

ReDIE

Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

PRAXIS INVESTIGATIVA

Vol. 4, No. 6

ENERO-JUNIO DE 2012

VIOLENCIA INFANTIL

TUTORÍAS

Praxis Investigativa ReDIE,
Vol. 4, Núm.6. Enero-Junio de 2012.

Es una publicación semestral editada por la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. Con dirección en la calle Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. (México). C. P. 34214. Tel. (618) 817-69-90.

www.redie.org
praxisredie@gmail.com

Editor responsable: Dr. Arturo Barraza Macías. Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2011-102016530100-203; ISSN en trámite; ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número. Unidad Informática: Ing. Juan José Pérez Chávez. Calle Puebla 143, Col. Roma. Delegación Cuauhtémoc. C. P. 06700. Fecha de última modificación 30 de diciembre de 2009.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

**ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE**

**ESTILOS DE
APRENDIZAJE**



C O N T E N I D O

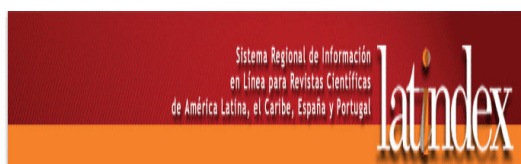
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

- | | |
|---|-----------|
| “Violencia Infantil” El caso de los niños de 5° y 6° grados de las escuelas primarias (USAER), del municipio de Guadalupe Victoria, Durango | 4 |
| <i>María Guadalupe Salas Medina, Ma. Elena Martínez Jiménez, María Eugenia Pérez Herrera y Marcela de Lourdes Cordero Pérez</i> | |
| Las tutorías en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | 20 |
| <i>María Jazmín Valencia Guzmán y Dolores Gutiérrez Rico</i> | |
| Los efectos del estilo de diseño web y el tipo de tutoría, en la regulación metacognitiva autopercebida del aprendizaje, en los cursos en línea | 33 |
| <i>Jorge Omar Trisca Martínez</i> | |
| Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato | 42 |
| <i>Ángel Alberto Valdés Cuervo, Dinorah Beatriz Ponce Segura, Sandra Liliana Vázquez Calvo, María Luisa Madueño Serrano, Gisela Margarita Torres Acuña y Claudia Gabriela Arreola Olivarría</i> | |

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- | | |
|---|-----------|
| Inventario sobre Estilos de Aprendizaje del Modelo de Programación Lingüística | 54 |
| <i>Juan Pablo Alanís Herrera y Dolores Gutiérrez Rico</i> | |

NORMAS PARA COLABORADORES



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla: España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*);

Dr. Sergio Tobón Tobón (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación: Colombia*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid: España*); **Dra. Diana Alejandra Malo Salavarieta** (*Corporación Universitaria Iberoamericana: Colombia*)

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Lewis McAnally Salas** (*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Dolores Gutiérrez Rico** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

DISEÑO GRÁFICO

Dr. Luís Manuel Martínez Hernández
L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio

La Revista Electrónica "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de la educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades.

La Revista Electrónica "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio de cada año. ISSN en trámite. Actualmente se encuentra indizada en el Índice ARED y Latindex y ha sido incorporada a Maestroteca, índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, IN4MEX y Google Académico. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104,
Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México, C. P. 34214.
E-mail: praxisredie@gmail.com

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibido, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 100% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 92% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron cinco trabajos en total; se aceptaron cuatro y se rechazó uno.

Acumulativo (seis números)

- a) El 89% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 82% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se han recibido 50 trabajos en total; se han aceptado 38 y se han rechazado 12.

“VIOLENCIA INFANTIL” EL CASO DE LOS NIÑOS DE 5º Y 6º GRADOS DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS (USAER), DEL MUNICIPIO DE GUADALUPE VICTORIA, DURANGO

María-Guadalupe Salas-Medina (1), Ma. Elena Martínez Jiménez (2), María Eugenia Pérez Herrera (3) y Marcela de Lourdes Cordero Pérez (4)

1.- Doctora en Educación Internacional; actualmente se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

msalasmedina@yahoo.com.mx

2.- Maestra en Investigación y Administración de Instituciones Educativas; actualmente se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango. maje_39@hotmail.com

3.- Maestra en Trabajo Social; actualmente se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

mepere7@hotmail.com

4.- Maestra en Administración y Tecnologías de Sistemas de Información; actualmente se desempeña como docente h/s/m de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango. comar76@hotmail.com

Resumen

El objeto de estudio de la presente investigación de tipo mixto, lo constituyó la violencia infantil. Fue realizado con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en el Estado de Durango y el Fondo Mixto del Gobierno del Estado con clave de registro: DGO-C01-2007-68055 FOMIX-COCyTED. Participaron en la encuesta 222 menores de 14 escuelas incorporadas a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) ubicadas en el Municipio de Guadalupe Victoria, Dgo., seleccionados a través de muestreo aleatorio simple y por estratos, el método de grupo focal permitió entrevistar a 620 padres de familia; además del cuestionario, fueron empleados el test de la Figura Humana de Kopitz (1997) y un estudio social. Se utilizó la triangulación, en tanto que el cuestionario resultó con una confiabilidad de .78 en Alpha de Cronbach. Encontrándose en general los diferentes tipos de maltrato con una media aritmética de 1.7, comprobamos que en la cultura e historia de los padres prevalece el uso de castigos severos para “educar y castigar”, lo que hace referencia al ejercicio de la parentalidad, así como a la violencia física y emocional; los niños carecen de muestras de afecto del padre principalmente; diferenciamos negligencia de pobreza ya que existe descuido en la alimentación y la salud de los menores. “El trato hacia los niños y niñas es diferenciado”, ante los conflictos de pareja “los hijos son rehenes de los padres”; existen otros factores de riesgo en el contexto que influyen en la invisibilidad y naturalización de la violencia como lo son: la victimización institucional “denunciar ¿para qué?, la migración de los padres, “droga-alcohol-cigarrillo” (adicciones) y un último tema: la prostitución igual a “casas de colores-colinas o congales”.

Palabras clave: *violencia infantil, familia, factores de riesgo.*

Abstract

The object of this study is the research of a mixed type was constituted by child violence. It was financially supported by the National Council for Science and Technology for the State of Durango, and the Combined Funds of the Government of the State, and with the registration key number: DGO-C01-2007-68055 FOMIX-COCyTED. There was participation of 222 minors from 14 schools incorporated of the Unit of Support Services of Regular Education (USAER) located in the Municipal of Guadalupe Victoria, Dgo., selected through simple random sampling and, the focus group method allowed us to interview 620 parents; besides the questionnaire, there was the test of the Human Figure "Koppitz" (1997) and a social study. Therein was used the triangulation, while the questionnaire resulted in a reliability of .78 in Alpha de Cronbach. Finding in general different types of abuse with an arithmetic mean of 1.7, we proved that in the culture and history of the parents prevail the use of severe punishment to "educate and punish" which is related to the use of parenthood, as much as the physical and emotional violence; the children lack the display of affection mainly of the father; we differentiate neglect from poverty, because there is neglect in feeding and the care of the minors. "The treatment between girls and boys is different" as a result of the marital conflict "the children are hostages of the parents", there are other risk factors in the context that influence of the invisibility and naturalization of violence as much as: institutional victimization, "to demand, what for?", the migration of the parents, drugs-alcohol-cigarettes (addictions), and one last theme: prostitution, the same as "Houses of color-hills-whorehouses".

Key words: Child violence, family, risk factors

Introducción

A través de este trabajo intentamos romper la "invisibilidad" y "naturalización" de la violencia infantil, comprendemos que dicho objeto es complejo y difícil de abordar, tan difícil que se prefiere negar u ocultar; sin embargo intentamos romper con el adagio de que los niños representan el futuro, para nosotras son el presente. Es así mismo, una forma de darles voz a 222 niños que sin lugar a dudas representan a sus iguales, por que ante la denuncia del fenómeno muchas veces en los menores se juega la lealtad hacia sus padres. Constituye también un espacio para la reflexión partiendo de dos premisas 1) que los padres son las primeras personas que desean lo mejor para sus hijos, 2) que la familia es y seguirá siendo el núcleo básico de la sociedad. Creencias validas y construidas socialmente, pero que ante la presencia del maltrato en los menores de pronto es difícil de aceptar que siendo éstos, los padres quienes más debieran prodigarles amor, cariño, afecto y respeto, son quienes más les lastiman, por otra parte el hogar, lugar de mayor seguridad para ellos y garantía de su buen crecimiento y desarrollo emocional se vuelve el más inseguro. Estas y otras realidades le complejizan aun más.

De igual forma cualquier tipo de violencia tiene consecuencias mediatas e inmediatas, en ese sentido sus heridas en ocasiones son muy difíciles de cicatrizar y sus huellas difíciles de borrar. Hay muchos estudios sobre éste, pero pocos son abordados desde una perspectiva ecológica, a la teoría de la comunicación humana y a la perspectiva de género cuyas bases provienen de la teoría general de los sistemas. Con la palabra "ecológica" hacemos énfasis en la influencia mutua del niño como un organismo vivo y su entorno social a partir del binomio niños-padres, trata de entenderlo así mismo en su relación e interacción permanente con textos más amplios o las condiciones ambientales de éstos y la cultura.

En las entrevistas los padres narraron sus experiencias en torno al fenómeno de la violencia infantil. Si bien no se logró la saturación teórica, los hallazgos permitieron recontar sus historias y con ello develar la presencia de la violencia intergeneracional, la violencia en la familia actual de los menores, interpretando lo que no se dice a partir de lo que se dijo.

Antecedentes

La violencia infantil se remonta a tiempos antiguos sostienen Tonon (2003); Alcántara (2007). Desde 1999 es considerada como un problema de salud pública por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esta organización estima que 40 millones de niños en el mundo de cero a 14 años sufren alguna forma de maltrato y aproximadamente 53,000 niños murieron en el 2002 por homicidio. En México, un estudio del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) señaló que 23 585 niños fueron víctimas de maltrato. El agresor más frecuente fue la madre en un 47% de los casos, seguido por el padre en 29% y otros miembros de la familia en 23%. Algunas investigaciones relacionadas son: a. Estudio sobre: “Ingresos, características familiares de la violencia psicológica hacia los niños” (Berger, 2005). b. Familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial” (Quiroz del Valle, N. et al 2007) y c. “La violencia en la pareja y el maltrato infantil: comprendiendo la vinculación intra e intergeneracional” (Renner & Shook 2006).

Justificación

En México hay “un alto nivel de tolerancia” para la violencia que se ejerce contra los infantes, pues los castigos físicos y el maltrato verbal “son prácticas cotidianas que gozan de niveles altos de aceptación”, y en las escuelas no se han prohibido, alerta el Informe Nacional sobre Violencia y Salud elaborado por la Secretaría de Salud, auspiciado por la ONU. Por su parte el DIF Estatal en Durango reportó en enero de 2007, haber recibido 772 denuncias de las que fueron atendidas 755, comprobándose el maltrato en 380 casos.

Objetivos

1. Objetivo general

Identificar la naturaleza, magnitud y características del maltrato infantil, así como los factores de riesgo que inciden en el mismo.

2. Objetivos específicos

- i) Enunciar las características sociodemográficas de los participantes en la investigación.
- ii) Señalar factores predisponentes (micro, exosistema y macrosistema).
- iii) Determinar el número de casos potenciales de maltrato infantil.
- iv) Enunciar las características y manifestación de la violencia infantil.

Material y métodos

La investigación fue de tipo mixto, desde lo cualitativo responde a un estudio de caso, en lo cuantitativo es descriptiva, transversal y de campo. Le sustentan: el modelo ecológico sistémico, la teoría general de los sistemas, la teoría de la comunicación humana y la perspectiva de género.

La población de quinto y sexto grados de las 14 escuelas participantes era de 915, a través de muestreo probabilístico, aleatorio simple y por estratos fueron seleccionados 222 niños. Por medio de entrevista estructurada se aplicó el cuestionario individualmente a los niños, diseñado a través de escala tipo Likert sumativa (en la que el 1 era el menor valor de respuesta y 5 el más alto) consta de 36 ítems, y cuatro de respuesta abierta. Antes de proceder a su aplicación, se sometió a jueceo y opinión de expertos (externos al equipo), resultando con una confiabilidad aceptable de .78 a través del estadístico Alpha de Cronbach, la triangulación de fuentes, instrumentos y de investigadores favorecieron la credibilidad de las narrativas de las entrevistas. Una vez que los niños terminaron de responder el cuestionario se les solicitó que en el reverso del mismo hicieran una figura humana, pidiéndoles compartieran el significado que tenía para ellos, la mayoría se dibujó así mismo tal como lo prevé el test, sin embargo en dos casos representaba a la madre y uno a un hermano menor, el análisis de los DFH se hizo caso por caso.

Otro recurso empleado fue un estudio social, para la obtención de los datos sociodemográficos de los niños, a través de visita domiciliar se aplicó dicho instrumento, presentándose muerte experimental de la muestra ya que casi en un 10% (23 viviendas) no se encontró quien atendiera a los entrevistadores. Para el análisis estadístico de los datos se empleó el SPSS versión 16.0.

