos, si son apropiadas las tareas que les asignan, la preparación de los estudiantes para comenzar una nueva tarea, etc. La siguiente figura presenta una lista de preguntas que ilustran ese tipo de juicios. Hay que notar que muchos de los juicios que reflejan las preguntas de este esquema ayudan al profesor a enseñar mejor. Cuadro 5 (Ver anexo) Preguntas que ilustran los tipos de juicios que son típicos de los que emiten los profesores diariamente.

De ellas, unas resultan fáciles de contestar, otras son más difíciles; unas afectan sólo a una persona, otras a muchas; unas se escriben y se dan a conocer, otras nunca se llegan a pronunciar. El enseñante usa algunas para tomar decisiones, mientras que otras ayudan a otras personas a decidir. Algunos de estos juicios son sobre los alumnos, otros sobre profesores, otros sobre el programa educativo. Juntos forman una parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje. De hecho, es difícil imaginar que la educación “ocurra” sin que se haga ningún tipo de juicio. La evaluación educativa, por tanto, se podría definir como un proceso de formular los juicios que se deban emitir para que tenga lugar la educación. Esta definición pone el énfasis en el hecho de que la evaluación es un proceso de emitir juicios. La evaluación no es un acto aislado, implica una serie de actividades, un cierto número de pasos. Así Tenbrink (1984), dice que “Evaluación es el proceso de obtención de información y de su utilización para emitir juicios”.

De acuerdo con esta definición, la evaluación implica la obtención de información y la emisión de juicios; la evaluación está completa cuando se ha formulado y emitido un juicio, es entonces cuando este se utiliza normalmente para influir sobre el resultado de algunas decisiones. Entonces la definición quedaría así:

“Evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones”

Tenbrink (1984)

Las decisiones educativas se toman sobre la base de unos juicios, y los juicios, a su vez, se emiten sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres conceptos (decisiones, juicios, información) define esencialmente la evaluación; por tanto, el entendimiento claro de estos conceptos y su interdependencia es un requisito indispensable para entender los detalles del proceso de evaluación.

DECISIONES: El objetivo o actividad final de la evaluación es el proceso de tomar decisiones. Decisión: “una elección entre distintos tipos de acción”. Conbrach, citado en Tenbrink (1984).

JUICIOS: La información se obtiene e interpreta y se emite un juicio. El juicio es un resultado importante del proceso de recoger información porque los juicios son los que más se considera a la hora de decidir. Los juicios –no como las decisiones- no exigen acción; sin embargo, son estimación de una condición presente o predicción de una actuación futura.

INFORMACIÓN: La información proporciona los datos necesarios para formar juicios. La que ayuda a emitir juicios educativos puede adoptar muchas formas: puede ser cuantitativa o cualitativa; general o específica; sobre personas, materiales, programas o procesos. Sin embargo, sea cual sea la forma que tome, la información es el ingrediente esencial en la evaluación. Sin algún tipo de información es casi imposible formular juicios y tomar decisiones válidas. Con una información adecuada y precisa se pueden emitir los juicios que llevarán a decisiones sólidas.

Todo ello pone de manifiesto el hecho de que el proceso de evaluación implica una serie de actividades muy relacionadas entre sí. Los juicios y las decisiones no se pueden formar hasta que se obtiene la información; pero sirve de muy poco obtenerla si no se sabe qué tipo de juicios y decisiones se precisan. Es importante, pues, ser capaz de distinguir entre juicios con la mejor información de que se disponga.

La evaluación informal. La evidencia de dicha evaluación no se encuentra en las calificaciones de las pruebas sino en una variedad de formas que van desde un sincero y entusiasta “¡Bien!” verbalizado por los maestros hasta expresiones no verbales de desaprobación. Por muy complejo e interesante que

pueda ser el estudio de la evolución informal, este texto limitará su alcance a las pruebas y evaluación de la variedad más formal.

En años recientes, hemos presenciado el nacimiento de un nuevo tipo de prueba de logro; una certificación de la educación. En particular en el nivel de bachillerato, los estudiantes en algunas áreas de Estados Unidos están siendo evaluados al final de su curso de estudio para determinar si en efecto han adquirido el conocimiento y capacidades mínimos esperados de un graduado de bachillerato. Los estudiantes incapaces de aprobar esta prueba reciben un certificado de asistencia en lugar de un diploma de bachillerato. No es necesario decir que la calificación limítrofe (es decir, la línea divisoria entre aprobar y reprobar) en dicha prueba tiene consecuencias trascendentales, y su determinación sólo debe hacerla personas con un conocimiento técnico muy sólido de las pruebas y la medición.

Otro tipo de prueba administrada en escenarios educativos es la usada para aspirantes a nuevo ingreso. Muchos colegios y universidades requieren las calificaciones en pruebas estandarizadas como la Prueba de Aptitudes Escolares (Scholastic Aptitude Test; SAT) o el Examen de Registro para Graduados (Graduate Record Examination, GRE) como parte del proceso de admisión escolar para licenciatura o postgrado. Puede requerirse que los extranjeros que solicitan admisión en universidades estadounidenses tomen una prueba estandarizada de destreza en inglés como parte de su solicitud de admisión. Pocas universidades, si es que alguna, se basan sólo en las calificaciones de pruebas estandarizada al tomar decisiones de admisión. De manera típica, tales decisiones se basan en una evaluación de diversos factores que van desde el promedio de calificaciones o cartas de recomendación hasta declaraciones por escrito de los intereses y actividades extracurriculares del solicitante. Para cumplir con los requerimientos de la acción afirmativa, en ocasiones pueden entrar también en la decisión variables como los antecedentes étnicos y el género.

Escenarios de orientación. El uso de la evaluación en un contexto de orientación puede ocurrir en ambientes tan diversos como escuelas, prisiones o instituciones gubernamentales o privadas. Sin importar dónde se lleve a cabo, generalmente la evaluación se realiza para identificar diversas ventajas y desventajas, con el objetivo último de mejorar la adaptación, productividad y calidad de vida general del evaluado. Las medidas de las habilidades o capacidades sociales y académicas y las medidas de personalidad, intereses, actitudes y valores están entre los muchos tipos de pruebas que un orientador podría aplicar a un administrador. Los objetivos al hacer pruebas con propósitos de asesoría varían con la etapa de la vida y la situación particular; las interrogantes que se quiere responder varían desde “¿Cómo puede trabajar y jugar mejor este niño con otros niños?” hasta “¿Qué actividades se recomiendan para el retiro?” Debido a que en muchos casos la persona que responde la prueba es el receptor principal y usuario de los datos de una prueba es el receptor principal y usuario de los datos de una prueba administrada por un orientador, es imperativo que un orientador bien capacitado explique por completo los resultados de la prueba. De manera alternativa, los resultados deberían poderse interpretar con la facilidad por aquellos que responden la prueba por medio de instrucciones fáciles de seguir.

Escenarios clínicos. Las pruebas y otros métodos de evaluación (como las entrevistas, los estudios de caso y la observación conductual) se usan en forma amplia en escenarios clínicos como las clínicas de pacientes internados y externos; hospitales públicos, privados y militares; consultorios privados; escuelas y otras instituciones para explorar o diagnosticar problemas conductuales. Las situaciones que podrían requerir pruebas y otras herramientas de evaluación clínica incluyen las siguientes:

- ✓ Un paciente de psicoterapia privada desea ser evaluado para ver si la evaluación puede proporcionar indicios no obvios respecto a su mala adaptación.

- ✓ Un psicólogo escolar evalúa desde del punto de vista clínico a un niño que experimenta dificultades de aprendizaje para determinar si su problema se encuentra en un déficit de habilidades, un problema de adaptación, una discrepancia entre las técnicas de enseñanza que se están empleando y las modalidades receptivas y expresivas favorecidas por el niño, o alguna combinación de estos factores.
- ✓ Un investigador de psicoterapia usa procedimientos de evaluación para determinar si un método particular de psicoterapia es efectivo para tratar un problema particular.
- ✓ A un psicólogo consultor contratado por una compañía de seguros se le pidió su opinión respecto a la realidad de los problemas psicológicos de un paciente; ¿el paciente experimenta en realidad tales problemas o está simulando?.
- ✓ A un psicólogo nombrado por un tribunal se le pide que dé una opinión sobre la competencia del acusado para someterse a juicio.
- ✓ A un psicólogo de la prisión se le pide su opinión respecto al grado de rehabilitación de un prisionero violento condenado.

Las pruebas empleadas en escenarios clínicos pueden ser pruebas de inteligencia, pruebas de personalidad, pruebas neuropsicológicas u otros instrumentos especializados, dependiendo del área problema que se presente o se sospeche. El sello de estas pruebas en los escenarios clínicos es que la prueba o técnica de medición sólo se emplea con un individuo a la vez; las pruebas de grupo sólo pueden usarse cuando mucho para exploración: la identificación de aquellos individuos que requieren una mayor evaluación diagnóstica.

Escenarios de negocios. En el mundo de los negocios, las pruebas se usan en muchas áreas, en particular en la administración de recursos humanos. Los psicólogos laborales usan pruebas y procedimientos de medición para evaluar cualesquier conocimiento o habilidades en las que necesite ser evaluado un

empleado. Una amplia gama de pruebas de logro, actitud, interés, motivacionales y de otros tipos pueden emplearse en la decisión de contratar al igual que en las decisiones relacionadas respecto a ascensos, transferencias, desempeño o satisfacción en el trabajo, y elegibilidad para una mayor capacitación. Los psicólogos industriales también emplean una variedad de pruebas existentes diseñadas en especial para ayudar a las personas en su hogar y en su lugar de trabajo.

Otro ejemplo de una aplicación relacionada con los negocios de las pruebas y la evaluación está en el área de la psicología del consumidor. Los psicólogos del consumidor ayudan a las corporaciones en Estados Unidos al desarrollo, mercadotecnia y venta de productos. Usando pruebas al igual que otras técnicas, los psicólogos que se especializan en esta área pueden estar implicados en tomar el pulso de los consumidores, ayudando a predecir la receptividad del público a un producto nuevo, una marca nueva o una campaña de publicidad o de investigación de mercado nueva “¿Qué tipo de publicidad atraerá a qué tipo de individuo?”; las pruebas de actitudes y de valores han demostrado ser una fuente de información valiosa para los psicólogos del consumidor y para los profesionales de la mercadotecnia que se esfuerzan por responder tales interrogantes.

Otros escenarios. Los procedimientos de prueba y evaluación se usan en muchas otras áreas. Los profesionales para la certificación es una de estas áreas. Antes de poder practicar la medicina en forma legal, los médicos deben aprobar un examen. Los graduados de la escuela de derecho no pueden presentarse a sí mismo como abogados ante el público hasta que aprueban un examen de la barra de abogados. Los psicólogos también deben aprobar un examen que los faculta para presentarse ante el público como psicólogos. Y del mismo modo en que los médicos pueden capacitarse más y aprobar un examen que indica que están “certificados por el Consejo” en un área en particular, así los psicólogos que se especializan en ciertas áreas pueden ser evaluados para obtener un diploma

del Consejo Estadounidense de Psicología Profesional (American Board of Professional Psychology) que reconoce la excelencia en la práctica de la psicología.

La medición puede representar una parte importante en la evaluación de programas, sean programas gubernamentales a gran escala o uno a pequeña escala con financiamiento privado. La evaluación psicológica desempeña una función valiosa en el proceso de construcción de la teoría psicológica; las pruebas y medidas pueden emplearse en investigación básica para confirmar o desechar hipótesis derivadas de teorías conductuales. Las pruebas, entrevistas y otras herramientas de evaluación pueden emplearse para aprender más acerca de la organización de rasgos psicológicos y sirven como vehículos para la identificación de nuevos rasgos.

CAPÍTULO 3
TUTORÍAS

3.1. DEFINICIÓN DE TUTORÍA

LA TUTORIA: Es un programa de carácter preventivo y facilitador del desarrollo de competencias, que se concreta en intervenciones de carácter interpersonal y profesional para caminar junto con las personas o con los grupos confiados por el programa de psicología (Nieblas, 2003, Internet)

La tutoría para la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León es un proceso de atención individual al estudiante en donde se intenta buscar y solucionar problemas o situaciones de orden general, que afecten el rendimiento escolar. Además incluyen que la tutoría no es lo mismo que asesoría, ya que en la asesoría se busca dar orientación sobre problemas académicos relacionados con una materia específica. Como se lleva a cabo el proceso de tutoría en la UANL El maestro participante recibe una lista de alumnos con los que se organiza para darles atención en sesiones individuales de 30 a 60 minutos de duración cada una, cada dos semanas. En el cual existe un formato para dar las sesiones de atención individual, en el que se integra un expediente para cada alumno, en el que están consignados los datos recabados en dos documentos básicos: o Ficha de seguimiento o Encuesta para identificar problemas. Además el maestro anexa por escrito la información adicional que considera pertinente sobre el alumno.

La participación en el programa de tutoría es obligatoria para los maestros, más se considerarán los casos de aquellos maestros que por su carga académica no estén en posibilidad de atender alumnos.

Por lo tanto en la UANL las tutorías, son estrategias pedagógicas, consistentes en sistemas solidarios y organizados de apoyo pedagógico y/o socio afectivo entre dos personas: el tutor y su tutorado. Aunque puede estar centrada en el desarrollo socio-afectivo del alumno, siempre es parte de su definición, la vinculación con procesos de aprendizajes, académicos o sociales. Las tutorías se organizan sobre una labor de acompañamiento y orientación y se caracterizan por

estar basadas en una relación de confianza, cercanía y respeto mutuo, donde tutor y tutorado desarrollan lazos recíprocos de responsabilidad y apoyo, en los cuales el primero asume el compromiso de brindar orientación y ayuda en algún área específica a su tutorado. En esta relación ambos actores se potencian en el desarrollo de sus capacidades. Velazco (Internet)

Para la Universidad de Sonora. La tutoría es un proceso mediante el cual un profesor designado como tutor, guía al estudiante en su incorporación al medio universitario y académico, mediante la atención personal, a un alumno o a un grupo de estudiantes. Consiste en el acompañamiento de un tutor durante la formación de los estudiantes que requieren de guías y apoyos durante su estancia en la universidad, mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos.

El objetivo general de las tutorías en la Universidad de Sonora es: Orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Busca desarrollar su capacidad crítica y creadora. Fomentar su rendimiento académico. Perfeccionar su evolución social y personal. Facilitar el proceso formativo de los estudiantes de psicología mediante acciones dirigidas al desarrollo de competencias cognoscitivas, afectivas y sociales necesarias para su propio crecimiento personal y para un verdadero compromiso con la calidad integral que pretende el programa de psicología en la propia Universidad de Sonora.

¿Pero qué es tutoría y qué es instrucción ("coaching")? Parece que hay muy poca claridad respecto a las definiciones, similitudes y distinciones de los dos conceptos. En alguna documentación, los dos conceptos (instrucción y tutoría) se utilizan de forma intercambiable en tanto que en otra se hace la distinción. La instrucción se centra en el puesto de trabajo; tiene como objetivo un tema específico o una tarea bien determinada; tiene lugar durante un breve periodo de tiempo; el proceso va dirigido por los instructores y la finalidad es el desempeño. El proceso se lleva a cabo a través de instrucciones, discusiones y diálogo, y los beneficiarios aprenden de los instructores.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA

- Se considera una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante.
- Es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye.
- Implica diversos niveles y modelos de intervención
- Se ofrece en espacios y en tiempos diferentes a los de los programas de estudios.
- Tiene indudables efectos en el logro institucional de elevar la calidad y la eficiencia terminal de los estudiantes del nivel superior.

¿Por qué es necesaria la tutoría?

Por medio de la tutoría, el profesor comprende los problemas que enfrenta el alumno:

- En la adaptación al ambiente universitario
- En las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante la formación y
- En el logro de los objetivos académicos que te permitirán enfrentar los compromisos de la futura práctica profesional.

La tutoría se centra en la persona; su fin es ayudar al "alumno" a ayudarse; se desarrolla durante un largo período; los beneficiarios son quienes dirigen el proceso y el objetivo es la reflexión. El proceso se lleva a cabo a través del diálogo y el "alumno" aprende con el mentor.






La tutoría juega un papel importante puesto que se constituye en un servicio educativo que permite el seguimiento tanto individual como grupal del proceso de formación del alumno, así como el planteamiento y desarrollo de estrategias dirigidas a estimular habilidades y destrezas de los estudiantes y usuarios, al manejo adecuado del software que practican y desean conocer, orienta el

desarrollo metodológico de los programas e involucrar al estudiante como parte fundamental y activa del proceso, con el fin de garantizar una formación de la más alta calidad y por lo tanto el logro de un mayor nivel de conocimiento, destreza y profesionalidad

3.3. ¿QUÉ ES UN TUTOR?

La palabra tutor deriva del verbo latino de la misma denominación que significaba velar, proteger, detener. Por otra parte tutor, como transitivo, supone acción sobre otro, él tutor es una persona que ejerce una acción de guía o protección sobre otra parte que, de momento, es incapaz de autogobernarse. La permanencia del término en los contextos educativos, nos revela el matiz didáctico del concepto de autor (Hernández, 1996) y, al mismo tiempo, redefine la función del profesor, implicando esto valores educativos superiores y complementarios a la propia función instructiva.

La Organización del Instituto de Pedagogía, define al tutor como:

-  El tutor es el profesor principal de un grupo de alumnos, encargado de una serie de actividades burocráticas y de relación.
-  El tutor es un profesor que ejerce la tutoría como un procedimiento de enseñanza, atendiendo, casi informalmente, a características instructivas de un grupo pequeño de alumnos.
-  El tutor es un profesor que realiza su función tutorial compartida casi equitativamente con su función instructiva; se señala que cuando el profesor asume íntegramente esta función, actúa plenamente como educador.
-  El tutor es el orientador, que realiza la orientación en el centro, conjugada con alguna actividad docente.
-  El tutor es el orientador, no realiza actividad docente y es asistido por especialistas en psicología y pedagogía.

En la Facultad de Ingeniería de Ensenada un tutor es un profesor perteneciente a la planta docente de la Facultad, el cual es el encargado de proporcionar las tutorías a los alumnos. Cuyo perfil debe tener:

Características generales

- El profesor forme parte de la disciplina que curse el estudiante.
- Preferentemente el docente que funja como tutor deberá ser profesor de tiempo completo, medio tiempo o profesor de asignatura con reconocida trayectoria académica en la unidad de adscripción.
- Conocer el modelo educativo de la institución y sus estrategias de operación.
- Haber cursado programas académicos de formación y actualización docente.

Características específicas

- Conocimientos generales sobre el plan de estudios y de los lineamientos generales y específicos para su operación.
- Conozca al menos de manera general, los contenidos básicos de cada asignatura que conforman el plan de estudios.
- Tener conocimiento de las asignaturas comunes que los alumnos pueden tomar con otros programas de estudio así como los procedimientos correspondientes, que favorezcan la interdisciplina y la movilidad estudiantil.
- Estar informado de los servicios y programas generales de la UABC que apoyan a los estudiantes a su formación.
- Conocer los requisitos de egreso específicos de las carreras de la unidad académicas (servicio social, titulación, prácticas profesionales, idioma extranjero, etc.)
- Mostrar actitud empática en su relación con el alumno.
- Mantener una actitud positiva, tolerante y responsable ante el ejercicio de la tutoría.

- Mostrar habilidad en el manejo de información.
- Tener habilidad para escuchar y comunicarse adecuadamente.

3.4. ¿CUÁLES SON LAS FUNCIONES DEL TUTOR?

- Orientar al alumno, en la elección de las asignaturas y actividades de aprendizaje que conformarán su carga académica.
- Propiciar la toma de decisiones como forma de reforzar la seguridad y elevar la responsabilidad profesional y personal del alumno.
- Fomentar actividades que promuevan su madurez profesional y que posibiliten su acercamiento a la cultura.
- Informar a los alumnos sobre aspectos generales de la institución, potenciando su participación dentro de su misma unidad académica.
- Informar sobre la estructura y organización del plan de estudios que cursa el alumno respecto a: perfil de egreso de la carrera, cursos optativos y otras modalidades para la obtención de créditos.
- Identificar y apoyar al alumno que manifieste dificultades durante su desempeño escolar canalizando aquellos casos especiales a las instancias correspondientes.
- Participar en reuniones de coordinación con el resto de tutores para programar y evaluar las actividades de tutorías.
- Organizar y planear las sesiones de tutorías.

Función del tutor en un sistema institucional de tutorías: El tutor debe estar siempre atento a la mejora de las circunstancias del aprendizaje y, en su caso, canalizar al alumno a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada. La tutoría exige la existencia de una interlocución fructífera entre profesores y tutores y entre los propios tutores.

Si se cuenta con un tutor se podrá:

- Conocer diversas formas de resolver los problemas dentro de la universidad.

- Comprender cómo funciona el Plan de Estudios y las opciones de las materias.
- Superar dificultades en el aprendizaje y en calificaciones.
- Adaptarte e integrarte a la institución y al ambiente universitario.
- Seleccionar actividades extraescolares que pueden mejorar la formación.
- Recibir retroalimentación acerca de estabilidad emocional y actitud hacia los estudios
- Conocer los apoyos y beneficios que puedes obtener de las diversas instancias universitarias.

¿Cómo se asignan los tutores? La asignación de tutor la hace el coordinador de carrera con base a lo siguiente:

- El profesor debe de ser de tiempo completo y debe formar parte del personal docente de la carrera, esto es una medida para facilitar la comunicación entre alumno-tutor.
- Para determinar quien será el tutor para los alumnos de nuevo ingreso, se ha establecido un mecanismo; el tutor que tenga al grupo de noveno semestre será designado a los nuevos alumnos, ya que para el próximo semestre sus tutorados habrán egresado.
- El coordinador de carrera notifica y entrega la lista de alumnos al tutor designado, una vez que el tutor tiene la lista de sus tutorados de nuevo ingreso, solicita una cita con ellos a través del coordinador de carrera para identificar al grupo (tutoría grupal), se realiza la reunión y se conocen ambas partes, a partir de ahí la relación es únicamente entre tutor y alumno (tutoría individual), la intención es que el tutor sea el mismo desde el inicio hasta el egreso.

¿Cuándo se debe asistir con el tutor? Cuando los alumnos son de nuevo ingreso, el que hace el primer contacto es el tutor, y a partir de ahí se establecen fechas de reuniones dependiendo de la disponibilidad del tutor y del alumno (se recomiendan tres reuniones por periodo). En esas reuniones es donde el tutor se establece

como guía del alumno en su proceso de formación, ayudando al alumno a estructurar y crear procedimientos, que marquen el curso de acción a seguir en las áreas de conocimiento del plan de estudios que va a cursar.

¿Qué se hace en las reuniones de tutorías? Lo que ocurre en las sesiones de tutoría es algo similar a lo siguiente: Preinscripciones: El alumno se presenta con el tutor, como requisito esencial se le pide al alumno que presente su cardex y su prehorario, en caso de ser la primer tutorías el alumno debe comentar sus intereses, habilidades, su perspectiva y lo que espera obtener, con base a eso dialogan para elegir el perfil terminal, si no es alumno de nuevo ingreso, se analizan las materias que complementen el perfil ya elegido, el tutor entonces analiza los horarios de la carrera que se ofertarán el siguiente semestre, da su opinión y entre los dos llegan a un acuerdo en donde se establece la estrategia a seguir, que va a dar como resultado el egreso del alumno al cumplir con los créditos del plan de estudios que cursa. El tutor registra en el expediente del alumno lo acordado; los datos que tiene registrados el tutor son: Nombre del alumno, Matrícula, Materias obligatorias y optativas cubiertas hasta la fecha, así como el número de créditos totales cursados, a este documento se le llama mapa curricular.