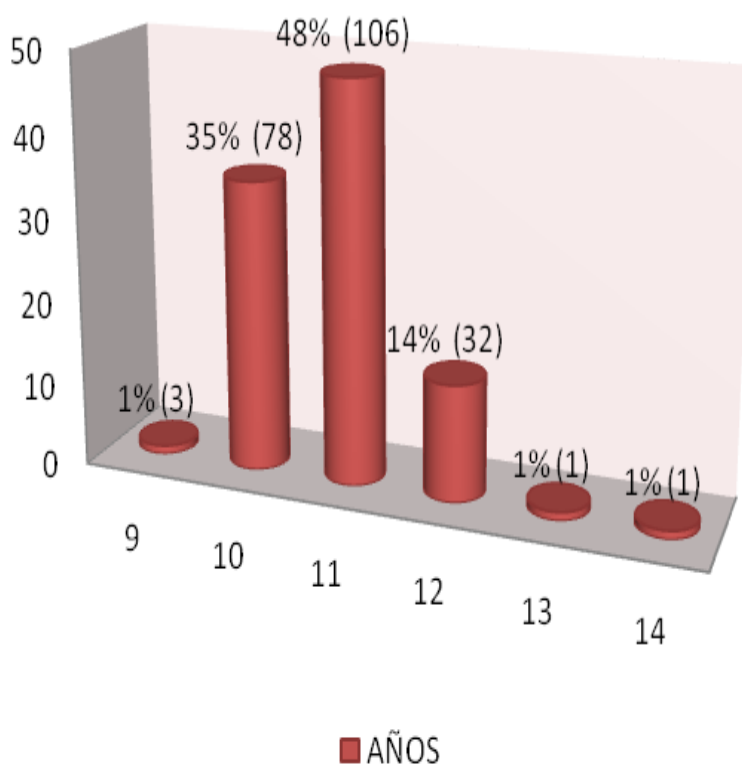
Por otra parte, a través del método de grupo focal (Álvarez-Gayou 2003:128) fueron entrevistados 620 padres de familia, en algunas escuelas asistió el director, en todos los casos una maestra responsable del programa de escuela de padres; se solicitó el consentimiento de los participantes para grabar sus narrativas, videogravar y tomar fotografías durante las sesiones. En la transcripción se respetó la oralidad de los entrevistados, manteniéndose el anonimato para salvaguardar la identidad de los participantes y la confidencialidad de la información. Se hizo un doble análisis de las entrevistas Bolívar & Fernández (2001) aunque no fue posible la saturación teórica de las dimensiones, se logró elaborar constructos teóricos que describen el fenómeno objeto de estudio, en éstos, se conservan extractos de las narrativas de los entrevistados. Finalmente cabe mencionar que se estableció el compromiso para entregar un informe general a los directivos de las escuelas participantes y la devolución respectiva a los padres de familia.

Resultados

El promedio de edad de los menores encuestados fue de 10.8 años lo cual era predecible de acuerdo al tipo de la muestra (niños de 5º y 6º grados de educación básica). El gráfico N° 1 especifica las edades. Predominó el sexo femenino en un 51% (113), el resto 49% (109) fueron del sexo masculino. La mayoría de las madres son amas de casa, los padres se dedican a la agricultura y al comercio informal principalmente. Los niños provienen de familias nucleares en un 72% (159), extensas un 7% (15); de un solo padre

6% (14); compuestas el 4% (9) y reconstruida una sola familia. El 69% habitan una vivienda propiedad del padre de familia, disponen de 2 y 3 cuartos exclusivos para dormir (32% y 36% respectivamente). Un 14% (30 viviendas) no cuentan con drenaje, las visitas domiciliarias permitieron percibir que en los lugares de la periferia, en “El Hormiguero”, y en las comunidades rurales, los servicios básicos son deficientes. Por medio del estudio social se identificaron en las familias: problemas económicos en un 29% (65), enfermedades en el 24% (53) (diabetes prioritariamente); alcoholismo en un 20% (44) y desempleo en un 19% (41), entre otros.

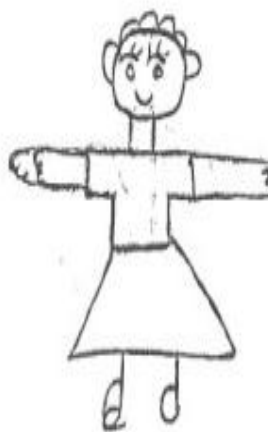
Gráfico N° 1. Edad de los niños.



FUENTE: Encuesta.

La media aritmética de 1.7 en general, muestra el índice de violencia. Tanto el maltrato psicológico como la negligencia obtuvieron una media aritmética de 1.9; y, la física y sexual 1.8. En un análisis más minucioso la negligencia se caracteriza por el descuido en la alimentación del niño con una media aritmética de 2.3 y una desviación estándar (std) de 1.4; llevar “lonche” a los niños durante el recreo forma parte de la cultura de estas comunidades y del rol materno. Seguida del descuido en la salud del menor y su asistencia a la escuela con una media de 1.8 y una (std de .9). Hablando del maltrato psicológico se encontró que los niños carecen de muestras de afecto (la figura N° 1 ejemplifica este hallazgo) tanto de parte de los padres (varones), como de sus hermanos con una media de 2.3 y 2.4 respectivamente (std de 1.2 en ambos indicadores). Un constructo relacionado con los datos antes mencionados es:

Figura N° 1. DFH



Fuente: Test DFH

“Mejor la novelas... que a ti hijo” esta forma pasiva de maltrato (Tonon, G. 2003), no es menos dañina que las otras, *“no es por ventanear, muchas veces preferimos ver la tele a ponernos a platicar con nuestros hijos, es más emocionante la novela que la plática con nuestros hijos”* (Sra. F. Esc. Primaria **“Benito Juárez”**); la indiferencia, el retraimiento de los padres hacia los hijos, harán sentir a éstos que no son importantes o merecen la atención y cuidados de sus padres. *“(...) no los sabemos escuchar porque estamos lavando los trastes o por que ya se hizo tarde para la comida o les contestamos automáticamente, pero nunca nos ponemos, tampoco, (...) yo en lo personal a platicar o escucharlos como debe ser (...)”* (Sra. C. Esc. Primaria **“Carlos Romo”**).

Un 6% de los padres emigraron a Estados Unidos en busca de trabajo, además, la cultura no favorece las muestras de afecto; tradicionalmente **“el sustento económico es tarea masculina”** y **“la educación de los hijos tarea femenina”**: *“En un grupo religioso, me decía el ministro, y yo no entendía por qué, que la educación de los hijos se basa, en la mamá, o sea el 99% es culpa de la mamá, y si es un buen hijo es la mamá, pero se supone que debe ser parejo, se supone que entre los dos debemos de ayudar y de educar, pero casi el papá, la mayoría del tiempo no está en la casa, ¿o me equivoco?”* (Sra. L. Esc. Primaria **“Benito Juárez”**). La presencia paterna es escasa, puede asegurarse que el 98% de los asistentes a las entrevistas fueron privilegiadas por las madres de los niños. *“...Llegamos a lo mismo porque los maridos no nos entienden, haber los maridos cuando quieren venir a una reunión, nunca...”* (Sra. J. Esc. Primaria **“Justo Sierra”**). La falta de involucramiento de los padres en los asuntos escolares de sus hijos, la justifican en función al cumplimiento de dicho rol socialmente validado *“(...) ellos nada más cumplen con ir y dejar el dinero a la casa y hay tú te encargas y hazle como quieras, entonces ellos nada más cumplen con eso y los hijos ya*

son de uno, si se casaron es para formar una familia, es un núcleo donde todos tienen que cooperar y él cómo papá no nada más tiene que ayudar económicamente, también tienen que apoyar a los hijos y a la pareja para que sus hijos estén bien...” (Sra. Ch. Esc. Primaria “Justo Sierra”). Cuando hay dificultades en la vida de pareja “Los hijos son rehenes de los padres” “... los niños salen muy afectados, por que nosotros como pareja nos peleamos, nos decimos de cosas...” (Sra. G. Esc. “Carlos Romo”). Otro ejemplo de este tema lo constituye la figura N° dos en la cual se perciben rasgos de daño neurológico, éste por sí mismo es factor de riesgo para la presencia de la violencia, pero también su afrontamiento es motivo de dificultades en la pareja, “... desgraciadamente muchas veces los padres buscan armas para desquitarse uno del otro...” (Sra. H. Esc. “Carlos Romo”).

Figura N° 2. DFH



Fuente: Test DFH

Otro hallazgo validado socialmente y comúnmente aceptado es el que los padres les pegan a sus hijos en las nalgas y en las manos (principalmente) con el pretexto de corregirlos, con una media de 1.8 (std de .87); emplean castigos severos como: echarles a la calle, dejarles sin comer, encerrarles en un cuarto, obtuvo una media aritmética de 1.2 (std de .62), son elementos de la presencia de la violencia física: “Castigar para educar” lo sostuvieron los padres en las entrevistas, por lo que esta práctica es mucho más arraigada de lo que se supone (UNICEF). En el caso que nos ocupa se confirma que a los niños se les golpea porque según sus padres con un regaño no entienden, se les castiga con el pretexto de corregirlos, establecer límites, controlarlos, o bien porque se vivió esta misma experiencia: “... mi hermano golpea a sus hijos y están chiquitos, ya casi no les pega pero cuando ven que él llega a la casa agresivo, ellos lloran y le digo tú sientes feo que mi papá te haya golpeado, ahorita los niños van a hacer lo mismo, porque no lo tomas al revés si tú ya sufriste lo que sufriste con mi papá...” (Sra. B. Esc. Primaria “Carlos León de la Peña”). El niño no sabe defenderse ante las agresiones de los adultos, no pide ayuda, esto lo sitúa en una posición vulnerable ante un adulto agresivo y/o negligente (Pino & Herruzo 2000). “...

el mío no entiende con un regaño, se me porta muy mal, a veces si le pego le doy uno o dos cintarazos no muy fuertes, pero nunca una cachetada, nunca un golpe mal dado...” (Sra. B. Esc. Primaria “Carlos León de la Peña”). La escasa habilidad de los padres para realizar sus funciones parentales, familias de un solo padre, conflictos en la relación de pareja (como se dijo antes), desacuerdos, estrés, son algunos de los factores potenciadores (Morales 1997) de la violencia infantil. *“una vecina a su niño cuando se salía jugar ella lo metía de los cabellos...”* (Sra. B. Esc. Primaria “Carlos Romo”). La progresiva disminución de los factores compensadores podría explicar la espiral de violencia intrafamiliar que se produce en el fenómeno de maltrato infantil *“... solamente se están peleando y diciéndose apodos, a la niña como está más morenita le dice negra y no sé qué tantas cosas, mi esposo regaña a mis hijos, a veces hasta un cintarazo les da para que se controlen, pero vuelven y ya no es de cintarazo, eso es lo que hace... y pues yo lo dejo, si eso es lo que quieren, si con eso tienen, eso quieren bueno, no hay otra forma hablarles... en ese rato se calman...”* (Sra. C. Esc. Primaria “J. Agustín Castro”). Cada uno de estos ejemplos confirma el planteamiento de la UNICEF cuando dice que la gran mayoría de la población considera el castigo físico y psicológico como una herramienta “educadora” y que mientras los niños, no sean vistos, tratados y respetados como seres humanos con derechos, seguirán pasando cosas como éstas. *“... Más duro... hasta con azotes...”* (Sra. B. Esc. Primaria “Justo Sierra”). Y en tanto perdure en los padres la actitud de considerar a los menores como de su propiedad, el horizonte de niños y niñas no será muy halagador. *“... a la moda legal de antes, a la agresión física...”* (Sr. A. Esc. Primaria “Justo Sierra”). Es tipo de maltrato Pérez, M. (s.f.) y en general “todo tipo de maltrato tiene consecuencia a largo plazo”. Pero puede que no solo sean consecuencias a largo plazo, sino que puede presentar a corto plazo consecuencias; una de ellas puede ser que el niño presente un comportamiento así como actitudes muy distintas al de cualquier otro, en el caso de los golpes y agresión física puede provocar daño neurológico, entre otros (figura N° 2) y consecuencias al instante como lo es la muerte.

Y por último en relación con la violencia sexual se encontró como factor de riesgo con una media 2.4 (std de 1.7) el que el niño duerme acompañado, esta situación se vincula indudablemente a las condiciones económicas precarias en las que viven las familias principalmente las ubicadas en el medio rural y lugar conocido como “El Hormiguero”; otros indicadores más evidentes, lo constituyen el hecho de que al niño le han tocado su cuerpo y le han obligado a ocultarlo, resultó con una media de 1.1 e igual promedio para aquellos a quienes han molestado o les han hecho sentir incómodos mientras duermen (std. igual a .49); así mismo se relaciona con las “casas de colores-colinas o congales”: *“... nosotros conocemos una pareja de nuestro barrio que ha llegado la señora al grado de llevar a los niños a los congales, como se dice aquí a las colinas...”* (Sra. G. Esc. Primaria “Carlos Romo”). Los datos arrojados por el DFH (gráfico N° 2), son producto principalmente de este tipo de experiencias, de la adolescencia y del momento mismo de la encuesta (generó cierto monto de ansiedad).

Gráfico No. 2. Resultados generales del Test del DFH.

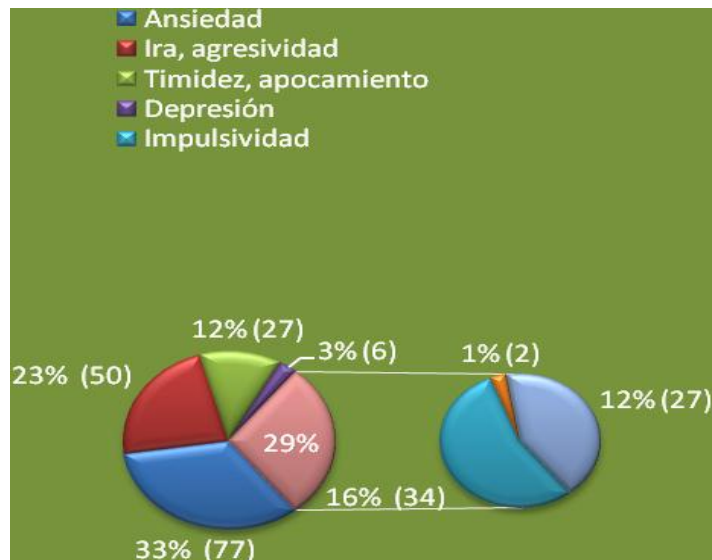


Figura N° 3. DFH



Fuente: Test DFH.

Es importante señalar que el 1% de los niños alguna vez ha fumado y el 3% (7 menores) muy pocas veces han ingerido bebidas alcohólicas y fumado, en ese sentido la figura N° 2 confirma estos indicadores y el uso de drogas, lo que nos habla de la carencia de supervisión: “...ahorita yo me estoy fijando que los niños chiquitos están fumando, tan chiquitos a los doce trece años, bueno ahí conmigo van todos fume y fume...” (Sra. D Esc. “Carlos León de la Peña”). Así mismo dicha FH muestra inclinación del menor por el grafitis y virilidad exacerbada, aspecto relacionado con violencia sexual, “... aquí hay muchas banditas de cholillos que andan en malos pasos, que drogándose, tomando, alterando molestando a los demás...” (Sra. A. Esc. “Carlos León de la Peña”).

Conclusiones

La edad promedio fue de 10 años 8 meses, 113 fueron niñas y 109 niños, sus padres son agricultores y sus madres amas de casa principalmente. No hay un solo tipo de familia aunque en su mayoría los niños provienen de familias nucleares, las viviendas cuentan prioritariamente con 2 o 3 habitaciones exclusivas para dormir.

El resultado global indica un promedio de 1.7 con relación a la prevalencia del maltrato infantil, lo que significa que en la encuesta los niños respondieron que muy pocas veces son maltratados, esto nos hace pensar en la “naturalización” e “invisibilidad” de la violencia, es decir el maltrato es un fenómeno que tiende a vivirse como algo natural, como parte de la vida cotidiana. Se oculta, se niega, en los niños se juega un vínculo muy importante de lealtad hacia las figuras paternas; es una experiencia que entre otras emociones y sentimientos genera tanto en niños como adultos: vergüenza, miedo, enojo y culpa.

En lo particular la violencia emocional o psicológica y la negligencia, obtuvieron una media aritmética de 1.9, (desviación estándar de .41); la física y sexual 1.8, (desviación estándar de .46 la primera y .38 la segunda). Hacemos énfasis que el valor “algunas veces” nos permitió identificar los casos potenciales de violencia, mientras que “frecuentemente” y “muy frecuentemente” perfilar los casos definidos de maltrato al menor, es decir diferenciar dichos casos a partir de lo que se menciona como datos de alta frecuencia.

Tabla N° 1. Casos de maltrato: potenciales y definidos

		Máximo	54	Casos definidos	5
Violencia física	Casos potenciales	Mínimo	11		1
		Máximo	60	Casos definidos	35
Negligencia	Casos potenciales	Mínimo	2		2
		Máximo	82	Casos definidos	31
Violencia psicológica	Casos potenciales	Mínimo	28		2
		Máximo	82	Casos definidos	31
Violencia sexual	Casos potenciales	Mínimo	28		2

Fuente: Encuesta.

Los indicadores agrupados en cada una de las categorías que arrojó el test de la Figura Humana de Koppitz (1997) son:

- a) Inseguridad y sentimientos de inadecuación 12% (26 casos), de todos es conocido que en la fase de la pubertad es común estos sentimientos, aunque pueden relacionarse con las ideas sobre sí mismos derivados del maltrato.*
- b) Ansiedad 33% (73 niños), se asocia a los cuatro los tipos de violencia sin descartar que se relaciona con el ciclo vital propio de los niños y el momento mismo de la encuesta.*

- c) *Timidez y apocamiento 12% (27 participantes), cuando los niños son humillados, avergonzados, castigados severamente y viven agresiones sexuales es común este tipo de indicador.*
- d) *Ira y agresividad 23% (50 menores), generalmente cuando una persona es agredida responde a su vez con agresión.*
- e) *Impulsividad 16% (34 menores), si bien todos transitan por la fase de adolescencia, creemos que esta característica está asociada con los cambios propios de este periodo.*
- f) *Depresión 3% (6 casos), en este estudio los relacionamos estrictamente a los niños que sufren de violencia sexual.*
- g) *Deterioro neurológico 1% (2 casos), como son escuelas que participan en el programa USAER este por sí solo un factor predisponente o de riesgo para que se presente la violencia (ver figura N° 2 de resultados).*

De acuerdo con los niños, la violencia emocional se caracteriza principalmente por la carencia de demostraciones de afecto de parte de sus padres, la cual se confirma a través de los constructos “Mejor la novelas... que a ti hijo”, “Mejor la caricaturas... que a ti mamá”.

Diferenciamos casos de omisión de cuidados (negligencia) cuando algunas veces los padres incurren en el descuido de la alimentación, salud e higiene y aseo personal, 36 de (16%) de los niños en virtud de que el ejercicio de la parentalidad está supeditada a la situación socioeconómica y al tipo de la familia al que pertenecen, agregando que el 13% (28 menores) en ocasiones se quedan solos en sus casas, lo que indica abandono físico concepto propuesto por la ONU desde 1959 (como se cita en Ore González 1997), en ese sentido encontramos “*niños cuidando niños*”.

La tabla N° 2 sintetiza cada una de las dimensiones y los temas o constructos teóricos que emergen de las entrevistas de los padres:

Es importante señalar que encontramos violencia en la escuela de parte de los profesores hacia los niños. Así mismo en los padres prevalece la creencia de la transmisión intergeneracional de la violencia y el alcoholismo, situación que fue explicada ampliamente durante la intervención al igual que en la devolución de los resultados a los participantes. Podemos asegurar por último, que los niños tienen pleno conocimiento de sus derechos, aspecto que es importante pero insuficiente, es decir el niño debe vivir plenamente y disfrutar de dichos derechos, su ejercicio le corresponde generalmente a los adultos: sus padres, los maestros y los representantes institucionales.

Como se observa en este estudio el fenómeno de la violencia está relacionado con diversos factores desde la historia de violencia de los padres, hasta situaciones propias del contexto social, lo cual confirma que la violencia infantil es un problema multicausal.

Figura N° 4. Microsistema: constructos teóricos

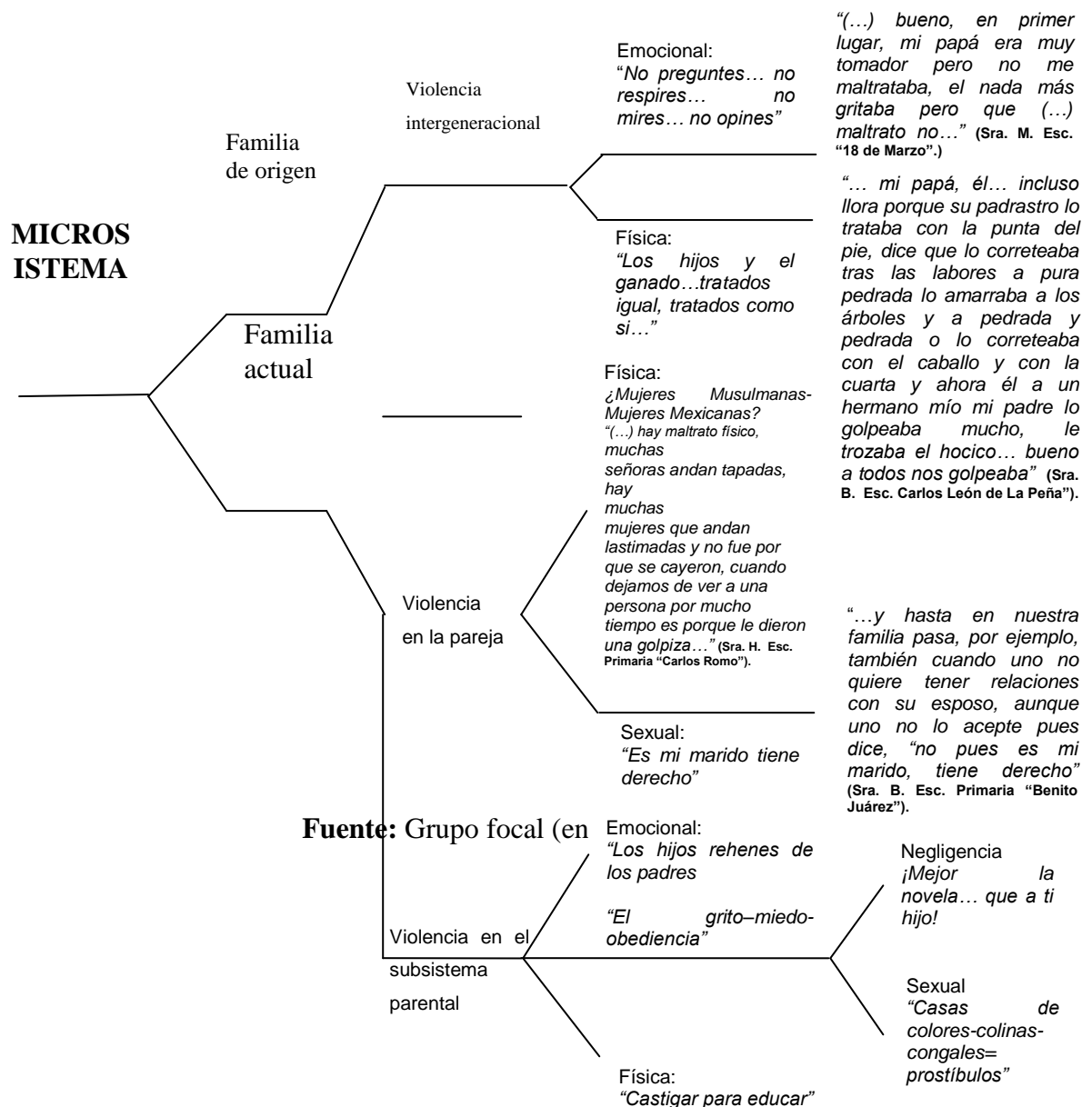
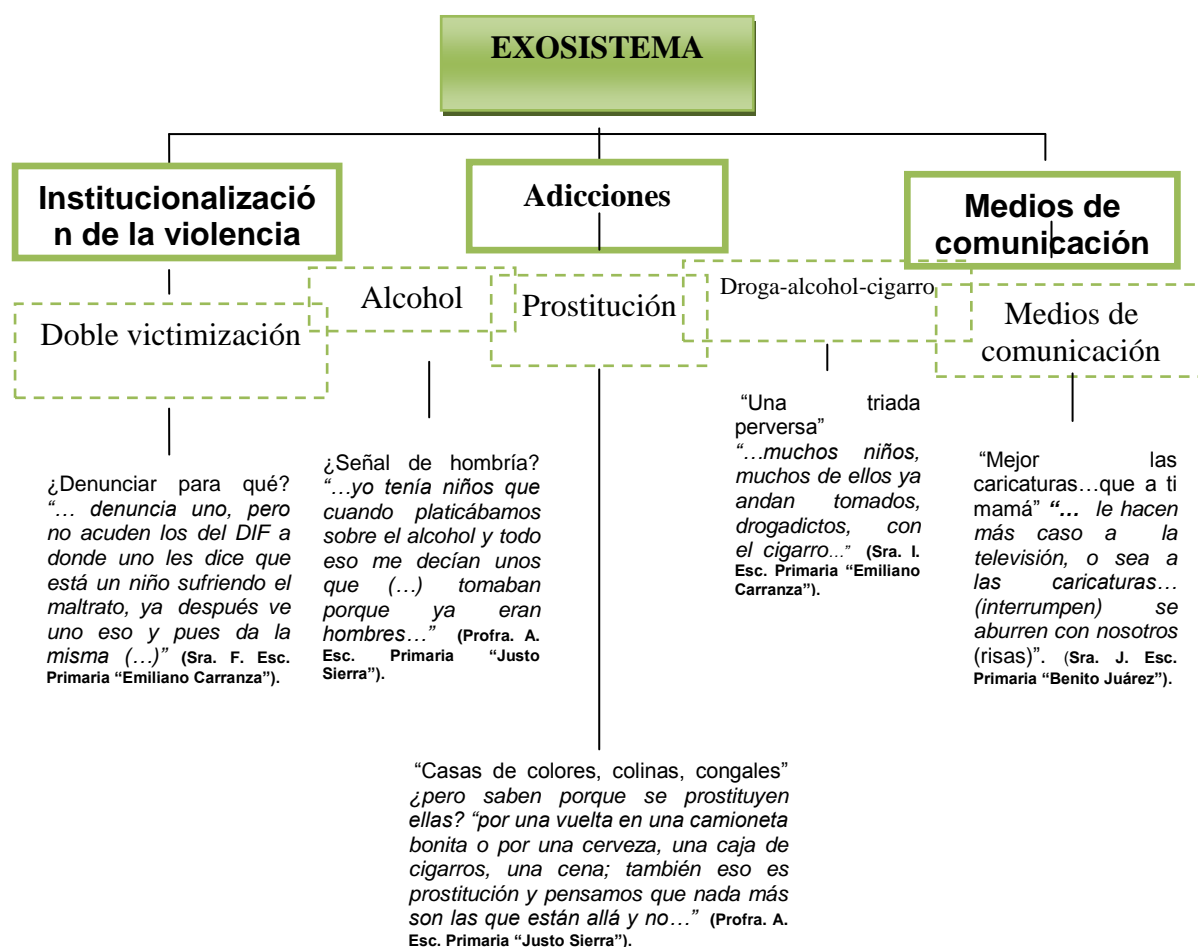


Figura N° 5. Exosistema: constructos sobre factores de riesgo



Fuente: Grupo focal (entrevistas)

Figura N° 6. Constructos sobre el macrosistema



Fuente: Grupo focal (entrevistas)

Referencias

- Alcántara, L. (2007). *Consecuencias 10*. El universal. Disponible en www.derechosinfancia.org.mx (Recuperado: agosto de 2007).
- Álvarez-Gayou J. (2003). Validez y confiabilidad en investigación cualitativa. En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ed. Paidós. México. pp. 31-33.
- Berger, Lawrence M. (2005). *Income, family characteristics, and physical violence toward children*. Child Abuse & Neglect; Feb 2005, Vol. 29 Issue 2, p107-133, 27p. University of Wisconsin-Madison, School of Social Work, USA. Disponible en www.ebscohost.com. Academic Search Premier (Recuperado: agosto de 2007).
- Bertalanffy, L. (1968). *La Teoría General de los Sistemas*. Ed. FCE. México.
- Bringiotti, M. (2000) *la escuela ante los niños maltratados*". Ed. Paidós. México.
- Bolívar, A., J. Domingo & M. Fernández (2001). Análisis de datos (auto) biográficos e informe. En *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Ed. La Muralla. Madrid. pp. 192-216.
- Bogat, G. A., Erika Dejonghe, A. Alytia Levendosky, S. William Davidson & Alexander von Eye (2006). *Trauma symptoms among infants exposed to intimate partner violence*. Vol 30 Issue 2, p109-125, 17p. Department of Psychology,