Las materias obligatorias no representan mucha dificultad, ya que éstas tienen prioridad respecto a las demás, debido a que representan la base fundamental de conocimientos del plan de estudios. Las materias optativas se determinan de acuerdo al perfil terminal elegido por el alumno, y este las toma en la unidad académica en donde se encuentre inscrito, en otra unidad o institución que tenga un plan de estudios con un enfoque similar. Bajas: Cuando un alumno solicita darse de baja en una materia, expone el motivo y considera junto con su tutor que tanto afecta esta decisión al plan de acción establecido, y determina el nuevo plan.

El objetivo general en esa institución es reducir los índices de reprobación y deserción, elevando el rendimiento y aprovechamiento escolar, la eficiencia terminal y mejorar la calidad educativa de los alumnos y sus objetivos particulares son: 1.- Ofrecer atención integral y personalizada a los alumnos de la UAC, buscando elevar el aprovechamiento y rendimiento escolar, mediante la prestación de servicios en las siguientes áreas:

- ❖ · área social.
- ❖ · área psicológica.
- ❖ · área económica (becas).
- ❖ · área disciplinar (área académica del alumno).
- ❖ · área de la salud (clínico-odontológica).
- ❖ · bolsas de trabajo.
- ❖ · extensión universitaria.

2.- Orientar de manera sistemática el proceso formativo del estudiante, identificando las potencialidades del estudiante de tal forma que pueda canalizarlas con éxito en su tránsito por la universidad.

3.- Promover en el estudiante el desarrollo de actitudes y valores tales como compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, etc.

4.- Guiar al estudiante tanto en el proceso académico, cultural, humanístico, como en el administrativo.

La tutoría como modalidad de la actividad docente permite al estudiante:

1. Conocer diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto escolar.
2. Comprender las características del plan de estudios y las opciones de trayectoria.
3. Adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión.
4. Desarrollar estrategias de estudio.
5. Superar dificultades en el aprendizaje y en el rendimiento académico.
6. Adaptarse e integrarse a la institución y al ambiente escolar.

7. Diseñar la trayectoria curricular más adecuada, de acuerdo con los recursos, capacidades y expectativas personales, familiares y de la universidad.
8. Seleccionar actividades extraescolares que pueden mejorar su formación.
9. Recibir retroalimentación en aspectos relacionados con su estabilidad emocional y su actitud como futuro profesional de la carrera.
10. Conocer los apoyos y beneficios que puede obtener de las diversas instancias universitarias.

¿Qué es un sistema institucional de tutorías?: La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza.

CAPÍTULO 4.
DESCRIPCIÓN DEL REPORTE
DE INVESTIGACIÓN
(METODOLOGÍA)

OBJETIVO GENERAL. Evaluación de Alumnos de Educación Superior con Bajo Rendimiento Académico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- A. Evaluar al grupo de alumnos irregulares, con la finalidad de detectar áreas problema e identificar el perfil de la población.
- B. Evaluar la inteligencia individual por medio del Factor “g”.
- C. Observar que relación hay entre la autoestima y el logro escolar en los estudiantes.
- D. Hacer un diagnóstico individual y grupal de una serie de aspectos o factores que, directa o indirectamente, inciden en la tarea del estudio. Así mismo recoger información sobre los alumnos en sus hábitos y técnicas básicas de estudio.
- E. Conocer el grado de satisfacción con la familia de origen o con la actual del sujeto con respecto a su situación escolar.
- F. Evaluación del coeficiente intelectual de los alumnos con Bajo Rendimiento Académico.
- G. Detectar las eficiencias o deficiencias que presenta el alumno para el éxito académico.
- H. Determinar las características socio-económicas de los estudiantes.

4.1. CANALIZACIÓN DE ALUMNOS AL PROGRAMA DE BAJO RENDIMIENTO

La canalización de alumnos se realizó por parte de la jefatura de la carrera de odontología, esto se hizo a través del proyecto “Programa de Atención Diferenciada y Apoyo tutorial para alumnos bajo rendimiento académico” (financiado por PAPCA: Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación).

4.2. DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS

MUESTRA: La muestra estuvo conformada por un grupo de 23 alumnos irregulares de la carrera de odontología, que habían reprobado la materia de “Generalidades” una o más veces, a los cuales se consideró de bajo rendimiento académico.

La Tabla “A”, se compone de la muestra de los 23 alumnos de Odontología, de los cuales se obtuvieron los siguientes Datos Generales:

1. Edad
2. Sexo
3. Promedio escolar
4. Materias reprobadas

En el total del muestra se observa que de los 23 sujetos, 7 fueron del sexo masculino y 16 fueron del sexo femenino. El rango de edad oscilo entre los 19 años; con 2 sujetos de 17años, 4 de 18 años, 10 de 19 años, 5 de 20 años, 1 de 21 años y 1de 24 años. Los 23 sujetos cursaban el Segundo Semestre de la Carrera de Odontología. Dentro del rubro de Promedio escolar, encontramos que el más alto era de 8.76 y el más bajo era de 7.00.

TABLA "A"

CARRERA. ODONTOLOGÍA

SEMESTRE: 2°

ALUMNOS	EDAD	SEXO	PROMEDIOS	MATERIAS REPROBADAS
1	17	F	8.70	0
2	19	F	7.70	1
3	19	M	8.00	0
4	19	F	8.00	3
5	19	F	8.70	0
6	18	F	8.20	0
7	20	M	7.45	0
8	20	F	7.00	0
9	19	M	8.48	0
10	19	F	8.30	0
11	18	F	8.30	0
12	19	F	8.76	0
13	20	M	8.50	0
14	19	M	8.26	0
15	21	M	8.00	0
16	17	F	8.70	0
17	18	F	8.50	2
18	24	F	7.40	2
19	18	F	7.80	1
20	20	F	7.50	0
21	19	F	8.10	0
22	20	F	8.20	0
23	19	M	8.50	0

F. FEMENINO

M. MASCULINO

4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Para la primera parte del programa y el piloteo del mismo participaron 23 alumnos con las características mencionadas. El objetivo de estas evaluaciones, a través de los instrumentos que se mencionan fue obtener una caracterización de los estudiantes y de los elementos que nos permitieran estructurar los cursos y las asesorías.

Se aplicaron a los alumnos de la muestra los siguientes instrumentos.

1. Test de Factor “g”
2. Instrumento de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (IEAA).
3. Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE).
4. Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos (ESFA).
5. Discriminación de Formas.
6. Autoevaluación: diagnóstico de mi estudio
7. Programa de Superación Académica.

A continuación se describen las características y objetivos de cada uno de los instrumentos:

- 1) Test de Factor “g”, Escalas 2 y 3 de Catell, R.B y Catell, A. K. Que evalúa la inteligencia individual, consistente en 4 subtest: series, clasificaciones, matrices y condiciones.

La evaluación total se obtiene con la sumatoria de los 4 subtest y se le nombra Puntuación Directa, que a su vez se convierte a Centil para obtener la descripción correspondiente:

TOTAL: PUNTUACION DIRECTA	CENTIL	DESCRIPCION
0 – 16	0 – 24	BAJO
17 – 33	25 – 76	MEDIO
34 – 50	77 – 99	ALTO

2) Instrumento de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (IEAA), de la Unidad de Evaluación – FES IZTACALA. Este instrumento es una prueba de papel y lápiz que se compone de un cuadernillo con 75 preguntas y una hoja de respuestas. El Objetivo General de dicho instrumentos es observar si existe una relación entre la autoestima y el logro escolar en los adolescentes.

Las preguntas se agrupan en:

- ▶ Imagen corporal: Se refiere a la relación de agrado o desagrado que expresa la persona hacia su sexo o apariencia física.
- ▶ Evasión: Indica el alejamiento de la situación que desagrada al individuo a través de conductas, ingestión o aspiración de sustancias.
- ▶ Familia: Indica una relación de parentesco.
- ▶ Amigos: Se refiere a la relación entre personas, las cuales presentan características particulares, como: **un impulso apasionado, exigencia, nobleza, intimidad e imitación mutua.**
- ▶ Compañeros o Camaradas: Se refiere a una relación numerosa, externa y superficial entre personas que por lo general conviven. Estas agrupaciones son un tanto cerradas e inestables.
- ▶ Adolescente-Maestros: Indica la relación poco afectiva, que depende la mayoría de las veces del aprovechamiento del alumno.
- ▶ Adolescente-Escuela: Se refiere a las actividades y aptitudes que presenta el individuo durante su estancia en una institución pública o privada.
- ▶ Adolescente-Escuela: Se refiere a la actuación del individuo durante su estancia en la escuela y fuera de ella.

Las preguntas tienen elementos positivos y negativos; los elementos positivos son sentimientos o situaciones que permiten al individuo demostrar sus capacidades para alcanzar los objetivos que se propone o al no tenerlos poder seguir con una actitud positiva ante la adversidad; para referirlos se utilizan palabras como: confianza, comprensión, falta de sentimiento de culpa, etcétera. Las preguntas de la prueba que caen dentro de actitudes positivas son:

- a. Imagen Corporal: 24, 52.
- b. Adolescencia-Maestros: 7, 14, 32, 70.
- c. Familia: 20, 32, 49.
- d. Amigos: 32, 41, 65, 72.
- e. Compañeros o Camaradas: 32.
- f. Adolescente-Comportamiento: 16, 19, 23, 27, 28, 30, 33, 51, 75.

Los elementos negativos son los que permiten que el individuo se desvalore, se culpe, no esté a gusto con lo que tiene, ya sea físico o material; para ello se utilizan palabras como: miedo, culpa, nervios, timidez, etcétera. Las preguntas que caen dentro de una actitud negativa en la prueba señalada son:

- a. Evasión: 8, 13, 18, 31, 61.
- b. Imagen Corporal: 21, 36, 42, 54.
- c. Adolescencia-Maestros: 3, 9, 10, 38, 43, 44, 50, 56, 57, 59, 67, 74.
- d. Familia: 1, 2, 11, 15, 22, 29, 35, 37, 40, 53, 60, 62, 63, 64, 68, 71.
- e. Amigos: 9, 26, 45, 46, 58, 66, 73.
- f. Compañeros o Camaradas: 5, 6, 9, 12, 39, 54, 55, 56, 69.
- g. Adolescente-Comportamiento: 4, 17, 47, 48.

Como se puede observar algunas de las preguntas caen en varias categorías, ya que, se ven vinculadas a través de palabras, como: amigos, camaradas o compañeros, familiares, etcétera.

El análisis estadístico realizado a las preguntas mostró que la agrupación a priori no se verificaba empíricamente, por lo que el instrumento se tendrá que ver como un conjunto; y no por sus partes. Duración de la aplicación: Tiempo aproximado de 30 a 40 min.