- University College Dublin, Dublin, Ireland Disponible en searchpremier. (Recuperado: agosto de 2007).
- Corsi, J. (2006). *Violencia familiar*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Dorais, M. Translated by I. Denholm (2002). *“Don't Tell. The Sexual Abuse of Boys”*. McGill-Queen's University Press. Canada.
- Dulanto, E. (1985). *“La familia medio propiciador o inhibidor del desarrollo humano”*. Ediciones Médicas del Hospital Infantil de México. México.
- Eguiluz Romo. (2001) *La teoría sistémica: Alternativa para investigar el sistema familiar*. Ed. UNAM. México
- Chagoya, L. & R. Macías (1997). “Introducción a las formas de agresión al niño en la Familia” en: *Violencia intrafamiliar*. División de Enseñanza, Departamento de Educación Continua. Instituto Nacional de Psiquiatría. México.
- García-Piña, C.; A. Loredó-Abdalá & J. Trejo (2008). *Quemaduras intencionales en pediatría, un mecanismo poco considerado de maltrato físico*. Clínica de Atención Integral al Niño Maltratado. Instituto Nacional de Pediatría. México. Acta Pediatr Mex. 2008; 29 (1):9-15
Disponible en www.pediatría.gob.mx/cainminp.htm (Recuperado: agosto de 2008).
- Kempe RS, Kempe HC. (1985). *Niños maltratados*. 3a. edición. Morata. Madrid.
- Kernic, Mary A., E. Marsha Wolf, Victoria L. Holt, B. McKnight, E. Colleen Huebner & P. Frederick Rivara (2003). *Behavioral problems among children whose mothers are abused by an intimate partner*. Child Abuse & Neglect; Vol. 27 Issue 11, p1231, 16p Disponible en [www. Academic Search Premier](http://www.Academic Search Premier). (Recuperado: agosto de 2007).
- Mammen, Oommen K., David J. Kolko & Paul A. Pilkonis (2002). *Negative affect and parental aggression in child physical abuse*. Child Abuse & Neglect; Apr2002, Vol. 26 Issue 4, p407, 18p, 2 charts Disponible en [www. Academic Search Premier](http://www.Academic Search Premier). (Recuperado: agosto de 2007).
- McGuigan, William M. & Pratt, Clara C. (2001). *El impacto predictivo de la violencia doméstica en tres tipos de maltrato infantil*. Child Abuse & Neglect; Vol. 25 Issue 7, p 869-883 15p. 5 charts. Disponible en [www. Academic Search Premier](http://www.Academic Search Premier). (Recuperado: agosto de 2007).
- Oblitas, B. (2006). *Trabajo social y violencia familiar. Una propuesta de gestión profesional*. Ed. Espacio. B.A. Argentina.
- Osorio y Nieto, C. (1998) “Nociones generales, Etiología y Consecuencias”. En *El Niño Maltratado*. México. 3ra Ed. Trillas, pp 12-17, 25-33, 60-61.
- Payne, M. (1995), *Modelos Ecológicos y Sistemas. Teorías Contemporáneas del Trabajo Social*. Ed. Paidós Ibérica. México.
- Perea-Martínez, A. y Cols. (2007) *Negligencia o Pobreza. El sobrediagnóstico del maltrato al menor*. Clínica para Adolescentes, Coordinador de la clínica de Atención Integral al Niño Maltratado (CAINM). Acta Pediatr Méx. 2007;28(5):193-7. Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdf/actpedmex/apm-2007/apm075e.pdf> (Recuperado: enero de 2008).
- Perrone, R. & M. Nannini (2000). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional*. Ed. Paidós. México.
- Podesta, M. & Rovea, O. (2003). *Abuso sexual infantil*. Ed. Espacio. B. A. Argentina.

- Quiroz del Valle, N. et al (2007). *La Familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial*. Revista Electrónica de Salud Mental Vol. 30, N° 4 (Julio-agosto). Instituto Nacional de Psiquiatría Dr. Ramón de la Fuente Muñiz. México. p.49.
- Renner, Lynette M.& S, Kristen Shook (2006). *Intimate partner violence and child maltreatment: Understanding intra- and intergenerational connections*. Child Abuse & Neglect; Jun 2006, Vol. 30 Issue 6, p599-617, 19p Department of Epidemiology, School of Public Health and Community Medicine, University of Washington, Seattle, WA, USA. Disponible en [www. Academic Search Premier](http://www.academicsearchpremier.com) (Recuperado: agosto de 2007).
- So-Kung Tang, C. (1998). *The rate of physical child abuse in Chinese families: a community survey in Hong Kong*. Child Abuse & Neglect; Vol. 22 Issue 5, p381-391, 11p, 4 charts. Disponible en [www. Academic Search Premier](http://www.academicsearchpremier.com). (Recuperado: agosto de 2007).
- Watzlawick, P., B.J. Beavin y D. Jackson (1991). *Teoría de la Comunicación Humana*. Herder, Biblioteca de Psicología. Barcelona, España.
- Zelaya de Migliorisi, L.; González, E. & Piris de Almirón, L. (2009). *Maltrato infantil: Experiencia multidisciplinaria*. Unidad de Salud Mental, Hospital General Pediátrico “Niños de Acosta Ñu”. Reducto-San Lorenzo. Paraguay. Disponible en: <http://scielo.iics.una.py/pdf/ped/v36n3a03.pdf>. (Recuperado: enero de 2010).
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática. (2005). *Estadísticas sobre violencia en México*. Disponible en: www.inegi.gob.mx (Recuperado: enero 2007).

Recibido el 15 de noviembre de 2011
Aceptado el 30 de noviembre de 2011

LAS TUTORÍAS EN LA FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

María Jazmín Valencia Guzmán (1) y Dolores Gutiérrez Rico (2)

1.- Maestra; actualmente se desempeña como académica de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y es estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Morelia. jazvg@yahoo.com.mx

2.- Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango. lolarico@hotmail.com

Resumen

El presente estudio tiene como finalidad

- a) Describir la realidad del desarrollo de las tutorías que se llevan a cabo en la facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- b) Identificar la actividad que desarrollan los tutores en cuanto al acompañamiento de los tutorados en la Facultad de Enfermería de la U.M.S.N.H.
- c) Conocer desde la percepción de los tutorados los beneficios o problemáticas en el acompañamiento por parte de sus tutores.
- d) Identificar las necesidades de los tutores para una acción tutorial de calidad.

Se realizó en la Facultad de enfermería de la U.M.S.N.H, mediante un estudio de caso.

Se utilizó como técnica de estudio el cuestionario para los estudiantes, y la entrevista abierta para los tutores. A partir de la recolección de datos se procedió a realizar un análisis interpretativo a partir de las orientaciones de Bertely (2000) obteniendo que desde la percepción tanto de tutorados como de tutores se requieren acciones eficaces para desarrollar adecuadamente el programa; sin embargo existe compromiso y asertividad entre los actores involucrados.

Palabras claves: Tutorías, necesidad formativa, acompañamiento.

Abstract

The present study aims to:

- a) Describe the reality of the development of tutorials that takes place in the Nursing Faculty of the "Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo".
- b) Identify the activity that the tutors develop as to the accompaniment of the tutored in the Nursing Faculty of "U.M.S.N.H."
- c) Know from the tutored perception the benefits or problems with the accompanying of their tutors.
- d) Identify the necessities of the tutors for a tutorial action of quality.

It was performed in the Nursing Faculty of "U.M.S.N.H", through a study with qualitative approach, from the case studies method.

It was used as a technique of study the questionnaire for students and the open interview for tutors.

From the collection of data, we proceeded to perform an interpretative analysis from the orientations of Bertely, obtaining that from the perception of both, tutored and tutors, it is required effective actions for developing adequately the program; however the commitment and assertiveness exists between the involved actors.

Key words: Tutorials, training needs and accompaniment.

Introducción

En el 2002 se iniciaron los cursos de Formación de Tutores para Profesores de tiempo completo de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de estos cursos se formaron 10 Tutores.

Se nombraron dos Coordinadoras y se inició la elaboración del Programa de Acción Tutorial de la Facultad (en ese momento histórico era Escuela de Licenciatura en Enfermería). El Programa fue aprobado por el H. Consejo Técnico en el 2004, por lo que hasta ese año se inició formalmente el Programa de Tutorías, se asignaron 5 tutorados a cada Tutor (solo profesores de tiempo completo), tomando en cuenta las calificaciones más bajas que obtuvieron los estudiantes en el examen de admisión, en el momento de evaluar.

Se les dio seguimiento a los tutorados por parte de la Coordinación de Tutorías y se observó y manifestó por parte de los tutorados la poca respuesta de los Tutores, por ser mínimo el resultado del seguimiento y acompañamiento a los Tutorados, estas manifestaciones fueron por ejemplo: “Mi tutor no asiste a las reuniones pactadas”, “Mi tutor nunca tiene tiempo para atenderme”, “Quisiera otro tutor que si tenga interés en lo que le solicito”, y así sucesivamente.

Al año siguiente se decidió que la asignación fuera por empatía y el resultado fue que algunos Tutores quedaron sin tutorados, y otros eran muy solicitados, por tanto, no se tuvo un balance, ya que los Tutores que estaban muy saturados no alcanzaron a atender a todos sus tutorados de manera individual por lo que utilizaron la modalidad de atención grupal. Esta modalidad es un tanto difícil lograr atender de manera integral al tutorado, además, los Tutores que no fueron solicitados se les asignó a los estudiantes que no alcanzaron lugar con otros Tutores, y dichas asignaciones no tuvieron éxito en su seguimiento, principalmente porque los estudiantes no sentían empatía por quien les habían designado.

En el momento de la evaluación los resultados no fueron del todo desalentadores pero se seguía observando el bajo interés por parte de los académicos para dar Tutorías, ya que los estudiantes acudían a la Coordinación de Tutorías para mencionar que no encontraban a éstos, cuando los citaban o que los atendían muy apresuradamente sin poner interés en sus problemáticas.

A partir del 2006 a la fecha se tomaron en cuenta, Profesores de tiempo completo y de asignatura por dos razones, se observó más compromiso por parte de los últimos, además que la matrícula de la Facultad crecía a pasos agigantados y no era posible atender a los solicitantes para tutorías.

En el 2004 eran 600 estudiantes y 10 tutores, en el 2005 eran 800 estudiantes y 10 tutores, en el 2006 eran 1000 estudiantes y 12 tutores, en el 2007 eran 1100 estudiantes y 12 tutores, en el 2008 eran 1150 estudiantes y 12 tutores, en el 2009 eran 1300 estudiantes y 13 tutores y en el 2010 son 1500 estudiantes y 14 tutores. Y ahora en el 2011 son 2002 estudiantes y 17 tutores (activos).

El presente trabajo de investigación, se circunscribe en la acción de los Tutores de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por lo que es importante conocer el tipo de acompañamiento que están llevando a cabo con sus tutorados y las necesidades que presentan en su función.

Objetivo general

Describir la realidad del desarrollo de las tutorías que se llevan a cabo en la facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Objetivos específicos

Identificar la actividad que desarrollan los tutores en cuanto al acompañamiento de los tutorados en la Facultad de Enfermería de la U.M.S.N.H.

Conocer desde la percepción de los tutorados los beneficios o problemáticas en el acompañamiento por parte de sus tutores.

Identificar las necesidades de los tutores para una acción tutorial de calidad.

Metodología

El Paradigma en donde se sitúa la presente investigación es el interpretativo, en donde el sentido de la comprensión y la interpretación de los significados inherentes a la vida y cultura del hombre están presentes.

La interpretación precisamente lleva a esto, a realizar una reflexión, a describir una realidad en su contexto natural, sin manipulación, sin control. Es más que nada, dejar fluir, inmiscuirse en una comunidad, en este caso, académica; para descifrar su lenguaje.

La metodología establece el modo en que se analizan los problemas por lo que la manera de conducir el presente trabajo de investigación, se realiza a través del método de estudio colectivo de casos (Stake; 1999). Las técnicas que se utilizaron fue el cuestionario, que se aplicó a los estudiantes, y entrevista abierta a los académicos-tutores.

Resultados

Para el análisis de los datos se utilizó el tratamiento de Bertely (2000) el cual consta de realizar una exploración de lo dicho por cada uno de los informantes, proceder a la transcripción de la información, para posteriormente realizar un subrayado lineal e ir etiquetando lo que posiblemente serían las categorías, posteriormente se realiza un recorte de la información significativa en donde se encuentra el “sentimiento y significado del informante”, esto permitió esclarecer las categorías que más adelante se presentaran.

El cuestionario aplicado a los estudiantes, así como las entrevistas que se realizaron a los tutores y a la coordinadora de este programa, arrojó las siguientes categorías de análisis:

En la **Categoría Motivación y Expectativas de Tutorías** tiene como aserto: Son las actitudes que presentan los Tutores para llevar a cabo la acción tutorial. Esto se

refiere a que los Tutores durante las entrevistas mostraban motivación lo cual refleja una serie de expectativas, que según Atkinson (2000): las personas se motivan cuando en su vida diaria tienen logros que les permite avanzar, ya sea en el ámbito del trabajo, familiar y en su contexto, a lo largo del tiempo.

En cuanto a la **subcategoría satisfacción del tutor** se pone de manifiesto las acciones positivas de los tutores que a lo largo de su labor tutorial les ha redituado en satisfacciones personales, puesto que: “El tutor es un buen docente. Cuando se dice que un buen tutor es un buen docente, se refiere, a un docente que se ve como un facilitador de aprendizajes. Si un buen tutor es un buen docente, también es cierto que un mal docente suele ser un mal tutor. Y de los malos docentes nadie está a salvo....” (Kaplún, 2005).

Dentro de las entrevistas también se refleja esta satisfacción; a continuación se presentan algunas de las voces:

“Ha sido muy enriquecedor que al conocer a fondo las problemáticas de los tutorados, percibimos a los tutorados como seres humanos igual a nosotros y no como el producto de lo que nosotros hacemos todos los días”

“La acción tutorial me ha permitido conocer al estudiante como una persona, no como un ente que viene a aprender, que es una persona que siente, piensa y tiene todo un contexto y una vida afuera”.

Como podemos ver, la satisfacción que muestran los tutores, refleja el sentido de compromiso que estos tienen, con sus tutorados, por lo que los logros de estos últimos, los tutores los hacen propios.

Dentro de las respuestas que aportaron los estudiantes se encontró: que el 94.4% de los tutorados mencionan que sus tutores muestran disposición para el desarrollo de las tutorías, lo cual es de suma importancia para que el tutorado se encuentre motivado a continuar la acción tutorial.

La segunda subcategoría, **Expectativas**, tiene como referencia teórica a Bandura (2000), quien considera a la personalidad como una interacción entre tres “cosas”: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona. Estos procesos consisten en nuestra habilidad para abrigar imágenes en nuestra mente y en el lenguaje.

Por lo que los teóricos sociales cognoscitivos sugieren que la conducta puede explicarse en términos de una interacción entre la persona y el ambiente, proceso que Bandura llama: “Determinismo recíproco” (En. Pervin y John, 2000).