ESCALA LIKERT:

OPCIONES DE RESPUESTA		VALOR DE LA RESPUESTA
a)	Nunca o casi nunca	4 (CUATRO)
b)	Muy pocas veces	3 (TRES)
c)	La mitad de las veces	2 (DOS)
d)	Muchas veces	1 (UNO)
e)	Siempre o casi siempre	0 (CERO)

Los anteriores valores se invertirán en las preguntas: 14, 16, 19, 20, 23, 24, 27, 30, 33, 41, 49, 65, 70, 72 y 75. Quedando de la siguiente forma:

OPCIONES DE RESPUESTA		VALOR DE LA RESPUESTA
a)	Nunca o casi nunca	0 (CERO)
b)	Muy pocas veces	1 (UNO)
c)	La mitad de las veces	2 (DOS)
d)	Muchas veces	3 (TRES)
e)	Siempre o casi siempre	4 (CUATRO)

RANGOS DE CALIFICACIÓN DE LA AUTOESTIMA SEGÚN EL I.E.A.A

CALIFICACIONES	VALORES
AUTOESTIMA MUY BAJA	0 a 58.5
AUTOESTIMA BAJA	58.51 a 67.13
AUTOESTIMA NORMAL	67.14 a 84.37
AUTOESTIMA ALTA	84.38 a 93
AUTOESTIMA MUY ALTA	93.1 a 100

3) Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE). Autores: Manuel Álvarez González y Rafael Fernández Valentín (1989).TEA Ediciones. El Cuestionario CHTE tiene como finalidad un diagnóstico individual y grupal de una serie de aspectos o factores que, directa o indirectamente, inciden en la

tarea del estudio; se trata de recoger una información sobre los alumnos en sus hábitos y técnicas básicas de estudio.

El instrumento considera tres aspectos fundamentales:

- Las **CONDICIONES** físicas y ambientales,
- La **PLANIFICACIÓN** y estructuración del tiempo y
- El **CONOCIMIENTO** de las técnicas básicas.

Estos aspectos se han desglosados en las siete escalas que vienen a continuación, indicando el número de elementos que comprende cada una:

- i. **AC** Actitud general hacia el estudio (10), incluye todo lo que hace referencia a la predisposición, interés y motivación hacia el estudio.
- ii. **LU** Lugar de estudio (10), alude a la ubicación física que, de alguna manera, puede contribuir a una mayor concentración y rendimiento en el mismo.
- iii. **ES** Estado físico del escolar (6), se refiere a las condiciones físicas personales, en cuanto a situación de su organismo, que le permitan un buen rendimiento en el estudio.
- iv. **PL** Plan de trabajo (10), incluye todo lo que hace referencia a una buena planificación y estructuración del tiempo que se va a dedicar al estudio, teniendo en cuenta el número de materias y su dificultad.
- v. **TE** Técnicas de estudio (9), se refiere a las pautas de “como estudiar”, y recoge los diferentes pasos que deben seguirse para el estudio de un tema o lección.
- vi. **EX** Exámenes y ejercicios (5), se refiere a las pautas que conviene seguir cuando se va a realizar un examen o ejercicio.
- vii. **TR** Trabajos (6), incluye aspectos que se han de tener en cuenta para realizar un trabajo (tales como el esquema inicial, las fuentes de información, el desarrollo y la presentación).

Duración de la aplicación: Tiempo aproximado de 30 minutos, incluyendo aplicación y autocorrección.

Una vez entregado a los sujetos y cubiertos los datos de identificación necesarios, el examinador pedirá al grupo que vayan leyendo mentalmente las instrucciones impresas en la portada del Ejemplar mientras él lo hace en voz alta.

Es necesario que los sujetos hayan comprendido perfectamente la tarea antes de comenzar la prueba, y el examinador pondrá especial cuidado en la comprensión de las instrucciones y la forma de anotar las contestaciones. Se resuelven las dudas que surjan y se les pide que comiencen a contestar las preguntas del Cuestionario.

NORMAS PARA LA INTERPRETACIÓN. La interpretación de los resultados del CHTE puede hacerse con un enfoque individual (de cada alumno) o grupal (del conjunto de escolares del aula), así como un tratamiento específico (atendiendo a cada uno de los conceptos o escalas) o global (de todo el CHTE).

Ambos diagnósticos (individual y grupal) se complementan en el sentido de cada alumno obtiene primero su propio diagnóstico individual y, luego, con los datos de todos los escolares, se contribuye a elaborar un diagnóstico grupal de toda la clase. Teniendo en cuenta la finalidad para la que fue creado este instrumento, su mayor utilidad está en el diagnóstico grupal. La puntuación grupal en cada aspecto o escala se obtiene calculando el promedio de todas las Puntuaciones Directas (PD) de los "n" alumnos en ese aspecto, es decir, Puntuaciones Directas Grupales $PDg = \Sigma (PD)/n$. Esta interpretación por escalas es la más enriquecedora, tanto en el diagnóstico individual como grupal.

Por tanto, una vez obtenidas las puntuaciones directas (PD) en el CHTE (del alumno o del grupo), es necesario considerarlas comparativamente. Esto puede hacerse de dos formas: a) en su valor absoluto (atendiendo a la cuantía de los

“aciertos”) y obrar en consecuencia (informe oral/escrito, tratamiento aconsejable, etc.); b) en su valor relativo, mediante la comparación de los resultados directos con los de una muestra normativa y su transformación en una puntuación derivada de significación universal.

Para aquellos casos en que se siga el segundo tipo de interpretación, en los párrafos siguientes se describe la muestra normativa existente y la utilización de los baremos elaborados.

Es posible utilizar una “PDt” (puntuación directa total en el CHTE = suma de las siete PD) para una interpretación global de las técnicas y hábitos de estudio en el diagnóstico individual. El resultado se puede valorar, tentativamente, con los siguientes criterios:

PDt	Centil	Valoración
47 – 56	90 – 99	Buen estudiante
38 – 46	50 – 89	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
25 – 37	11 – 49	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
0 – 24	1 – 10	No sabe estudiar

- 4) Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos (ESFA). Autores: Jorge Barraca Maira y Luis López-Yarto Elizalde (1997). TEA Ediciones. La ESFA está compuesta por 27 ítems, cada uno formado por una pareja de adjetivos antónimos. Esta estructura, propia de un diferencial semántico, confiere brevedad y sencillez a las contestaciones. La ESFA trata de evocar una respuesta preferentemente afectiva. Una única dimensión define la escala (satisfacción familiar), por lo que de su corrección se extrae una única puntuación. La escala es aplicable a todos los miembros de la familia a partir de 16 años, aproximadamente, y puede servir indistintamente para conocer la satisfacción con la familia de origen o con la actual. El tiempo requerido para su contestación es de 10 minutos aproximadamente. La ESFA es una medida objetiva destinada a obtener una percepción global del sujeto respecto a su situación familiar. La ESFA puede ser aplicada tanto individual como

colectivamente. El Ejemplar se presenta en formato autocorregible para mayor facilidad de uso y corrección.

Para los resultados de la Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos (ESFA), los Puntajes Directos se transforman en Centiles para ubicarse de la siguiente forma:

CENTILES	10	20	30	40	50	60	70	80	90
Mujeres	81	100	117	125	129	133	138	145	150
Hombres	94	106	114	122	129	135	138	141	150

Donde la Satisfacción Familiar quedaría clasificada mediante el siguiente cuadro:

CENTILES	Satisfacción Familiar
0 – 39	REGULAR
40 - 69	BUENA
70 - 90	EXCELENTE

5) Discriminación de Formas. Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaria de Asuntos de la Comunidad Universitaria. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Categoría que evalúa el **Nivel de percepción visual**.

Los resultados de la prueba de Discriminación de Formas, categorizar el rango de nivel de percepción visual, este se promedia con la Puntuación Directa y del porcentaje, quedando de tal forma:

Puntuación Directa	Porcentajes	NIVEL DE PERCEPCIÓN VISUAL
0 – 14	0 a 33.3	BAJO
15 – 28	35.7 a 66.6	MEDIO
29 – 42	69.04 a 100	ALTO

6) Autoevaluación: Diagnóstico de Mi Estudio. (Adaptación de Hábitos de Estudio, de Luis Soto Becerra). El objetivo de esta evaluación es detectar las eficiencias o deficiencias que presenta el alumno ante las condiciones propicias para el éxito académico. Dichas condiciones son:

1. AMBIENTE FISICO EN QUE SE ESTUDIA
2. ESTADO FISIOLÓGICO
3. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO
4. LECTURA
5. TÉCNICAS DE ESTUDIO
6. PREPARACIÓN DE PRUEBAS
7. CONCENTRACIÓN
8. ACTITUD HACIA EL ESTUDIO

Al verificar el resultado obtenido por cada área, se tiene el panorama de cómo es el estudio de cada alumno para dirigir su orientación o tutoría.

Para la Autoevaluación: Diagnóstico de mi estudio (última prueba calificable), se suman las puntuaciones de cada condición para un puntaje total y se obtiene el porcentaje, distribuido de la siguiente manera:

Puntuación	Porcentajes	Hábitos de Estudio
0 – 13	0 a 33.3	DEFICIENTES
14 – 26	35.8 a 66.6	REGULARES
27 – 39	69.2 a 100	ALTOS

7) Programa de Superación Académica. Esta evaluación consiste en determinar las características del estudiante.

4.4. BASE DE DATOS

La Base de Datos, se obtuvo a partir de cada una de las evaluaciones que se mencionan en el sub-capítulo 4.3., de los 23 alumnos de la Carrera de Odontología. La primera etapa de recolección de datos estuvo a cargo por un servidor y además de seis egresados de la carrera de Psicología, a quienes se nos brindo capacitación para la aplicación, calificación y análisis de las pruebas empleadas. A lo largo del proyecto se evaluaron diversos grupos de estudiantes, para los fines de este Reporte se presentan los solamente los datos de una parte de dicha población. Para la aplicación de pruebas se destino el aula 13 del Edificio de la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI), ubicada dentro de las Instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en Av. De los Barrios No. 1, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, con el siguiente horario: Lunes de 12:00 p.m. a 13:00 y Miércoles de 13:00 a 14:00 hrs., durante tres semanas consecutivas.

Primera semana. Lunes: se aplicaron dos pruebas: 1. Programa de Superación Académica. 2. Test de Factor "g".

Miércoles se aplicó el Instrumento de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (IEEA),

Segunda semana. Lunes: 3. Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE).

Miércoles: 4. Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos (ESFA).

Tercera semana. Lunes: 5. Discriminación de Formas.

Miércoles: 6. Autoevaluación: Diagnóstico de Mi Estudio.

Todas y cada una de las pruebas fueron aplicadas al total de la muestra durante los días y horarios ya señalados.

4.5. RESULTADOS

En el Cuadro 1 se muestran los puntajes del Test de Factor “g”, del Coeficiente Intelectual y percentiles de los 23 alumnos, donde el puntaje más alto es de 28, coeficiente intelectual es de 124 y corresponde al centil 94, los alumnos que alcanzaron este nivel son el 22%. El nivel medio fue alcanzado por el 35% de los alumnos evaluados. Y el nivel bajo por el 43% restante. (Ver Figura 1)

CUADRO 1. TEST DE FACTOR “g” DE CATTELL

S	CATTEL pd	CATTEL ci	CATTEL centil	INTERPRETACION DE RESULTADOS
1	19	93	34	MEDIO
2	23	107	69	ALTO
3	18	90	24	BAJO
4	21	99	50	MEDIO
5	25	113	84	ALTO
6	16	83	12	BAJO
7	19	93	34	MEDIO
8	26	117	88	ALTO
9	19	93	34	MEDIO
10	11	63	2	BAJO
11	26	117	88	ALTO
12	16	83	12	BAJO
13	19	93	34	MEDIO
14	16	83	12	BAJO
15	18	90	24	BAJO
16	20	96	42	MEDIO
17	17	86	16	BAJO
18	13	72	65	MEDIO
19	16	83	12	BAJO
20	21	99	50	MEDIO
21	17	86	16	BAJO
22	18	90	24	BAJO
23	28	124	94	ALTO

S. Sujetos

Pd. Puntaje directo

ci. Coeficiente intelectual

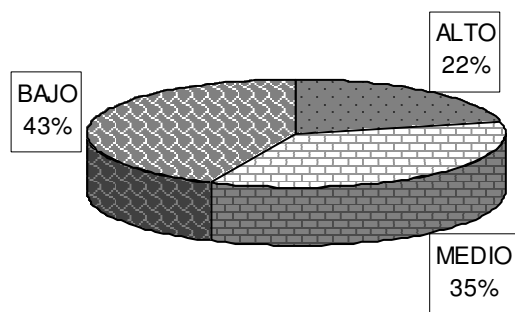


FIGURA. 1. Muestra los promedios referentes a la valoración de los resultados a partir de la prueba de CATTELL

Los resultados del Instrumento de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes IEEA se muestran en el Cuadro 2. Los rangos en donde se encuentra la Autoestima de los sujetos es: Alta se encuentran 3 alumnos que obtuvieron un puntaje directo de 267 y un 89%, en la Normal se encuentran 17 alumnos y en la Baja solamente 3. (Ver Figura 2)

CUADRO 2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA (IEA)

S	IEA pd	IEA %	AUTOESTIMA
1	235	78.33	NORMAL
2	220	73.33	NORMAL
3	241	80.33	NORMAL
4	218	72.66	NORMAL
5	234	78.00	NORMAL
6	175	58.33	BAJA
7	244	81.33	NORMAL
8	254	84.66	ALTA
9	223	74.33	NORMAL
10	235	78.33	NORMAL
11	249	83.00	NORMAL
12	199	66.33	BAJA
13	209	69.66	NORMAL
14	247	82.33	NORMAL
15	267	89.00	ALTA
16	215	71.66	NORMAL
17	215	71.66	NORMAL
18	258	86.00	ALTA
19	215	71.66	NORMAL
20	188	62.66	BAJA
21	212	70.66	NORMAL
22	233	77.66	NORMAL
23	213	71.00	NORMAL

S. Sujetos

Pd. Puntaje directo

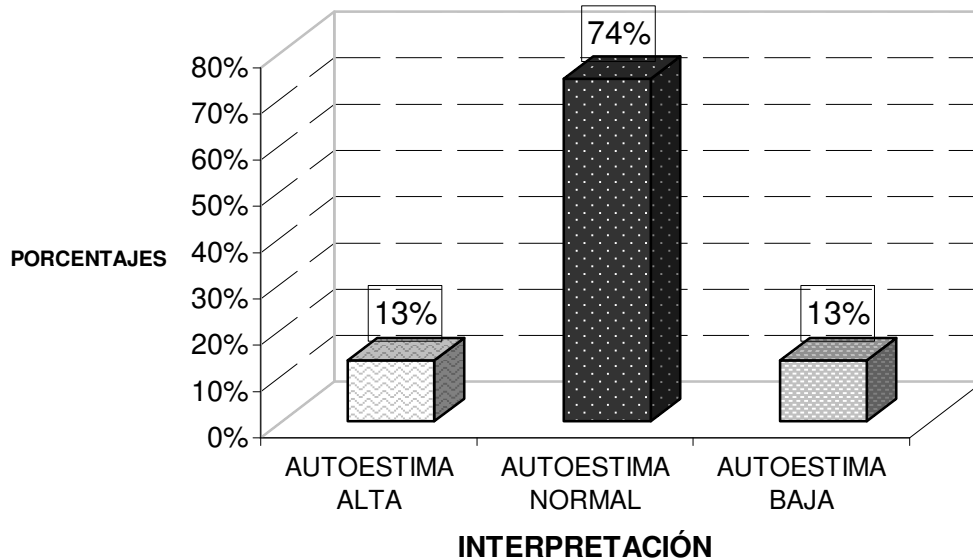


FIGURA 2. Muestra el porcentaje de alumnos con los rangos de autoestima (alta, normal y baja)

En el Cuadro 3 se agrupan los datos de cada una de las categorías que contiene el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio, donde se presentan los Puntajes Directos (pd) y los Porcentajes, y el Centil (ver criterios en p.p., 131 - 132), donde la valoración de ESTUDIANTE CON ASPECTOS IMPORTANTES A MEJORAR se le otorga a 12 de de los 23 alumnos evaluados, 9 alumnos obtuvieron la valoración de Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto y solamente 2 alumnos tienen la valoración de BUEN ESTUDIANTE, gracias a que su puntaje total fue alto. (Ver Figura 3)

CUADRO 3. CUESTIONARIO DE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

S	ac pd	ac %	lu pd	lu %	es pd	es %	pl Pd	pl %	te pd	te %	ex pd	ex %	tr pd	tr %	Pt Σ	INTERPRETACION DE RESULTADOS
1	7	70	8	80	4	66	1	10	2	22	1	20	2	33	25	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
2	10	100	8	80	6	100	7	70	8	88	5	100	5	83	49	Buen estudiante
3	8	80	8	80	5	83	7	70	8	88	5	100	4	66	45	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
4	7	70	4	40	3	50	5	50	9	100	5	100	2	33	35	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
5	8	80	8	80	3	50	5	50	3	33	5	100	5	83	37	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
6	7	70	8	80	3	50	6	60	4	44	2	40	2	33	32	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
7	8	80	7	70	4	66	5	50	8	88	5	100	4	66	41	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
8	10	100	8	80	5	83	9	90	8	88	5	100	5	83	50	Buen estudiante
9	6	60	6	60	5	83	1	10	5	55	5	100	2	33	30	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
10	5	50	7	70	2	33	5	50	6	66	4	80	1	16	30	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
11	6	60	7	70	2	33	3	30	5	55	4	80	3	50	30	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
12	7	70	7	70	5	83	3	30	4	44	4	80	2	33	32	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
13	9	90	10	100	2	33	7	70	7	77	5	100	4	66	44	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
14	10	100	7	70	5	83	3	30	5	55	4	80	4	66	38	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
15	9	90	8	80	3	50	10	100	7	77	4	80	4	66	45	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
16	7	70	7	70	4	66	3	30	9	100	4	80	4	66	38	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
17	9	90	6	60	3	50	5	50	7	77	4	80	4	66	38	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
18	9	90	8	80	4	66	7	70	8	88	5	100	4	66	45	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
19	7	70	7	70	3	50	5	50	5	55	4	80	2	33	33	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
20	7	70	7	70	4	66	3	30	2	22	4	80	2	33	29	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
21	6	60	8	80	5	83	3	30	4	44	4	80	2	33	32	Estudiante con aspectos importantes a mejorar
22	8	80	8	80	5	83	1	10	7	77	5	100	5	83	39	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto
23	7	70	6	60	5	83	2	20	9	100	3	60	3	50	35	Estudiante con aspectos importantes a mejorar

S. Sujetos

1. ag. Actitud general ante el estudio

2. lu. Lugar de estudio

3. es. Estado físico

4. pl. Plan de trabajo

5. te. Técnicas de estudio

6. ex. Exámenes y ejercicios

7. tr. Trabajos

Pt Σ. Puntaje total

C. Centil

CUESTIONARIO DE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

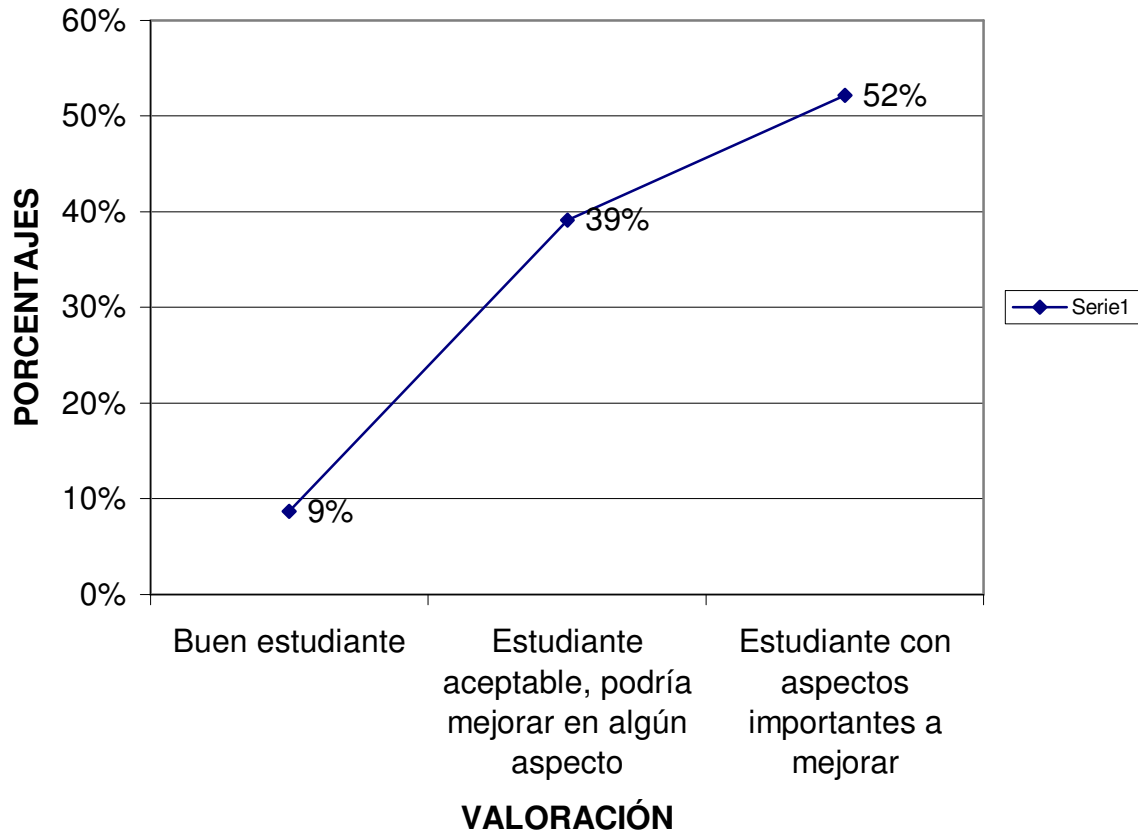


FIGURA 3. Muestra el porcentaje de alumnos con su respectiva valoración que va desde Buen Estudiante a Estudiante a Mejorar.

Los puntajes de la Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos se muestran en el Cuadro 4 donde el 65% de los alumnos se encuentran en la clasificación de Excelente, el 13% en Buena y el 22% restante en Regular (Ver Figura 4)

CUADRO 4. ESCALA DE SATISFACCIÓN FAMILIAR POR ADJETIVOS (ESFA)

S	ESFA Pd	ESFA centil	INTERPRETACION DE RESULTADOS
1	143	80	EXCELENTE
2	140	80	EXCELENTE
3	149	90	EXCELENTE
4	131	55	BUENA
5	146	80	EXCELENTE
6	111	25	REGULAR
7	147	85	EXCELENTE
8	150	90	EXCELENTE
9	142	80	EXCELENTE
10	118	30	REGULAR
11	149	90	EXCELENTE
12	132	60	BUENA
13	163	90	EXCELENTE
14	143	80	EXCELENTE
15	152	90	EXCELENTE
16	101	20	REGULAR
17	135	64	BUENA
18	162	90	EXCELENTE
19	141	75	EXCELENTE
20	101	20	REGULAR
21	149	85	EXCELENTE
22	152	90	EXCELENTE
23	104	10	REGULAR

S. Sujetos

Pd. Puntaje directo

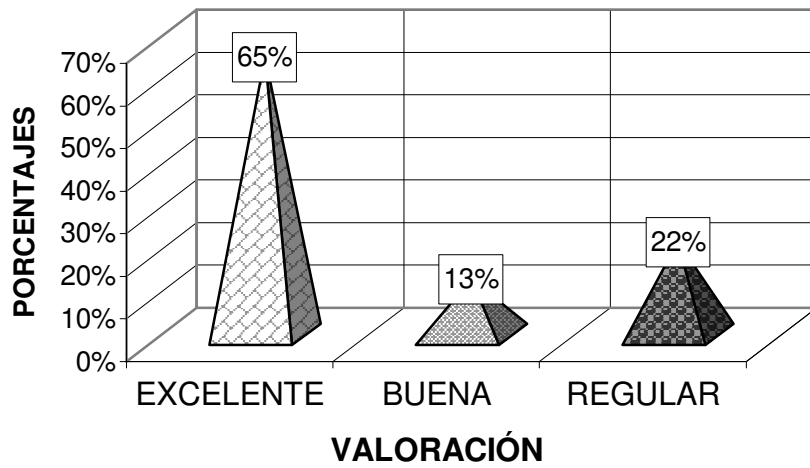


FIGURA 4. Muestra la escala de satisfacción alcanzados por los alumnos al aplicar la prueba.