En la entrevista de la Coordinadora se puede apreciar que los tutores han tratado de hacer un ambiente cordial para los tutorados:

“Los Tutores han trabajado con sus tutorados hábitos y técnicas de estudio, y otros Tutores lo que más hacen es platicar con sus tutorados, ya que muchos estudiantes vienen de fuera y lo que buscan es platicar con un adulto, y sentir el acompañamiento de un adulto”.

También se puede apreciar este comportamiento en las respuestas de los Tutores:

“Procuró dar un acompañamiento continuo y permanente, algunos de mis tutorados son desde primer año, estoy al pendiente de su situación académica, también platican situaciones familiares, por lo que trato que sea un acompañamiento integral”

“Mi función es hacer un acompañamiento que no es solamente académico sino también es personal. Para ir estructurando su pensamiento como universitarios”.

En estas respuestas se sigue reflejando el compromiso de los Tutores en un acompañamiento integral hacia el tutorado, y también esta acción es reconocida por el Coordinador de tutorías de la Facultad de Enfermería.

La tercera subcategoría, **Interés vs desinterés**, está relacionada con la motivación que presentan los tutores para llevar a cabo la acción tutorial y se puede citar a Atkinson (2000) que señala: “La conducta humana orientada al logro es el resultado del conflicto aproximación-evitación, es decir, la motivación a lograr el éxito y la motivación a evitar el fracaso”. Por lo que los Tutores deben estar seguros en las acciones que llevan a cabo en la acción tutorial, de esa manera estarán motivados a evitar el fracaso. Esta situación se refleja en la entrevista a la Coordinadora de Tutorías que manifestó:

“Haciendo talleres de actualización con los docentes, se les dan más herramientas, y creo que los motivamos para que puedan tener interés de involucrarse en la actividad tutorial”.

Y por parte de los Tutores, también hubo las siguientes expresiones:

“Aunque finalicé el Diplomado para ser Tutor, sé que debo seguir preparándome, en diferentes temas, como: técnicas de estudio, atención en crisis, relaciones humanas, etc.”

Otra categoría es **Problemáticas tutoriales** que tiene como aserto: Son las problemáticas que se presentan desde el inicio de la acción tutorial. Y que afecta tanto a tutores como a tutorados. Es decir, que dentro de estas problemáticas se encuentran las familiares, psicológicas, de salud, de integración, y en general todo lo que afecta al tutorado en su desempeño académico, y que en la mayoría de los casos se requiere de apoyos para ser tratados, sin embargo, el tutor debe estar al corriente de la evolución del tutorado. Y según experiencias de los tutores, mencionan:

“En muchos de los casos la problemática académica se debe a problemas personales y familiares, que inclusive se les ha tenido que hospitalizar, por lo que se han requerido apoyos psicológicos o psiquiátricos, y no siempre es fácil que terminen tratamiento.”

Una de las subcategorías es: **Experiencia personal**, en esta cabe mencionar que los Tutores viven una serie de conflictos desde que llevan a cabo el diagnóstico de los tutorados y a lo largo del seguimiento de la acción tutorial. Por lo que es pertinente mencionar que Dahrendorf (2005) suscribe el principio del conflicto como principio y como método para explicar el desarrollo de la estructura social, en el cual un grupo de interés defenderá el status y el otro demanda su modificación. Por lo que se deben tomar esta serie de conflictos como experiencias personales que ayuden a solucionar las problemáticas que se presentan en la acción tutorial.

Y como lo manifiesta la Coordinadora de tutorías de la Facultad:

“Hemos tenido momentos difíciles en los que algunos tutorados tienen problemas de índole personal que repercuten en las cuestiones académicas, y han sido situaciones tan delicadas, que nos conflictuamos y no sabemos cómo actuar, también nos hace reflexionar muchas cosas de nuestra persona, por lo que todavía nos falta prepararnos más para tener más cobertura con nuestros estudiantes”.

También los Tutores manifestaron situaciones en las que se sintieron muy vulnerables:

“He tenido que abordar problemas muy personales de mis tutorados como: problemas de índole familiar, como violencia intrafamiliar, violencia física, sexual, problemas de drogadicción, y sobre todo se agudizan estas problemáticas cuando los estudiantes son de fueras y somos su primer y único contacto”.

Desafortunadamente los tutores de la Facultad han vivido situaciones desagradables y difíciles de abordar, pero la recompensa es ver que su esfuerzo tiene

frutos con el hacer sentir mejor a los tutorados, y que sientan que alguien los escucha y se preocupan por sus problemas.

La segunda subcategoría es: **Proceso enseñanza-aprendizaje**, la cual está íntimamente relacionada con el aprovechamiento académico, y los principales actores en este proceso son: el estudiante y el docente, en donde el proceso de enseñar es el acto mediante el cual el docente suscita contenidos educativos, habilidades, actitudes a un estudiante utilizando diferentes medios didácticos, todo en función de las competencias planteadas dentro de un contexto. Y el estudiante va a construir su conocimiento y va a desarrollar competencias mediante, técnicas de estudio y poniendo en práctica los conocimientos construidos.

Según Vigotsky el aprendizaje se construye en una interacción social, y según Piaget el aprendizaje se construye en interacción con el ambiente. (En; Skinner, 2000)

Con respecto a esta subcategoría se pueden relacionar las siguientes experiencias de los tutores:

“Desafortunadamente existe en muchos de nuestros estudiantes violencia, tanto familiar, institucional y en la calle, lo que hace que el estudiante no tenga confianza en sí mismo, su autoestima sea baja y como consecuencia su desempeño académico es bajo”.

Esta preocupación por parte de los tutores refleja cómo influyen los diferentes problemas de los estudiantes, el medio ambiente y la socialización de los estudiantes con su desempeño académico

En esta misma categoría se encuentra la subcategoría **Permanencia de la acción tutorial**, que se refiere a la problemática de no finalizar el acompañamiento del tutor y el tutorado. Esta situación existe por diferentes situaciones como las que refieren los tutores:

“Algunos tutorados mencionan que no necesitan de las tutorías y desertan sin avisar, también se han dado los casos que desertan porque los tutorados dicen que no tienen tiempo por las clases y las tareas”.

“Una situación que veo como problema, es que los tutorados piensan que el tutor les va a ayudar a tener diez de calificación, y cuando esto no ocurre los tutorados dejan de asistir con el Tutor”.

Estas declaraciones son algunas de las situaciones por las que no existe permanencia en la acción tutorial, y son conductas del tutorado que desmotivan a los tutores, por lo que no todos los tutores insisten con sus tutorados para que continúen el acompañamiento.

La tercer categoría es: **Apoyo a Tutores y Tutorados**, que tiene como aserto: Se refiere a los apoyos que son necesarios para llevar a cabo la acción tutorial.

Para llevar a cabo la acción tutorial se requieren una serie de apoyos, para los tutorados: apoyos económicos, médicos, psicológicos entre otros. Y para los tutores: apoyos de infraestructura, tiempos de descarga para llevar a cabo la acción tutorial, entre otros.

En la entrevista de la Coordinadora expresa algunos de los apoyos que tienen:

“Contamos con el apoyo de la Facultad de Psicología y del Centro de Psicometría de la Universidad Michoacana, sin embargo no siempre se puede utilizar porque en la Facultad de Psicología les cobran una cuota de recuperación a los tutorados y no siempre tienen dinero, y en el Centro de Psicometría no hay mucha capacidad porque atienden a toda la Universidad”.

De la misma manera los Tutores mencionaron:

“En la Facultad necesitamos un departamento de apoyo psicológico, con profesionales ya formados y con experiencia en trabajar con adolescentes”.

Y en consecuencia la primer subcategoría es: **Infraestructura**, la cual se refiere a la necesidad de espacios acogedores, iluminados y que tengan un ambiente que facilite la comunicación entre tutor y tutorado, ya que tanto la Coordinadora de Tutorías como los tutores refieren el no contar con espacios adecuados para llevar a cabo la acción tutorial.

La Coordinadora expresa:

“Dentro de los planes a corto plazo (espero) se quiere gestionar espacios físicos adecuados para llevar a cabo la acción tutorial y esperamos que la nueva dirección de la Facultad le dé más importancia a las tutorías, ya que es un factor muy importante en la reacreditación de la Facultad.

Y los Tutores refieren:

“Por falta de espacios adecuados para llevar a cabo las tutorías es difícil que los estudiantes se sientan tranquilos durante las sesiones y se puedan expresar en las problemáticas que les aquejan y comprensiblemente los tutores requerimos darles esa individualidad a los estudiantes”.

“Necesitamos espacios para llevar a cabo las tutorías, espacios recreativos y culturales”.

“Requerimos de la asignación de un área física para las entrevistas, ya que esto permitiría la atención personalizada en beneficio de los tutorados”.

Estos son algunos de los comentarios que se obtuvieron de las entrevistas, pero existen más que hablan de esta gran necesidad de espacios físicos para llevar a cabo la acción tutorial, y de esta manera sea más probable el éxito de la misma.

Otra subcategoría es: **Departamento de especialistas**, el cual se refiere a la necesidad de apoyos médicos, psicológicos, psiquiátricos, principalmente. De los cuales han referido tanto la coordinadora de tutorías como los tutores que si los tienen pero son insuficientes:

“Cómo puedo canalizar a mis tutorados a la Facultad de Psicología y cómo se les puede ayudar según sean sus necesidades”

“Debemos contar con redes de apoyos para poder atender a nuestros tutorados oportunamente, ya que tenemos que canalizar a nuestros tutorados a departamentos especializados, cuando así se requiera”.

“Si tienen problema en alguna unidad de aprendizaje y problemas económicos, yo los atiendo y los oriento en el tema de las becas, pero cuando se trata de: apoyo psicológico o médico, busco ayuda profesional, los canalizo a dicho apoyo y les doy seguimiento.

En estas respuestas se pone de manifiesto la necesidad de apoyos de diferentes tipos para poder dar una acción tutorial integral, en este aspecto los tutores se sienten desprovistos de estos apoyos, para la cantidad de tutorados que se encuentran en la Facultad. Por lo que, nuevamente se pone de manifiesto la necesidad de un Centro psicopedagógico propio de la Facultad, y un servicio médico más cercano.

La siguiente subcategoría es **Convenios interinstitucionales**, la cual se refiere a la formación de redes de apoyos como los que ya se han especificado. Y por respuestas tanto de la Coordinadora de Tutorías como de los Tutores, se manifiesta que los apoyos que se tienen aun sin convenios por escrito son con la Facultad de Psicología, Hospital Psiquiátrico y Centro Psicopedagógico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de

Hidalgo. Siendo estos insuficientes para la demanda de los tutorados de la Facultad de Enfermería.

En esta última subcategoría se refleja la necesidad de buscar apoyos interinstitucionales y establecer convenios formales en los que la Facultad de Enfermería pueda prestar un servicio, a cambio de otros servicios de apoyo para la acción tutorial.

Otra categoría es: **Toma de decisiones**, en la cual su aserto es: Se refiere a la toma de decisiones para favorecer la acción tutorial. Esta categoría es muy importante tanto para los estudiantes con diferentes deficiencias, como para estudiantes con altas potencialidades, así lo dejó visualizar la Coordinadora de Tutorías al manifestar lo siguiente:

“ Para los estudiantes de alto rendimiento desafortunadamente no tenemos nada, es una carencia que tiene nuestro programa, y es gran problema porque se pierde ese potencial este tipo de estudiantes por falta de orientación, falta de estímulos, falta de convenios, en fin, se debe trabajar en este aspecto ”.

Es notable que en la Facultad de Enfermería de han abocado al apoyo de estudiantes con algún tipo de problema, ya sea académico o de cualquier otra índole. Y bien lo manifiesta la Coordinadora “Es una carencia de nuestro programa”, por lo que es inminente la reestructuración de dicho programa para abordar este tema.

La primer subcategoría es: **En autoridades**, la cual se refiere a la inminente necesidad del apoyo de las autoridades en la toma de decisiones, que beneficien en diferentes aspectos a la acción tutorial, es decir se requiere de la decisión de las autoridades para solicitar mayor infraestructura, establecer convenios interinstitucionales, favorecer la profesionalización de los docentes, y afianzar redes de apoyo.

La Coordinadora mencionó al respecto:

“Siento que la comunicación con la dirección de la Facultad no es asertiva, porque ella no visualiza las necesidades para llevar a cabo una acción tutorial integral en nuestros estudiantes, y cuando se lo menciono, no me siento escuchada o comprendida ”.

Y algunos tutores manifiestan:

“No siento reconocido mi trabajo de tutor, por las autoridades ”

“En mi plan de trabajo debo anotar menos horas de la que en realidad le dedico a la acción tutorial, por la carga que tengo frente a grupos y comisiones ”

Otra subcategoría es: **Programas de estímulos**, es un tema muy delicado, pero real. Y se refiere a la motivación por una parte y por otra parte el engaño o simulación. Es decir, que si es bueno que exista un estímulo por llevar a cabo la acción tutorial, pero lo malo es que algunos Tutores solo hacen simulaciones de tutorías. Y esto es explicado por la viva voz de los tutorados (no en su totalidad)

“Nunca encuentro a mi Tutor, y cuando lo veo está a las carreras y no me hace caso ”

Y también lo menciona la Coordinadora de Tutorías:

“Un gran problema es cuando los Tutores no cumplen con sus funciones, esto desilusiona a los tutorados y vienen para que les cambie al tutor, o simplemente desertan del acompañamiento ”.

En esta subcategoría es menester establecer un reglamento en el cual existan sanciones para los tutores que no llevan a cabo una acción tutorial correcta, o bien, que

no se presentan a las citas pactadas con sus tutorados. E igualmente motivar con Reconocimientos a los Tutores ejemplares y entregados a esta loable labor.

Y la tercer subcategoría es: **Para solución de problemas**, en la cual se abordan las necesidades de tomas de decisiones para resolver los problemas ya mencionados con anterioridad. Se debe tomar en cuenta que para resolver un problema, se le debe dedicar tiempo de análisis, se debe identificar ya que no se puede resolver aquello que no se sabe exactamente qué es. (Edwar, 2000)

En este tema la Coordinadora de tutorías mencionó lo siguiente:

“Anteriormente éramos dos coordinadoras, pero desafortunadamente no existía buena comunicación, por lo que no pudimos abordar los problemas que se presentaban, de la mejor manera, ahora se deben abordar con más pertinencia”.

Otra categoría es: **Formación Docente**, y tiene como aserto: Se refiere a la necesidad de actualización de los tutores para llevar a cabo una acción tutorial de calidad. Se puede afirmar que por unanimidad los tutores expresaron la necesidad que tienen de estar actualizándose, para poder dar respuesta a las necesidades que demandan los tutorados.