En la Cuadro 5 se muestran los puntajes de la prueba de Discriminación de Formas en donde la Percepción del 17% de los alumnos resulto Baja, del 63% es Alta (Ver Figura 5)

CUADRO 5. DISCRIMINACIÓN DE FORMAS (DISF)

S	DISF pd	DISF %	NIVEL DE PERCEPCIÓN VISUAL
1	40	95	ALTO
2	40	95	ALTO
3	42	100	ALTO
4	41	98	ALTO
5	12	29	BAJO
6	40	95	ALTO
7	42	100	ALTO
8	42	100	ALTO
9	41	98	ALTO
10	0	0	BAJO
11	0	0	BAJO
12	39	93	ALTO
13	36	86	ALTO
14	41	98	ALTO
15	42	100	ALTO
16	37	88	ALTO
17	41	98	ALTO
18	35	83	ALTO
19	42	100	ALTO
20	35	83	ALTO
21	42	100	ALTO
22	10	24	BAJO
23	41	98	ALTO

S. Sujetos

Pd. Puntaje directo

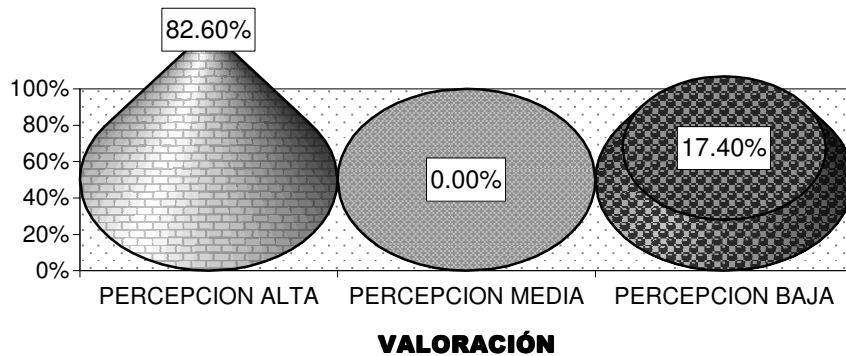


FIGURA 5. Muestra el porcentaje de alumnos, que se encuentran en los diferentes niveles de percepción

En el Cuadro 6 se muestran los puntajes de la Autoevaluación: Diagnóstico de Mi Estudio donde el porcentaje más elevado lo tienen los Hábitos REGULARES con un 78%, ALTOS con un 13% y con un 9% los DEFICIENTES (Ver Figura 6).

CUADRO 6. AUTOEVALUACIÓN: DIAGNOSTICO DE MI ESTUDIO (AUTO)

S	AUTO Pd	AUTO %	HABITOS DE ESTUDIO
1	17	43.58	REGULARES
2	22	56.41	REGULARES
3	24	61.00	REGULARES
4	20	51.28	REGULARES
5	24	61.50	REGULARES
6	21	53.00	REGULARES
7	26	66.66	REGULARES
8	36	92.30	ALTOS
9	24	61.53	REGULARES
10	15	38.00	REGULARES
11	16	41.00	REGULARES
12	19	49.00	REGULARES
13	34	87.17	ALTOS
14	32	82.05	ALTOS
15	17	44.00	REGULARES
16	20	51.28	REGULARES
17	22	56.00	REGULARES
18	11	28.00	DEFICIENTES
19	19	48.00	REGULARES
20	12	30.00	DEFICIENTES
21	17	43.00	REGULARES
22	19	48.70	REGULARES
23	22	56.00	REGULARES

S. Sujetos

Pd. Puntaje directo

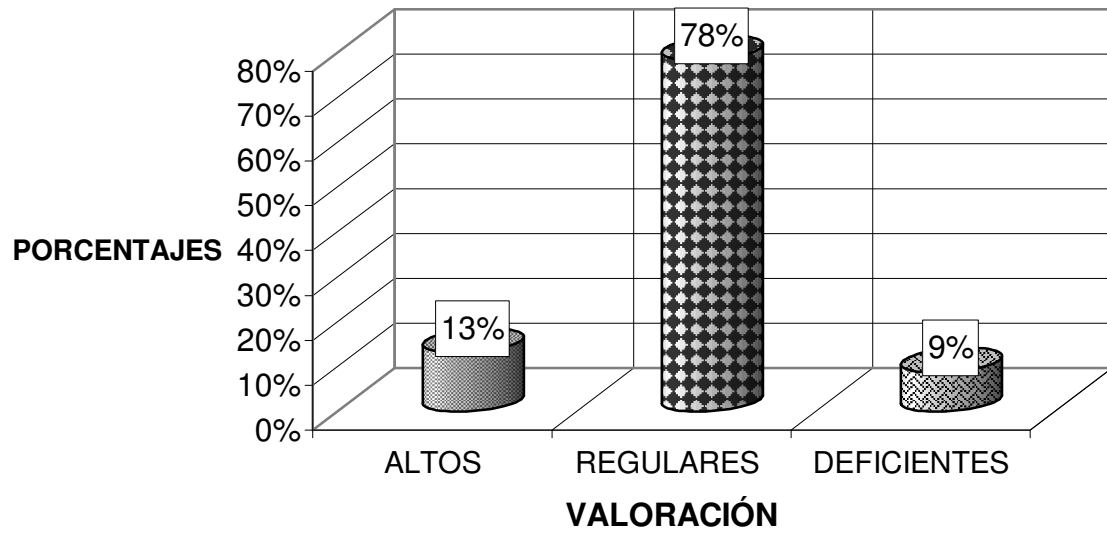


FIGURA 6. Muestra los rangos en que se encuentran los alumnos en la autoevaluación.

TABLA 7. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DE ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

S	Test de factor "g"	IEA	Questionario de Hábitos y Técnicas de Estudio	ESFA	DISF	Autoevaluación
1	MEDIO	NORMAL	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	EXCELENTE	ALTO	REGULARES
2	ALTO	NORMAL	Buen estudiante	EXCELENTE	ALTO	REGULARES
3	BAJO	NORMAL	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto	EXCELENTE	ALTO	REGULARES
4	MEDIO	NORMAL	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	BUENA	ALTO	REGULARES
5	ALTO	NORMAL	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	EXCELENTE	BAJO	REGULARES
6	BAJO	BAJA	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	REGULAR	ALTO	REGULARES
7	MEDIO	NORMAL	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto	EXCELENTE	ALTO	REGULARES
8	ALTO	ALTA	Buen estudiante	EXCELENTE	ALTO	ALTOS
9	MEDIO	NORMAL	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	EXCELENTE	ALTO	REGULARES
10	BAJO	NORMAL	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	REGULAR	BAJO	REGULARES
11	ALTO	NORMAL	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	EXCELENTE	BAJO	REGULARES
12	BAJO	BAJA	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	BUENA	ALTO	REGULARES
13	MEDIO	NORMAL	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto	EXCELENTE	ALTO	ALTOS
14	BAJO	NORMAL	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto	EXCELENTE	ALTO	ALTOS
15	BAJO	ALTA	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto	EXCELENTE	ALTO	REGULARES
16	MEDIO	NORMAL	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto	REGULAR	ALTO	REGULARES
17	BAJO	NORMAL	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto	BUENA	ALTO	REGULARES
18	MEDIO	ALTA	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto	EXCELENTE	ALTO	DEFICIENTES
19	BAJO	NORMAL	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	EXCELENTE	ALTO	REGULARES
20	MEDIO	BAJA	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	REGULAR	ALTO	DEFICIENTES
21	BAJO	NORMAL	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	EXCELENTE	ALTO	REGULARES
22	BAJO	NORMAL	Estudiante aceptable, podría mejorar en algún aspecto	EXCELENTE	BAJO	REGULARES
23	ALTO	NORMAL	Estudiante con aspectos importantes a mejorar	REGULAR	ALTO	REGULARES

La tabla 7 Muestra el análisis e interpretación de cada uno de los alumnos y de la muestra en total.

4.6. DISCUSIÓN

Las dos características que se tomaron en cuenta para designar a los alumnos con el rubro de “Bajo Rendimiento Académico” fueron las del promedio escolar (menor a 7.9) y/o por el número de materias reprobadas así por medio de la evaluación de cada uno de los alumnos encontramos que en el análisis global de los resultados indica que no necesariamente los alumnos que tienen un promedio menor de 7.9 son los que tienen mayores dificultades en lo referente a los Hábitos y Técnicas de estudio, a la inteligencia o coeficiente intelectual, como en un primer momento se planteó, ya que se observa que existen alumnos con promedios de 8 o mayor, que se encuentran en la misma situación y que inclusive también tienen materias reprobadas.

En cuanto a la relación que existe entre el rendimiento o logro escolar con la autoestima, encontramos que solamente en dos casos existe baja autoestima y bajo rendimiento académico, en los 21 casos restantes de nuestra muestra la autoestima no fue el factor por el cual el rendimiento académico fuese afectado, entonces se podría pensar que para nuestra muestra la Autoestima no está relacionada con el Bajo Rendimiento Académico.

En lo que respecta a los Hábitos y Técnicas de Estudio, se obtuvo un diagnóstico individual, el cual indico que más del 50% de nuestra muestra tiene dificultades en la Planificación, estructuración del tiempo y del conocimiento de las técnicas básicas, de las condiciones físicas y ambientales, que permiten un buen desempeño en la tarea de estudio, es decir estos alumnos se encuentran con diversos aspectos importantes a mejorar; mientras que 9 estudiantes solamente tendrían que mejorar en algún aspecto y los dos restantes entran en el rubro de buen Estudiante, por tanto, para nuestro trabajo, la muestra representa, por los resultados obtenidos de la prueba; una condición en la cual se encuentran estrechamente ligados los Hábitos y Técnicas de Estudio con el Bajo Rendimiento Académico.

Dentro de los factores que pueden o no influir en el rendimiento académico, la satisfacción familiar o la percepción global del alumno respecto a su situación familiar, es una de las pruebas contenidas en nuestra evaluación, en la cual encontramos que la mayoría de nuestra muestra se establece en una excelente percepción familiar y que en 5 casos si se da una estrecha relación entre el Bajo Rendimiento Académico y una “Regular” satisfacción familiar, además en este caso un alumno también presenta “Regular” satisfacción familiar, “Baja” autoestima, “Bajo” coeficiente intelectual, y es un “Estudiante con aspectos importantes a mejorar”.

Es así que se establece que en relación con el análisis global de la evaluación realizada, el factor que mas incide en el “Bajo Rendimiento Académico” es el de los Hábitos y Técnicas de Estudio, ya que los alumnos no poseen las herramientas adecuadas para la preparación de exámenes, presentación de trabajos finales, distribución de tiempo, lectura de comprensión, etcétera; y en consecuencia presentan Bajo Rendimiento. Es por eso que en este aspecto se debe crear programas que apoyen a los estudiantes a fortalecer o desarrollar dichas habilidades, para que a su vez se conviertan en técnicas que den paso al hábito, es decir, que se creé en el alumno un hábito o una cualidad de estudio, que permita el logro académico y un rendimiento eficaz en sus actividades académicas.

A su vez también concuerdo con los diferentes autores que mencionan que el Rendimiento Académico es un problema multicausal, ya que a través de las entrevista realizadas al final de la evaluación, los alumnos mencionaron que el reprobar la materia de Generalidades, desde su punto de vista, se debía en gran parte a la didáctica implementada por el Profesor en turno, a la cantidad de palabras y significados de la misma que tenían que estudiar, para después presentarse al examen, ya sea parcial o final, esto dicho en otras palabras es el Fracaso Escolar visto desde el punto de la no planeación institucional, las características de los planes de estudio y a la no capacitación y “la diversidad” dentro del aula.

4.7. PROPUESTA DE UN PROGRAMA TUTORIAL

En la educación existen procesos sistemáticos destinados a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a una influencia, en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación; así después de un período de enseñanza, en los educandos se identifican una serie de conductas inexistentes hasta antes de este proceso, estos cambios representados en tales conductas constituyen las metas u objetivos a lograr a través de un sistema metodológico, por medio de tutorías y la puesta en marcha de sus estrategias.

Es el programa tutorial una herramienta institucional que ha marcado una nueva era en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplada desde un punto de vista didáctico, personalizado y diverso, que no ve al estudiante dentro de un marco general en el alcance de objetivos trazados en primera instancia por el mismo y después con ayuda del tutor. En este caso el objeto de estudio son las áreas donde presenta dificultades el propio alumno y no los contenidos académicos. Es así que la tutoría se convierte en el proceso de evaluación secundaria que se enfocará en detectar las inhabilidades, dificultades o problemáticas existentes en el alumno, que a su vez permitan un desarrollo paralelo en su actividad personal, familiar, educativa y académica, para poder hablar en sí de un Rendimiento o logro.

Por tanto a partir de los resultados que se obtuvieron de las evaluaciones, el factor que fue el más determinante para enlistar a los alumnos en el rubro de “Bajo Rendimiento Académico” fue el de Hábitos y Técnicas de Estudio, es así donde proponemos un programa o plan tutorial, para fortalecer o desarrollar las habilidades pertinentes para el logro o rendimiento académico, y que se da por parte de un tutor designado a la responsabilidad educativa de este grupo. (Ver Diagrama 1 en anexos).

CONCLUSIONES

Dentro de este reporte de investigación encontramos que más de la mitad de los alumnos evaluados, se encontraban en desventaja en comparación con otros en áreas como son percepción, hábitos y técnicas de estudio y autoestima, por tanto es importante crear en ellos dichas capacidad, para así formar buenos estudiantes que a su vez se conviertan en excelentes profesionales, esto se da en el aula por principio, y se deben de apoyar con una orientación académica, dentro del área designada a los objetivos de la licenciatura que cursen en coordinación con apoyo tutorial por parte de un Psicólogo, Pedagogo o un profesional en Educación, para aquellos aspectos que se involucren al aprovechamiento de recursos didácticos, materiales de educación que a su vez se transformen en estrategias de aprendizaje. Esto se llevará al cabo a través de las siguiente fases del Proyecto “Programa de Atención Diferenciada y Apoyo tutorial para alumnos con bajo rendimiento académico” (financiado por PAPCA: Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación), donde se encuentra inserto este Reporte, cuya finalidad es llevar a cabo un Programa Tutorial con el objetivo de incrementar el Rendimiento Académico en alumnos irregulares.

Una de las etapas de este proyecto es la de Evaluación y es donde se inserta este Reporte; además de un servidor participaron seis egresados de la carrera de Psicología, a quienes se nos brindo la capacitación para la aplicación, calificación y análisis de las pruebas empleadas. A lo largo del proyecto se evaluaron diversos grupos de estudiantes, para los fines de este Reporte se presentan los datos de una parte de dicha población.

Por tanto en el proceso de planeación, la Evaluación es un medio fundamental para conocer la relevancia social de los objetivos planteados, el grado de avance con respecto a los mismos, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las acciones realizadas. De ahí que la información que resalta del proceso evaluativo sea la base para establecer los lineamientos, las políticas y las estrategias que orientan la evaluación del nivel educativo en licenciatura.

Es así que la evaluación se debe considerar como parte integrante del proceso educativo, como una actividad de servicio, de ayuda al alumno, de propia motivación; la idea de la evaluación como función de control estricto y sanción debe ser dejada de lado. Así mismo, la evaluación como parte de este proceso debe aplicarse a los diferentes aspectos del mismo, es decir, debe involucrar a los alumnos tanto como a los maestros, los planes de estudio, los programas, los métodos y procedimientos, los horarios escolares, el material didáctico, los edificios escolares, el mobiliario, la propia comunidad, etc.; esto es, tiene que estar estrechamente ligada a todos los elementos y aspectos que influyen en el resultado educativo.

En este Reporte la Evaluación nos permitió tomar en cuenta los factores anteriormente mencionados aunados con los parámetros establecidos a través de los resultados de cada una de las pruebas descritas con anterioridad, formando una muestra significativa de alumnos con “Bajo Rendimiento Académico”, que a su vez proporcionó la programación de un plan tutorial, dentro del cual se abordaron los factores o técnicas de estudio donde los alumnos presentaban mayor dificultad.

Es así que con relación a los alumnos; en éstos no sólo se debe observar su aprendizaje (conocimientos, interpretaciones, comprensiones, aplicaciones, actitudes, destrezas, hábitos, etc.), sino también su estado físico, su estado emocional, su inteligencia, sus problemas, sus capacidades, sus intereses, sus limitaciones, sus circunstancias.

La verdadera evaluación exige el conocimiento a detalle del alumno, protagonista principal; con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), su diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza), e incluso el nivel de exigencia, adaptar o adecuar el diseño, el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad.

Generalmente en las instituciones educativas se practican exámenes de ingreso, de manera específica en las escuelas preparatorias y en las universidades en México se contempla la evaluación de las habilidades matemáticas y de razonamiento verbal entre algunos de sus indicadores predictivos de rendimiento académico, sin embargo, la evaluación del desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes y su probable nexo con su futuro desempeño académico queda relegado a un segundo plano y la más de las veces olvidado por dichos centros de estudio.

Por tal motivo encontramos que los alumnos evaluados en este Reporte de Investigación presentaban diferentes conductas que afectaban directamente su Rendimiento Académico en cada una de las pruebas se encontró que el porcentaje mayor se situaba en el Bajo dando pauta a crear un Sistema Tutorial para fortalecer las deficiencias que presentaron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar A., (1990), "Planeación escolar y formulación de proyecto: Lecturas y ejercicios. Programa para desarrollo en administración escolar", Trillas, México.
- Andrade y Cols., (2002), "Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago", [En red], Disponible en: <http://www.uva.es/psicologia/#pint91>
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H., (1983), "Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo", Trillas, México.
- Bandura A., (1982), "Teorías del aprendizaje social", Escape – Calpe, Madrid.
- Baker E. y Cols., (1972), "Los objetivos de la enseñanza", Páidos, Buenos Aires.
- Becco G. R., (1998), "Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales perspectiva vygotskyana"
- Beltran J., (1983), "Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje", Madrid: Síntesis.
- Bower H., (1979), "Teorías del aprendizaje", Trillas, México.
- Bravo A., (1985), "Introducción a la Psicología", Editorial México: Interamericana, México.
- Bremen J. B., (1990), Métodos de enseñanza, [En red], Disponible en: <http://www.storecity.com/lmata/newpage11.htm>

- Bricklin B., (1971), "Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar", Pax, México.
- Brown, (1980), "Principios de la Medición en Psicología y Educación", Traducido por Ma. Luisa Castillo, Manual Moderno, México.
- Castrejon D. J., (1979), "La educación superior en México", Edicol-México.
- Castrejon D. J., (1984), "Planeación y Modelos Universitarios", ANUIES, México.
- Cervera M., (2002), "La resolución de problemas y sus trastornos", Fontanella, Barcelona.
- Cole, M., (1983), "Cognición y pensamiento", Como pensamos, Estudios comparados, Paidós, México.
- Cole, M. Y B. Means, (1986), "Cognición y pensamiento", Paidós, Buenos Aires.
- Cole, M. Y S. Scribner, (1977), "Cultura y pensamiento". Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura, Limusa, México.
- Consolandich H., (2001), "Modificabilidad cognitiva estructural y experiencia de aprendizaje mediado: una experiencia en el sistema educativo uruguayo", Tesis realizada para obtener el grado de Master en Educación, Uruguay, Montevideo.
- Contreras, L., (2000), "Bajo Rendimiento Académico", Tesis, UNAM-FES Iztacala
- Cuevas, (1999), "Psicología: Un nuevo enfoque", México.

- Delors, J., (1997), La Educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana Madrid, [En red], Disponible en:
<http://santillana.sion.com/xtextos/enero01.htm>.
- Dorado, P. C., (1996), La Metacognición", Universidad Autónoma de Barcelona, [En red] Disponible en: <http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>
- Domínguez C., (2004), La importancia de la metacognición para el aprendizaje de habilidades motoras, [En red], Disponible en:
<http://www.udp.cl/servicios/cognitivo/res5.htm>.
- Dunn A. J., (1980), "Psicología Educativa", Limusa, México.
- Fernández, B. R., (1992), "Introducción a la Evaluación Psicológica I", p.p. 34-36, Ediciones Pirámide, México.
- Fernández, E., (1996), "Procesos psicológicos", Pirámide, Madrid.
- Flavell, J. H., (1984), "El desarrollo cognitivo", Visor, Madrid.
- Galogovsky, K. L., (1993), "Hacia un nuevo rol docente", Troquel, Buenos Aires.
- García-Huidobro, C., Gutiérrez, M. C., Condemarín, E., (1999), "A estudiar se aprende", Alfaomega, México.
- Gardner, (1997), "La Mente No Escolarizada", Paidós, Buenos Aires.
- Good y Brophy, (1996), "Puntos de vista cognoscitivo constructivista del aprendizaje", Psicología Educativa Contemporánea, 155 – 174, McGraw Hill, México.

González, F. M^a, e Iraizoz, N. (1994), "Los mapas conceptuales. Un ejemplo de aplicación en el diseño curricular e instruccional en ciencias", *La Escuela en Acción*, Vol. IV, p.p. 13-18.

González, F. M^a, e Iraizoz, N. (1995). "Errores conceptuales en alumnos de enseñanza primaria: Implicaciones educativas". En *Estudios de Pedagogía y Psicología*, Vol. 7, p.p. 67- 116.

González F. M^a, e Iraizoz, N., (1996-1997): "Diagnosis de Errores Conceptuales en Ciencias y Reflexiones para el Cambio Conceptual". Huarte de San Juan (Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra). N^o 2-3, pp. 57-90.

Hanel del V.J., (1991), Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, [En red],, Disponible en:
<http://www.mineduc.cl/media/lpt/pedagogico/tutorias.htm>

Jay C. R. y Swerdlik M., (1998), "Pruebas y Evaluación Psicológicas ", *Introducción a las pruebas y a la mediación*, p.p. 3-7, 34-37, Mc. Graw Hill, México.

King A., (1999), Cognitive perspectivas on peer learning, Mahwah, New Jersey, [En red], Disponible en:
<http://www.hamminkj.cafeprogressive.com/metacog.html>.

Jiménez G. J., (1999), "La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura: el método Mapal", *Ciencias de la Educación Preescolar y Especial*, Madrid.

López de M. S. y Cols., (2001), Detección de las funciones cognitivas responsables del aprendizaje eficiente o deficiente de los alumnos de primer año de las carreras de educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Diferencial de la Universidad de la Serena, UNIVERSIDAD DE LA SERENA, [En red], Disponible en:
<http://suse00.su.ehu.es/euskonews/0160zbn/gaia16001es.html>

Loredo de M. O., y Cols., (1988), "Manual de prácticas de psicología", Capítulos 8, 9, 10 y 15, Trillas, México.

Mella y Ortiz (1999), Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores, Salamanca Amaru. [En red], Disponible en:
<http://www.doctorclick.net/Tutorias.htm> - 6k

Moll L., "Vygotsky y la educación", Aique, Buenos Aires.

Morris L. B., (1994), "Teorías de aprendizaje para maestros", Trillas, México.