“Una necesidad para nosotros como tutores es la capacitación, sobre todo en donde tengamos más herramientas para trabajar con técnicas grupales”.

“Me hace falta involucrarme más en los Congresos y Foros de tutorías, porque ahí podría aprender más herramientas para la acción tutorial”.

“Tengo la inquietud de estudiar cursos de tanatología y atención en crisis, porque he tenido experiencias muy desagradables con algunos de mis tutorados que requieren de mi apoyo en estos temas cuando estamos en sesiones y no tenemos cerca a una persona especializada”.

Estas respuestas ponen de manifiesto la necesidad que tienen los tutores de la Facultad de Enfermería de estar en constante actualización en diferentes temas, tales como: Atención en crisis, tanatología, técnicas grupales, entre otros.

La primer subcategoría es **Necesidades de formación y actualización de tutores**, la cual, está íntimamente relacionada con las necesidades anteriormente expuestas por los tutores, y de igual manera la Coordinadora de tutorías lo expreso de la siguiente manera:

“Tenemos planes de dar a los Tutores cursos con los siguientes temas: prevención de adicciones, educación sexual, prevención de embarazos, y con esto los tutores se van a sentir más seguros por tener más herramientas, en estos problemas que se presentan en nuestros estudiantes”.

Esta subcategoría es de suma importancia para elevar la calidad de la acción tutorial en la Facultad de Enfermería, y lo más importante es que tanto la Coordinadora de tutorías como los Tutores están conscientes de esta necesidad y están dispuestos a llevar a cabo una serie de cursos, lo único que les hace falta es tener los apoyos para tener acceso a dichos cursos.

En la subcategoría **Limitaciones de Tutores**, se abordan no solamente las limitaciones que tienen los Tutores para llevar a cabo las tutorías no solamente por falta de actualización, sino también por falta de tiempo para llevar a cabo las tutorías, es decir que por la carga horaria y por las comisiones los docentes difícilmente les queda el tiempo que requieren para las sesiones tutoriales.

Y ellos lo expresan así:

“Los docentes debemos adecuar nuestros tiempos, a pesar de tener varias horas frente a grupo, y comisiones, para no quedarles mal a nuestros tutorados”.

“Desafortunadamente cada vez tengo más comisiones que me demandan más tiempo y les quedo mal a mis tutorados”.

Es necesario que las autoridades indicadas analicen los planes de trabajo, en los que los docentes plasman cuántas horas le dedican a las tutorías, y a otras comisiones y las horas frente a grupo. Y deben dar más facilidades para que las horas de tutoría sean respetadas.

Otra categoría es: **Actualización del programa de tutorías**, que tiene como aserto: Se refiere a la necesidad de actualizar el programa de tutorías para obtener los beneficios del mismo. Todos los programas de una determinada acción educativa, tienen que ser evaluados y actualizados, y en este caso particular se deben analizar las necesidades de los personajes involucrados en esta acción, que son los: tutorados, tutores. Lo expresado por parte de la Coordinadora de tutorías, es que desde el 2004 que fue aprobado el programa de tutorías de la Facultad de Enfermería, a la fecha se ha reestructurado cuatro veces, pero solamente con un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes.

Así lo ha expresado la Coordinadora de tutorías:

“Tenemos que reestructurar el programa de tutorías, para motivar a los tutores, estableciendo un serie de cursos obligatorios para ellos, siempre y cuando sean de su interés”.

“Es necesario implementar la tutoría grupal y tutoría en pares, para abarcar a la mayoría de los estudiantes de la Facultad, por lo que se tiene que abordar estas clases de tutorías en la reestructuración del programa de tutorías”

En la actualización del programa de tutorías se deben tomar en cuenta las necesidades sentidas por parte de los tutores y tutorados, para que las acciones tutoriales sean permanentes y atiendan integralmente a los tutorados.

Una de la subcategorías es: **Ventajas del Programa de Tutorías**, en la cual se aborda la parte humana que se debe trabajar en el trato del tutor hacia el tutorado, es decir que se deben tratar como seres humanos y hacerlos sentir que son importantes y escuchados.

Y así lo han expresado los tutores y tutorados.

“Desde que soy tutora veo a mis estudiantes de diferente manera, no solo me importa impartir clases, también me interesa que mis estudiantes se sientan en un clima de confianza y respeto en el aula”

“Cuando veo que un estudiante está aislado o triste, le pregunto si necesita ayuda y si él lo aprueba lo canalizo con la coordinadora de tutorías para que le asignen un tutor”.

Así mismo, los tutorados afirman:

El 97.2% de los tutorados sienten confianza con sus tutores para platicarles sus problemas, debido a la cordialidad que muestran los tutores, esta respuesta por parte de los tutorados se puede confirmar con la respuesta de los tutores en las entrevistas que se les realizó, en donde mencionaron que su función es el acompañamiento a sus tutorados, pero no solamente en el ámbito académico, sino también en lo personal, tratando de abarcar al estudiante de una manera integral, y platicaron casos en los que los tutorados les confiaron situaciones muy personales y delicadas.

Otra subcategoría es: **Beneficio del Programa de tutorías**, en la cual se toman en cuenta los beneficios que se han visto principalmente en los tutorados, que como ellos lo mencionan: Se sienten escuchados, comprendidos, apoyados y han tenido un respaldo cuando han estado a punto de desertar por diferentes causas.

Y así lo expresa la Coordinadora de tutorías:

“Es un programa muy interesante y bonito, porque se trabaja muy de cerca con los estudiantes, no solamente la parte académica, también se aborda la parte personal, tratando de abarcar una forma integral del estudiante”.

Los tutores mencionan:

“De mis mayores satisfacciones han sido, ver a mis tutorados recibir su carta de pasante, después de haber estado a punto de desertar por graves problemas”.

“Me siento muy contenta cuando me vienen a saludar mis tutorados que ya tienen tiempo de haber egresado”.

Es muy motivador para los tutores recibir los frutos ganados por su esfuerzo y dedicación a la acción tutorial. Por lo que se percibe como el más grande de los beneficios, la ayuda mutua entre tutor y tutorado.

La última categoría es: **Experiencia de los Tutores**, y tiene como aserto: Se refiere a las diferentes experiencias que han tenido los tutores y que ha influido en su forma de ver la acción tutorial. Las experiencias tanto positivas como negativas es lo más enriquecedor para que los tutores aprendan, y formen herramientas de su propia experiencia. Algunas expresiones un tanto dolorosas, como motivantes de los tutores fueron:

“Tuve un tutorado con un enfermedad incurable, fue muy complicado, cuando tenía recaídas lo acompañaba al hospital, ya que su familia no estaba en Morelia, y me sentí muy orgullosa al verlo salir adelante, sin depender de nadie, y también me sentí muy agusto de haber sido un apoyo para él”.

“Un grupo tenía problemas con anatomía, lo cual se debía a que el docente no asistía, me di a la tarea de darles técnicas de estudio y motivarlos, y me dio mucho gusto saber que todos aprobaron”.

Es muy enriquecedor hacer notar la acción tan loable de los tutores, sería una gran riqueza para todas las dependencias universitarias tener personas comprometidas en llevar a cabo una acción tutorial de calidad.

El encontrar en estas unidades de análisis permitió entender y comprender lo que acontece en torno al programa tutorial, sus beneficios, sus problemáticas etc. Los diferentes actores, mostraron su forma de percibir el programa, encontrando de forma general un sentido de compromiso y empatía. Sabedores de que falta mucho por aprender, por actualizarse, pero que por el bien de los estudiantes nicolaitas se debe proceder de la mejor manera posible.

Conclusiones

En la Facultad de Enfermería se debe tener en cuenta que, el profesor tutor, no nace sino se hace, y los propios Tutores están conscientes de que deben conocer cómo fomentar el proceso de autoaprendizaje, para orientar a los estudiantes y construir un ambiente de motivación para mejorar la concentración, la actitud, la organización, la comprensión y la relación con la vida cotidiana o profesional; así como conocer aspectos psicológicos encaminados a detectar los estados de ansiedad, que por diversos motivos se generan, los cuales influyen de una manera u otra en el avance del aprendizaje. Para lo cual, es muy importante, la promoción de las relaciones humanas. En lo cual tanto la Coordinadora de las tutorías de la Facultad de Enfermería, como la mayoría de los Tutores están preocupados por subsanar.

Por otro lado, la aportación del presente estudio, es el de haber realizado un diagnóstico congruente, el comprender y describir una realidad, que permita en su momento tomar las acciones pertinentes.

Por lo que se recomienda que las autoridades educativas, tomen en cuenta las necesidades de tanto de los tutores como de los estudiantes, ya que no es una tarea sencilla, por tanto requiere del compromiso de la institución para satisfacer las demandas de los involucrados.

Referencias

- ANUIES, *Programas Institucionales de Tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. Serie Investigaciones. Segunda Edición corregida.
Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42
- ANUIES, (2000). *Programas institucionales de tutoría una propuesta de la ANUIES Para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación Superior*.
- Arredondo López, J. (2007). *La Tutoría a estudiantes de Economía en la Facultad De Sonora*.
- Avarrete, M.S. et al, (2007). Manual del Tutor de la UAEH. Recuperado el 30 de enero de 2010 de: sistemas.uaeh.edu.mx/.../MANUAL%20DE%20TUTORIAS.doc
- Barraza, A., Gutiérrez, D. (2005). *Técnicas e Instrumentos para la detección de necesidades de Formación Docente*.
- Barrios, R., Martínez, J., (2008). *Concepciones y prácticas relacionadas con la Tutoría en el Profesorado y alumnado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. Universidad de San Luis Potosí. México.
- Bertely, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Colección maestros y enseñanza mun.6, México: Paidós.
- Cano Salazar, M. (2002). *Evaluación y seguimiento del programa "Tutoría para todos" de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de México*.
Disponible en: papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/215.PDF
- De la Vega. R., López O., (2008), *La Tutoría grupal en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. México.
- Fernández, M. (2000). *La profesionalización del Docente*. México: Siglo XXI.
- Gallardo, A. et al. (2009). *Programa Institucional de la Facultad de Enfermería de la UMSNH*.
- García, F., Trejo, M., Flores, L., Rabadán, R., (2007). *La Tutoría*. México: Limusa.
- García, M., Rubio, S., Lillo, J. (2003), *Qué es la psicología del trabajo*, Madrid, España, Biblioteca Nueva.
- González, R., Romo, A. (2005). *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?* México: Universidad de Colima / ANUIES.
- González, R y González M. (2007). Diagnóstico de necesidades de formación y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (España) 1-14,43
- Gutiérrez, R., castro, A., (2004). *Propuesta Teórica- Metodológica, desde un enfoque tutorial la orientación educativa en la UAEM frente a los retos de la*

- globalización*, México, disponible en: <http://www.remo.ws/> consultado el 24 de mayo de 2010.
- Guzmán, M. (2009). *Impacto de Programa Institucional de Tutorías en la Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas "Dr. Ignacio Chávez"*. Memorias del Séptimo Encuentro de Tutores en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Centro de Didáctica y Comunicación. Morelia, México.
- Herzberg, F.I. (2000), '*One more time: How do you motivate employees?*', *Harvard Business Review*, Sep/Oct87, Vol. 65 Issue 5, p109-120.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* (3a. reimpresión) .España: Graó
- Kaplún, G. (2005), *Aprender y enseñar en tiempos de Internet. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías.* Cinterfor. Montevideo.
- Morales, S., Rodríguez, I., García, S., (2009). *Propuesta para un sistema de información para la tutoría académica en una Institución de Educación Superior.* México. Recuperado el 10 de junio de 2010, de:
<http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/103/1/161.pdf>
- Proyecto de reglamento del programa institucional de acción tutorial de la Universidad Michoacana de san Nicolás de Hidalgo (2009)
- Rodríguez, S. (2004), "*Manual de Tutoría Universitaria*". Editorial OCTAEDRO, Primera Edición.
- Taylor, S., Bogdan, R., (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación.* Ed. PAIDOS IBERICA. Tercera edición.

Recibido el 09 de julio de 2011
Aceptado el 30 de julio de 2011

LOS EFECTOS DEL ESTILO DE DISEÑO WEB Y EL TIPO DE TUTORÍA EN LA REGULACIÓN METACOGNITIVA AUTOPERCIBIDA DEL APRENDIZAJE, EN LOS CURSOS EN LÍNEA

Jorge Omar Trisca Martínez

Doctor en Educación, con Especialidad en Currículum e Instrucción; actualmente se desempeña como asesor de Diseño Instruccional de cursos en línea y catedrático en posgrado de educación de la Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México. jorgetrisca@gmail.com

Resumen

La presente investigación indaga sobre cómo la presentación de los materiales y el tipo de tutoría modifican la percepción de la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes y de qué manera afectan a esta percepción el nivel de habilidades previas en el uso de la informática y la edad, al participar de un curso en línea. La investigación es empírica, cuantitativa, a partir de un diseño experimental factorial 2×2 . Los participantes fueron divididos en cuatro grupos que combinaban dos estilos de diseño y dos tipos de modalidad de función tutorial. Se aplicó el análisis de varianza univariante y con control de covariantes (ANCOVA) para observar el comportamiento de la variable dependiente regulación metacognitiva. Se encontró que ninguno de los cuatro grupos produjo cambios significativos en la percepción de la regulación metacognitiva. De la misma manera, se puede afirmar que no hay relación significativa entre el nivel de habilidades previas y la regulación metacognitiva autopercebida y tampoco se observa una relación significativa entre la edad y la regulación metacognitiva.

Palabras claves: Autorregulación, metacognición, cursos en línea, aprendizaje en línea, diseño WEB, tutoría en línea.

Abstract

This research investigates how the presentation of material and type of mentoring change the perception of self-perceived metacognitive regulation by students and how these perceptions affect the level of prerequisite skills in the use of computer and age to participate in a course online. The research is empirical, quantitative, based on a factorial experimental design 2×2 . Participants were divided into four groups combined two design styles and two types of tutorial function mode. We used variance analysis and control of covariates (ANCOVA) to observe the behavior of the dependent variable metacognitive regulation. It was found that none of the four groups produced significant changes in the perception of metacognitive regulation. Similarly, we can say that there is no significant relationship between the level of prerequisite skills and self-perceived metacognitive regulation, nor is a significant relationship between age and metacognitive regulation.