Novak J. D. (1978). A Theory of Education as a Basis for Environmental Education. Jerusalem. Bakshi, T. S. and Naveh, Z. (eds.). En el libro Environmental Education. Principles, Methods and applications, pp. 129-138. New York: Plenum Press.

Pallares E., (1990), "Mejora tu modo de estudiar", Mensajero, México.

Pérez C. M, (1999), "Planeación académica", UNAM, Dirección General de Proyectos Académicos: Porrúa, México.

Piaget J., (1970), "Educación e instrucción", Proteo, Buenos Aires.

Piaget J., (1971), "Seis estudios de psicología", Barral, Barcelona.

Piaget J., (1975), "Psicología de la Inteligencia", Psique, Buenos Aires.

Pierre F, "Creación de un clima educativo", Instrucción personalizada, su respuesta didáctico pedagógica.

Pintrich P., (1996), Motivation in education : theory, research, and applications, Englewood Cliffs, Merrill, New Jersey

Pizarro F., (1985), "Aprender a razonar", Alambra, Madrid.

Poggioli L., (1998). "Estrategias metacognoscitivas, Metacognición y comunicación", Serie Enseñando a aprender.

Pozo J., (1996), "Teorías Cognitivas del Aprendizaje"; Eds. Morata, Madrid.

Ríos G. J. A., (1982), "El arte de enseñar: Técnicas y organización del aula", Morata, Madrid.

Rinaudo C. A., (1998), Metacognición y Estrategias de Aprendizaje, [En red], Disponible en: <http://www.hamminkj.cafeprogressive.com/metacog.html>.

Sánchez E. L., Vargas S. V., Rueda P. E., (2003), "Programa de Atención Diferenciada y Apoyo tutorial para alumnos con bajo rendimiento académico" (financiado por PAPCA: Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación), UNAM Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Simon D. y Bjork R., (2001), "Metacognición en el aprendizaje motor", Revista de Psicología Experimental: Aprendizaje, Memoria y Cognición de la Asociación Psicológica Americana (A.P.A.) (Volumen 27, N°4).

Smith E. E., (1987), "Enseñar a Pensar", Páidos, México.

Tenbrink T. D., (1984), Evaluación Guía Práctica para Profesores, p.p. 15-30, Narceo S.A. de ediciones, Madrid.

Valdez D., (1999), "Apuntes de Clases Teóricas de Psicología del Aprendizaje y la Instrucción", Universidad CAECE.

Vygotsky L. S., (1972), "Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas" , Quinto Sol Alfa-Omega, México.

Vygotsky L. S., (1995), "Pensamiento y Lenguaje", Quinto Sol, México.

Vygotsky L. S., (1998), "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", Crítica, Barcelona, Grijalbo, México.

Wertsch J. V., (1993), "Voces de la mente, Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada", Visor Distribuciones. Madrid.

INTERNET

Programa Institucional de tutorías Universidad de Sonora, (2004), [En red] Disponible en:

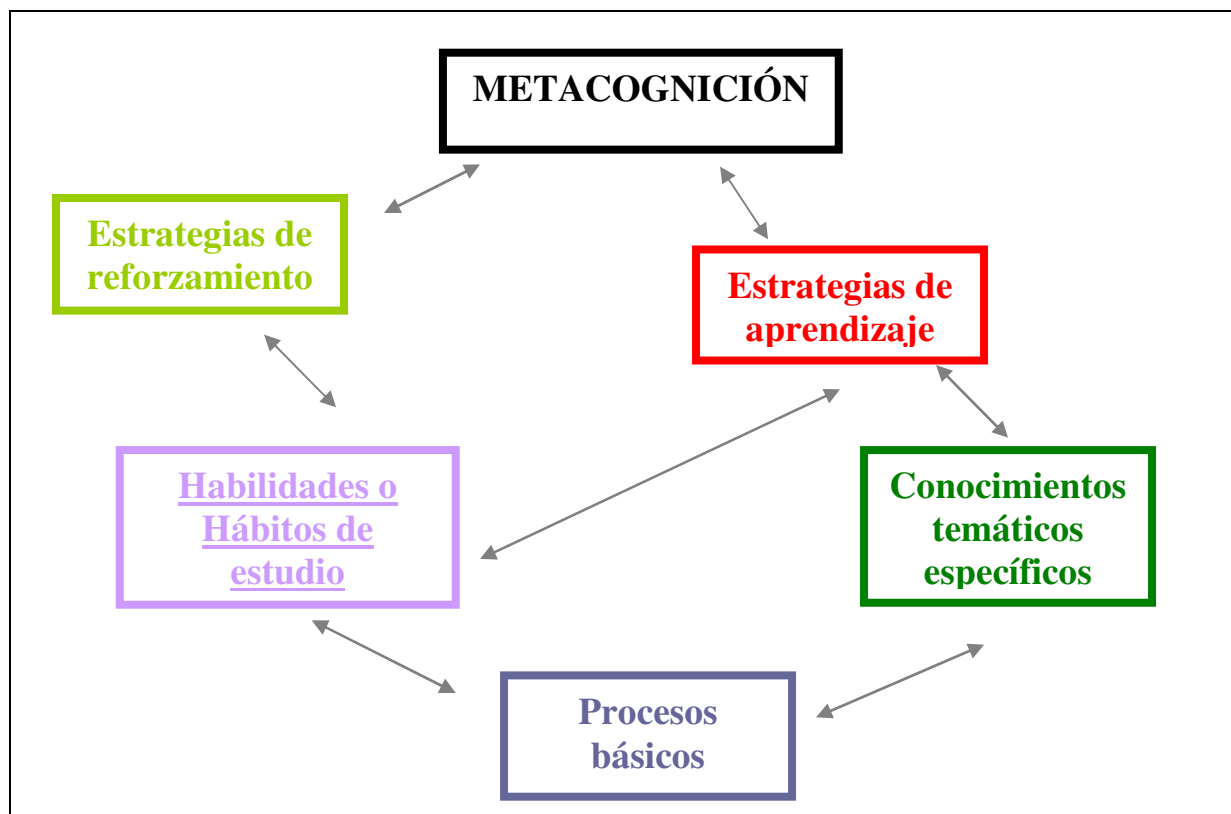
<http://www.dise.uson.mx/tutorias.htm>

Dr. Gerardo Velazco Castañon, (2004), Programa de Tutorías, Subdirección de la Facultad de Medicina de la UANL Teléfono: 8329-4153E-mail: jgvelazco@aol.com

Ena Nieblas Obregón, (2004), Dirección de Servicios Estudiantiles Subdirección Académica Tel. 01(662)259-2254, tutorias@dise.uson.mx, Facultad de Medicina. Universidad Autónoma de Nuevo León, [En red], Disponible en:

www.medicina.uanl.mx/tutorias.htm - 26k

ANEXOS



CUADRO 1

Fases y Categorías	Preguntas
PLANIFICACIÓN	
Conocimientos previos	Al comenzar a leer, ¿te preguntaste qué sabías sobre el tema de la lectura?
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos te propusiste al leer este material?
Plan de acción	¿Utilizaste algún plan de acción para realizar esta lectura?
SUPERVISIÓN	
Aproximación o alejamiento de la meta	¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
Detección de aspectos importantes	¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto?
Detección de dificultades en la comprensión	¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?
Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?
Flexibilidad en el uso de las estrategias	Cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste?
EVALUACIÓN	
Evaluación de los resultados logrados	Cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido?
Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

CUADRO 2

Preguntas modelo según King (1991)

Preguntas:	
➤	¿En qué se parecen _____ y _____ ?
➤	¿Cuál es la idea principal de _____ ?
➤	¿Qué pasaría si _____ ?
➤	¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de _____ ?
➤	¿Cómo puedo relacionar _____ con _____ ?
➤	¿Cómo afecta _____ a _____ ?
➤	Comparo _____ y _____ en relación con _____ ?
➤	¿Qué origina _____ ?
➤	¿Cómo puedo unir _____ con lo que ya sé?
➤	Entre _____ y _____ ¿cuál es mejor y por qué?
➤	¿Cuáles son algunas posibles soluciones para el problema de _____ ?
➤	¿Estoy de acuerdo con este enunciado? ¿Sí? _____ ¿No? _____. Razono mi respuesta.
➤	¿Qué no comprendo todavía acerca de _____ ?

CUADRO 3

1.	¿Cómo lee Juan?
2.	¿Cuánto tiempo les va a llevar a los de tercer curso realizar la tarea que les acabo de asignar?
3.	¿Sería María capaz de servir de líder de grupo con éxito?
4.	¿Cómo han aprendido los estudiantes de mi tercera clase de ciencias los símbolos de los elementos básicos que hemos discutido?
5.	¿Cuáles son las posibilidades de que Elisa aprenda a tocar la flauta?
6.	De los tres libros de ortografía recomendados por la dirección del colegio, ¿cuál responderá mejor a las necesidades de los primeros cursos de nuestra escuela?
7.	¿Cuánto interés tienen mis alumnos de matemáticas en investigar sistemas numéricos con base distinta a 10?
8.	¿Se han despertado en mis alumnos nuevos intereses como resultado de la mesa redonda sobre profesiones?
9.	Zelda tiene el papel principal en una obra de teatro de su curso, ¿puede perderse cuatro clases de lengua en la próximas dos semanas sin retrasarse demasiado con respecto al resto de la clase?
10.	¿Qué técnicas de vocabulario no domina David todavía?

CUADRO 4

SESION	OBJETIVO (S)	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
1	1.Crear ficha de identificación del alumno 2.Conocer por medio de la entrevista condiciones generales del alumno	Primera entrevista Presentación del tutor Datos generales del alumno Establecimiento de horarios y días para las	La primera entrevista es importante ya que a través de ella conoceremos datos generales del alumno y se debe de establecer el rapport adecuado.
2	1.Aplicar instrumentos de evaluación	Aplicación de dos instrumentos de evaluación: 1) Test de Factor "g" 2) Instrumento de Evaluación de la Autoestima	Se deben de calificar cada uno de los instrumentos aplicados
3	1.Aplicar instrumentos de evaluación	Aplicación de dos instrumentos de evaluación: 3) Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio 4) Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos	Se deben de calificar cada uno de los instrumentos aplicados
4	1.Aplicar instrumentos de evaluación	Aplicación de tres instrumentos de evaluación: 5) Discriminación de Formas 6) Autoevaluación: diagnóstico de mi estudio 7) Programa de Superación Académica	Se deben de calificar cada uno de los instrumentos aplicados
5	1. Informar al alumno sobre los resultados de la Evaluación	Análisis y comentarios sobre la Evaluación	Se deben explicar claramente los resultados de c/u de sus evaluaciones
6	1. Que el alumno organice su tiempo adecuadamente	Organización de tiempo para actividades curriculares, académicas y personales Creación de un horario para un estudio eficaz	Se le pide al alumno, que haga un horario de acuerdo a los tiempos que posee y que describa cual es su forma de estudio
7	1. Que el alumno conozca, analice y utilice hábitos de estudio	Analizar conjuntamente cuales son los hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje que se utilizan comúnmente para la obtención de logros académicos	Se le pide al alumnos que investigue que son hábitos y habilidades para una estudio eficaz
8	1.El alumno realizara la lectura de un texto no excedente a dos cuartillas 2.El alumno explicará oralmente las ideas principales de dicho texto	Lectura de un texto por parte del alumno Exposición oral por parte del alumno Resumen del texto por parte del alumno	Se le pide al alumno que ubique un texto de importancia para él, para que lo analice y resuma.
9	1. El tutor explicará que son los mapas conceptuales y que ventajas ofrecen al utilizarlos	Explicar que son los Mapas Conceptuales	El tutor explicara teórica y prácticamente la utilización de mapas conceptuales para la elaboración de trabajos y preparación de exámenes
10	1.Se le proporcionará ejercicios de memoria al alumno	Atención y Memoria	Se le pide al alumno que resuelva diferentes ejercicios de memoria

DIAGRAMA 1