Problema

El amplio desarrollo que han tenido en los últimos años las telecomunicaciones ha posibilitado el aprendizaje en línea. Por ello, parece importante examinar qué cambios se producen en los procesos cognitivos y metacognitivos de los alumnos que incursionan en un aprendizaje en línea.

Dos aspectos se destacan por su importancia en el aprendizaje en línea: la estructuración de los contenidos y la labor del docente o tutor.

Otro aspecto fundamental tiene que ver con los alumnos y sus capacidades autorregulatorias para llevar adelante un curso en línea.

El problema implica indagar cómo la presentación de los materiales y el tipo de tutoría modifican la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes, atendiendo también, como covariantes, si el nivel de habilidades previas en el uso de la informática y la edad afectan los procesos metacognitivos.

Metodología

El trabajo se encuadra dentro de un modelo experimental denominado diseño factorial. Se denomina factor a cada variable independiente que para este trabajo son dos: estilo de diseño web y la modalidad de la función tutorial. De modo que se conforma un diseño factorial 2×2 . Además, en este diseño se tomaron dos variables que funcionaron como variables de control: la edad y el nivel de habilidades previas en el uso de la tecnología de información y comunicación (TIC).

Este trabajo utilizó como instrumento de medición el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) en la modalidad de pretest y postest.

Para examinar el nivel de habilidades previas, al inicio del curso se requirió a los participantes una serie de actividades tendientes a evaluar el manejo de las herramientas de la tecnología y la comunicación.

En cuanto a la población escogida para esta investigación fueron alumnos universitarios o que habían finalizado una carrera universitaria. Se constituyó una muestra de 170 estudiantes. Los estudiantes fueron divididos en cuatro grupos, mediante una selección aleatoria, e identificados por colores. Los que completaron los informes y actividades, aunque sea en forma parcial, además de los cuestionarios pertenecientes a la investigación, fueron 61 sujetos, 28 varones y 33 mujeres. De manera que la investigación se circunscribió a los sujetos ($N = 61$) que participaron activamente en el curso. Las edades variaron desde los 18 hasta los 51 años. El promedio de edad fue de 25.70, en tanto que la desviación estándar fue de 7.29. El 77% de los participantes se encontraron en la franja etaria de los 18 a 27 años.

A partir de esta muestra los grupos del diseño factorial quedaron configurados con 24 sujetos para el grupo amarillo, 13 para el grupo azul, 10 para el grupo rojo y 14 sujetos para el grupo verde.

Hipótesis

Las hipótesis para esta investigación fueron las siguientes:

H_{11} : El estilo de diseño web y el tipo de tutoría contribuyen al cambio de la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes de un curso en línea del

primer semestre del 2005, independientemente de la edad y de su nivel de habilidades previas en el uso de la informática.

Hi₂: Existe una relación significativa entre el nivel de habilidades previas en el uso de las herramientas tecnológicas y el cambio de la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes al participar en un curso en línea.

Hi₃: Existe una relación significativa entre la edad del estudiante y el cambio en la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes al participar en un curso en línea.

Procedimientos para el análisis de datos

Se aplicó el análisis de varianza univariante y con control de covariantes (ANCOVA) para observar el comportamiento de la variable dependiente regulación metacognitiva entre los grupos determinados por las variables independientes diseño web y modalidad de la función tutorial, controlando el efecto de las covariantes nivel de habilidades previas y edad.

Análisis previos de los datos

Antes de los análisis estadísticos se procedió a la aplicación de ciertos procedimientos estadísticos para la detección de casos atípicos y datos ausentes a fin de asegurar que la información estuviese bien suministrada.

Dado el alto índice de deserción (167 sujetos) se hizo necesario asignar un tratamiento a los sujetos que tuvieron datos ausentes, pero que eran candidatos al análisis estadístico porque poseían información básica.

Resultados

Al realizar el análisis de covarianza se encontró que no tuvieron efecto significativo la covariante edad ($F_{(1,53)} = 2.655, p = .109$) ni la covariante nivel de habilidades previas ($F_{(1,53)} = 0.671, p = .416$) sobre la variable dependiente. Para el caso de las variables controladas, tampoco mostraron efectos significativos el diseño web ($F_{(1,1004)} = 0.006, p = .951$) ni la modalidad de la función tutorial ($F_{(1,1039)} = 1.001, p = .495$) sobre el valor de la regulación metacognitiva. Finalmente el efecto combinado de las variables independientes diseño web y modalidad de la función tutorial sobre la regulación metacognitiva tampoco fue significativo ($F_{(1,53)} = 1,499, p = .226$).

En cuanto a las relaciones entre la variable dependiente regulación metacognitiva autopercebida y las covariantes nivel de habilidades previas en el uso de las herramientas tecnológicas y edad, se encontró que éstas no fueron significativas.

Se encontró que el 85.2% de los sujetos no habían participado previamente en un curso en línea.

Parece que el cambio de escenario de aprendizaje afectó moderadamente a la mayoría de los estudiantes, ya que el 64.11% de ellos abandonó el curso en sus inicios. Del grupo de alumnos que avanzaron en el curso (N = 61), el 83% puntuó en el postest con valores más bajos que en el pretest.

El uso de un agente pedagógico en el diseño web no fue relevante con respecto al comportamiento de la variable dependiente.

Finalmente, la mayoría de los alumnos entregaron sus actividades fuera de fecha y prácticamente al final del curso.

Discusión de los resultados

La hipótesis 1 sostenía que el estilo de diseño web y el tipo de tutoría contribuyen al cambio de la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes de un curso en línea del primer semestre del 2005, independientemente de la edad y de su nivel de habilidades previas en el uso de la informática.

Los participantes fueron expuestos a los tratamientos que combinaban dos estilos de diseño y dos tipos de modalidad de función tutorial en un diseño experimental 2×2 .

De acuerdo con el análisis estadístico aplicado, se encontró que ninguno de los tratamientos del diseño experimental produjo cambios significativos en la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes que participaron del curso en línea. De acuerdo con esto, es probable que los factores diseño web y modalidad de la función tutorial estén más relacionados con los aspectos motivacionales de los estudiantes que con la regulación metacognitiva.

Visto desde otra perspectiva, existen varias razones posibles sobre la ausencia de cambios en la regulación metacognitiva de los estudiantes.

En primer lugar, es factible que los tratamientos implementados no coincidieran con el modo de regulación metacognitiva de los participantes. También puede ser que no hicieron uso de su regulación metacognitiva para realizar las actividades previstas. Probablemente la falta de experiencia previa en esta modalidad de enseñanza pudo haber afectado directamente la aplicación de sus estrategias de regulación metacognitiva. Otra razón posible es que factores como el contexto social y físico interfirieron en el despliegue de la regulación metacognitiva de los estudiantes, o bien que ante la carencia de estrategias eficaces de autorregulación, asumieron el dominio otros factores.

Inclusive para los estudiantes puede haber sido más importante terminar las actividades antes que aplicar sus estrategias autorregulatorias.

Por otra parte, es posible que al responder los cuestionarios los estudiantes hayan tenido dificultades para informar objetivamente sobre sus habilidades autorregulatorias, porque no fueron conscientes de cómo eligen sus propias estrategias debido a que muchos de estos procesos son altamente automatizados, al menos en los adultos. En principio, cualquiera, algunas o todas estas razones en conjunto pudieron estar afectando para que no se percibieran cambios en la regulación metacognitiva autopercebida por los participantes por acción del diseño web y la modalidad de función tutorial.

En la segunda hipótesis se afirmaba que existe una relación significativa entre el nivel de habilidades previas en el uso de las herramientas tecnológicas y el cambio en la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes al participar en un curso en línea.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que no existe relación significativa entre el nivel de habilidades previas y la regulación metacognitiva autopercebida.

Para explicar este resultado, hay que señalar que el 62.3% de los estudiantes realizó como máximo la tarea 1, que implicaba el uso del correo electrónico. La regulación metacognitiva opera en los mecanismos de autorregulación con el fin de

realizar una tarea adecuadamente, comprobar el resultado obtenido y planificar el siguiente curso de acción. Entonces, como las habilidades previas son aprendizajes que fueron adquiridos antes de iniciar el curso, éstas ya estarían incorporadas como estrategias que la persona podría usar en su regulación metacognitiva. Pero, como las habilidades previas fueron evidentemente escasas, parece factible entonces que no hayan modificado de manera alguna la percepción de la regulación metacognitiva del sujeto, de forma tal que al enfrentar el curso en línea la regulación metacognitiva no se vio afectada por las habilidades previas.

La hipótesis 3 sostenía que existe una relación significativa entre la edad del estudiante y el cambio de su percepción de la regulación metacognitiva autopercibida al participar en un curso en línea. Los resultados indicaron que no hay una relación significativa entre la edad y la regulación metacognitiva autopercibida.

Los resultados de esta investigación coinciden con las investigaciones actuales (Miles y Stine-Morrow, 2004; Touron y Hertzog, 2004) que establecen que no habría diferencias en la percepción de la regulación metacognitiva teniendo como criterio las edades. En resumen, más allá de la edad, todas las personas tienen dificultades al momento de manejar su regulación metacognitiva. En este estudio se observó que los que dieron muestras de regulación metacognitiva eran individuos de diferentes edades. Los jóvenes pudieron haber calculado mal las implicaciones de llevar adelante un curso en línea mientras que los adultos pudieron haber creído que podrían realizar el curso sin dificultades con sus formas habituales de estudio. Sucede que un curso en línea exige mayores habilidades de regulación metacognitiva. La literatura en general sostiene que parece importante que la educación a distancia, que abarca el aprendizaje en línea, induzca al desarrollo de determinadas habilidades cognitivas de alto nivel (Notar, Wilson y Ross, 2002). De hecho, el comportamiento autorregulado se vuelve un aspecto crítico en el aprendizaje (Peeverly et al., 2003) y en el aprendizaje en línea (King, Harner y Brown, 2000). Parece claro entonces, que la regulación metacognitiva es necesaria para los cursos en línea y que su desarrollo no está condicionado a la edad del individuo.

El trabajo de investigación permitió adquirir información relevante de otros aspectos concomitantes, los cuales se discuten a continuación.

El 85.2% de los participantes no habían participado en ningún curso en línea antes de esta investigación. Este fenómeno parece ser determinante en el desarrollo de los procesos regulatorios metacognitivos (McManus, 2000). De hecho, como no se observaron cambios en la regulación metacognitiva autopercibida por los estudiantes podría ser factible que la inexperiencia ocupó un papel decisivo en el comportamiento de los estudiantes (Karsenti, Larose y Nuñez, 2002).

Probablemente un entrenamiento previo en la regulación metacognitiva de su aprendizaje (Azevedo y Cromley, 2004) podría haber contribuido para que los estudiantes estuvieran en mejores condiciones para aprovechar el curso en línea.

Un aspecto relevante tiene que ver con el cambio de escenario en cuanto al aprendizaje. En efecto, ha de recordarse que la deserción alcanzó el 64% de los inscriptos, conducta que parece estar estrechamente vinculada con la ausencia de regulación metacognitiva. En general los autores sostienen que el estudiante autorregulado planea, monitorea, regula y controla su cognición, motivación, conducta y contexto. Si esto es así, quizá una de las causas por la que se tuvo un alto nivel de abandono del curso podría deberse a una percepción errónea de su regulación metacognitiva (Wolters y Rosenthal, 2000). Parece, que el cambio de escenario de

aprendizaje desde el aula presencial al aula virtual genera dificultades a los estudiantes (Nelms, 2001).

Se piensa que la modalidad de la función tutorial no afectó por la inexperiencia de los estudiantes en los cursos en línea y el hecho de que la comunicación predominante en los ámbitos educativos presenciales es oral.

En síntesis, podría decirse que los resultados encontrados en esta investigación mostrarían que cuando los niveles de regulación metacognitiva son bajos la complejidad de un curso en línea coloca al estudiante ante circunstancias difíciles de manejar.

Un 83% de la muestra puntuó en el postest con valores más bajos que en el pretest. Pareciera que el pasar por la experiencia de un curso en línea le afectó moderadamente en su percepción de su regulación metacognitiva final, aunque no significativamente. Probablemente los alumnos hayan tenido una idea estimada un tanto equivocada de su regulación metacognitiva inicial (Wolters y Rosenthal, 2000), de modo que el cambio de escenario de aprendizaje acercó la valoración de la percepción de la regulación metacognitiva a niveles más reales.

En cuanto al diseño web alternativo que incorporaba la acción de un agente pedagógico, en este trabajo no se encontró efecto significativo de los diseños que incluían al agente.

Finalmente, se observó que la mayoría de los alumnos entregaron sus actividades fuera de fecha y prácticamente al final del curso. Este fenómeno de procrastinación reafirmaría la idea de que una regulación metacognitiva baja genera un sentido de incapacidad para la realización de la tarea (Ferrari y Tice, 2000; Wolters, 2003).

Pero también es posible ensayar otra explicación desde el plano teórico. Se supone que el buen uso de la regulación metacognitiva es un proceso que aumenta el aprendizaje. Sin embargo, también se da el caso de estudiantes que avanzan en sus tareas escolares sin hacer uso de la regulación metacognitiva (Ablard y Lipschultz, 1998). De manera que es posible que los sujetos de esta investigación no informaran cambios en la percepción de la regulación metacognitiva simplemente porque la regulación metacognitiva como proceso aplicado al aprendizaje estuvo ausente. Con todo, está claro que hubo un interés por parte de los alumnos por concluir la materia, pero pareciera que lo que importaba era terminar la tarea y no tanto aplicar las estrategias de regulación. Estas conductas coinciden en general con los comportamientos de la clase presencial, pero lo que sucede es que en una clase en línea se hacen por demás evidentes, ya que en esta modalidad hay una mayor responsabilidad de parte del alumno. Es inevitable echar una mirada crítica sobre los actuales esquemas de aprendizaje de la educación presencial, porque esa es la experiencia previa que tuvieron los sujetos de esta investigación.

Por otro lado, el esfuerzo para desarrollar conductas autorregulatorias va en dirección opuesta al pensamiento posmoderno prevaleciente en la sociedad. El hecho de que los estudiantes hayan manifestado una actitud preliminar positiva con respecto al curso contrasta claramente con el alto índice de deserción a su inicio. En definitiva las actitudes de los estudiantes en general son semejantes a las esperadas en una cultura posmoderna. Tal vez los cursos en línea son bien vistos porque resaltan el individualismo como virtud —valorada por cierto en la filosofía posmoderna—, pero caen en descrédito cuando además de individualidad hay que agregarle responsabilidad, constancia y dedicación, entre otros atributos.

Se considera que habrá de profundizarse la investigación en este campo, porque la enorme mayoría de las investigaciones han sido hipotéticas, teóricas o descriptivas más bien que empíricas.

Conclusiones

De acuerdo con la información obtenida mediante la investigación y al análisis de la literatura pertinente a dicha información se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Los resultados obtenidos señalan que ninguno de los dos estilos de diseño web implementados lograron cambios significativos en el valor de la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes.

2. Ninguno de los dos tipos de modalidad de función tutorial implementados produjo cambios significativos en la regulación metacognitiva autopercebida por los participantes.

3. La combinación de las modalidades de función tutorial y los diseños web no lograron cambios significativos en el valor de la regulación metacognitiva autopercebida por los participantes.

4. En cuanto a la relación entre el nivel de habilidades previas en el uso de las herramientas tecnológicas y la regulación metacognitiva autopercebida por los estudiantes al participar en un curso en línea, no se estableció ningún valor significativo.

5. En esta investigación se ha visto que no existe una relación significativa entre la edad de los estudiantes y su regulación metacognitiva autopercebida al participar en un curso en línea.

6. En este trabajo no se encontró efecto significativo de los diseños que incluían al agente pedagógico, con respecto a la variable dependiente.

Implicaciones

Dado que el 85.2% de los participantes no habían participado en ningún curso en línea antes de esta investigación con la consecuente falta de entrenamiento previo en la regulación metacognitiva, es posible que los estudiantes no estuvieran en condiciones de aprovechar el curso en línea.

Asimismo se observó una deserción en los inicios del curso de un 64% de los participantes, lo que implicaría que una de las causas por la que se tuvo un alto nivel de abandono del curso podría ser, precisamente, la falta de regulación metacognitiva de los sujetos, específicamente en las tareas de aprendizaje.

Las comunicaciones de los estudiantes estuvieron más relacionadas con cuestiones técnicas al principio y luego con preguntas puntuales acerca del cumplimiento de las actividades. Los foros fueron pobremente usados y no se percibieron trabajos significativos en los grupos colaborativos. En cuanto al empleo del correo electrónico, en ningún caso se pudo establecer una comunicación fluida por este medio. Es evidente que el cambio de escenario de aprendizaje del aula presencial al aula virtual genera dificultades a los estudiantes (Nelms, 2001).

El 83% de la muestra (N = 61) de este trabajo puntuó en el postest con valores más bajos que en el pretest. Pareciera que el pasar por la experiencia de un curso en línea los afectó en su percepción de su regulación metacognitiva, aunque no significativamente.

Finalmente se observó que la mayoría de los alumnos entregaron sus actividades fuera de fecha y prácticamente al final del curso, lo cual se debe a los efectos de la procrastinación.

Recomendaciones para futuras investigaciones

1. Sería importante que este estudio se replique con un período de tratamiento más largo y con una población más numerosa. En efecto, parece ser que los cursos a corto plazo tienen un impacto negativo sobre la motivación de los estudiantes (Karsenti et al., 2002).

2. Sería importante investigar cuáles han sido los factores que determinaron el abandono del curso por parte de los estudiantes, para poder prevenir en lo posible la deserción escolar en la modalidad en línea.

3. Sería interesante investigar qué sucede con los valores de los autoinformes de percepción de la regulación metacognitiva, cuando los sujetos participantes en el estudio han recibido una capacitación previa en el uso de las herramientas informáticas.

4. Otro aspecto a estudiar sería identificar e investigar a estudiantes que poseen una alta regulación metacognitiva para indagar sobre cuáles han sido los factores que han intervenido en el desarrollo de sus capacidades metacognitivas.

5. Finalmente, este estudio evidencia la necesidad de investigar más profundamente las conductas autorregulatorias y la forma de enseñarlas a los alumnos, con el fin de que logren un mejor desempeño en la educación en línea.

Referencias

- Ablard, K. y Lipschultz, R. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender [Versión electrónica]. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Azevedo, R. y Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535. Recuperado el 23 de diciembre de 2005, de la base de datos de PsycArticles.
- Ferrari, J. y Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting [Versión electrónica]. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.
- Karsenti, T., Larose, F. y Nuñez, M. (2002, 16 de enero). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 94(1). Recuperado el 12 de noviembre de 2002, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-karsenti.html>
- King, F., Harner, M. y Brown, S. (2000). Self-regulatory behavior influences in distance learning [Versión electrónica]. *International Journal of Instructional Media*, 27(2), 147-156.
- McManus, T. (2000). Individualizing instruction in a web-based hypermedia learning environment: nonlinearity, advance organizers, and self-regulated learners [Versión electrónica]. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 219-251.
- Miles, J. y Stine-Morrow, E. (2004). Adult age differences in self-regulated learning from reading sentences [Versión electrónica]. *Psychology and Aging*, 19(4), 626-636.

- Nelms, K. R. (2001, noviembre). *The impact of hipermedia instructional materials on study self-regulation in college students* [Versión electrónica]. Ponencia presentada en la 24th Convención anual de la Association for Educational Communications and Technology, Atlanta, Georgia. Recuperado el 26 de abril de 2004, de la base de datos PsycARTICLES.
- Notar, C., Wilson, J. y Ross, K. (2002). Distant learning for the development of higher-level cognitive skills [Versión electrónica]. *Education*, 122(4), 642-648.
- Peeverly, S., Brobst, K., Graham, M. y Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking [Versión electrónica]. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 335-346.
- Touron, D. y Hertzog, C. (2004). Distinguishing age differences in knowledge, strategy use, and confidence during strategic skill acquisition [Versión electrónica]. *Psychology and Aging*, 19, 452-466.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective [Versión electrónica]. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- Wolters, C. y Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies [Versión electrónica]. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

Recibido el 12 de agosto de 2011
Aceptado el 25 de agosto de 2011

RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Ángel Alberto Valdés Cuervo (1), Dinorah Beatriz Ponce Segura (2), Sandra Liliana Vázquez Calvo (3), María Luisa Madueño Serrano (4), Gisela Margarita Torres Acuña (5) y Claudia Gabriela Arreola Olivarría (6)

-
- 1.-Maestro en Investigación Educativa; actualmente se desempeña como Profesor Investigador del Instituto Tecnológico de Sonora. angel.valdes@itson.edu.mx
 - 2.-Licenciada en Ciencias de la Educación; actualmente cursa la Maestría en Educación en el Instituto Tecnológico de Sonora. dinoranprexiosa@hotmail.com
 - 3.- Licenciada en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como profesora de educación preescolar. vazquezcsandra@hotmail.com
 - 4.- Maestra en Educación; Educativa; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora. mmadueno@itson.edu.mx
 - 5.- Maestra en Educación; Educativa; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora. gisela.torres@itson.edu.mx
 - 6.- Licenciada en Ciencias de la Educación; actualmente cursa la Maestría en Educación en el Instituto Tecnológico de Sonora. star_off4@hotmail.com
-

Resumen

Se realizó un estudio transeccional relacional con una metodología cuantitativa cuyo propósito fue conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de bachillerato y su relación con el desempeño académico. Se utilizó el cuestionario de Actividades de Sánchez-Sosa y Martínez-Guerrero (1993), al cual se le determinó su validez de constructo mediante un análisis factorial con el método de máxima verosimilitud y rotación Varimax del cual se extrajeron dos factores (Organización y Comprensión de la información y Autorregulación) que explican el 46% de la varianza de los puntajes. Se encontró que los estudiantes en general presentan un nivel medio de uso de las estrategias de aprendizaje evaluadas y que existe menor utilización de estrategias relacionadas con la autorregulación. Por último, se confirmó que éstas se relacionan de manera positiva con el promedio académico en particular con el de bachillerato.

Palabras claves: aprendizaje, estrategias, estudiantes, desempeño académico.

Abstract

A relational-transactional study was conducted in this work. It employed a quantitative methodology whose purpose was getting to know the learning strategies used by High school students and their relationship with the academic performance. Sánchez-Sosa and Martínez-Guerrero's (1993) Cuestionario de Actividades was utilized. The construct validity of such tool was determined through a factor analysis with the maximum likelihood method and Varimax rotation. Moreover, two factors (Organization and

Comprehension of the information and Self-regulation) that explain the 46% of the variability in the scores were extracted from such analysis. It was found that students generally present a medium-level use of the learning strategies evaluated and that there is less use of those learning strategies related to the self-regulation. Finally, it was confirmed that these latter relate positively to the academic average grade, particularly to the High school one.

Key words: learning, strategies, students, academic performance.

Antecedentes

Las dificultades académicas tienen una etiología compleja ya que en las mismas inciden factores provenientes de contexto socioeconómico y familiar, del sistema educativo y del propio estudiante (Valdés, Urías, Carlos & Tapia, 2009). Sin embargo, dentro de los factores concernientes a los estudiantes se encuentran aquellos relativos precisamente a las estrategias que utilizan para aprender los contenidos escolares (Florenzano, 1998; Mézquita, Valdés, Pool & Canto, 2006).

No sólo es importante cuánto se estudia, sino cómo se estudia ya que con un buen método es posible extraer de una actividad -sea manual o intelectual- el máximo partido con el menor esfuerzo. Todo aprendizaje se afianzará a partir de la dedicación, el interés hacia el estudio y la aplicación de estrategias para aprender por parte de los estudiantes. De acuerdo con Bruner (1988) saber cómo se estudia significa saber cómo pensar, observar, analizar y organizar; es decir, saber ser mentalmente eficiente.

Las estrategias de aprendizaje comprenden aquellos procedimientos que el estudiante sigue para aprender, la secuencia de las operaciones cognitivas que éste desarrolla para procesar la información y, de esa forma, aprenderla significativamente (Ferreiro, 2003). Ausubel, Novak y Hanesian (2001) sostienen que el desarrollo de estrategias de aprendizaje implica un proceso consciente de toma de decisiones las cuales facilitan el aprendizaje significativo, ya que promueven que los estudiantes establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad.

De acuerdo con Beltrán (1996), la calidad del aprendizaje del estudiante está estrechamente relacionada con las estrategias de aprendizaje que éste aplique, por lo que las mismas constituyen uno de los factores que se relaciona con el bajo o alto rendimiento escolar según sean utilizadas de manera eficiente o no. Conocer las estrategias que un estudiante emplea para aprender dará luz acerca de las posibles causas de su rendimiento y por lo tanto permitirá orientar la mejora de su proceso de adquisición de aprendizajes.

De manera consistente los estudios realizados al respecto han mostrado que existe relación entre los tipos de estrategias que utilizan los estudiantes para aprender y su desempeño académico (Pozo, Monereo & Castelló, 2001). Pérez (1985) demostró que los alumnos que poseían estrategias de aprendizaje adecuadas obtenían mejores resultados académicos y que en aquellas asignaturas donde los docentes inducían a los alumnos a las mismas el rendimiento estudiantil era mayor.

González y Díaz (2006) encontraron que sólo el 30% de los estudiantes universitarios que participaron en su estudio describían estrategias de aprendizaje específicas dentro de su forma de aprender y las empleaban conscientemente como mecanismos para adquirir conocimientos y habilidades. Concluyeron que los estudiantes

presentan dificultades de aprendizaje debido que no emplean estrategias adecuadas para alcanzar un verdadero aprendizaje.

En otro estudio realizado por Revel y González (2007) encontraron que los estudiantes cuentan con dificultades para reflexionar sobre su cognición y evidenciaban pobreza cualitativa y cuantitativa en el uso de estrategias de aprendizaje e incluso empleaban estrategias que no eran adecuadas para resolver actividades que se les habían planteado; en general hallaron que predominaban el uso de estrategias de bajo nivel cognitivo tales como: resumir o memorizar y repetir. Pizano (2004) por su parte encontró que las estrategias de aprendizaje influyen de manera significativa en el desempeño académico de estudiantes universitarios. Sostiene que el carácter aprendido de las mismas hace a los estudiantes agentes activos y responsables de su proceso de aprendizaje.

Dada la preocupación por mejorar los resultados de aprendizaje en los distintos niveles educativos y considerando la importancia que las estrategias de aprendizaje tienen en la explicación del rendimiento de los estudiantes es que surge el interés por indagar sobre las estrategias de aprendizaje que emplean estudiantes de las preparatorias incorporadas a una universidad pública del Sur de Sonora y su relación con el desempeño académico de los mismos con el fin de reconocer oportunidades de intervención por parte de los autoridades y docentes de las escuelas estudiadas

Planteamiento del problema

El Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora ([IEEES], 2009), reportó que en el periodo de 2006-2007 el 32.7 % de los alumnos de preparatoria reprobaron alguna materia, en el mismo periodo el porcentaje de deserción fue de 17.3% y en eficiencia terminal alcanzó un 46.7%. La prueba de Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares ([ENLACE], 2009) encontró en la educación media superior que en lo relativo a la habilidad lectora un 17% de los estudiantes se ubicó en el nivel de dominio insuficiente y un 33.1 % en el nivel elemental; por otra parte en matemáticas el 46.1 % se ubicó en el nivel insuficiente y el 35.1 % en nivel elemental. Los resultados de ésta prueba en Sonora también evidencian la existencia de problemas de la misma índole ya que en habilidad lectora 23.4% de los alumnos se ubicaban en el nivel de dominio de insuficiente y 33.8% en el nivel elemental; mientras en matemáticas el 49.3% se ubicó en el nivel de dominio de insuficiente y 32.3% en el elemental. Ante la situación por la que pasa este nivel educativo en México y con el fin de mejorar la calidad educativa de este nivel surge la Reforma Integral de la Educación Media Superior la cual en uno de sus ejes señala la creación de mecanismos de apoyo a los estudiantes a través de servicios de tutoría. Para que estos servicios puedan ser eficientes resulta necesario contar con estudios respecto a las particularidades de los estudiantes que permitan orientar y hacer eficientes estos servicios (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] y Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008).

Para poder desarrollar acciones de intervención pertinentes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje los responsables de tomar decisiones han de contar con información válida y confiable que oriente las iniciativas para incidir mejor en los resultados. El presente estudio pretende contribuir en brindar información a los diferentes actores del proceso educativo: directivos, profesores, padres de familia y a los propios estudiantes acerca de uno de los factores que han mostrado relación con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en este caso particular las estrategias de

aprendizaje de los mismos y establecer si existe relación de éstas con el rendimiento académico.

Objetivo general

Determinar las características de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año de las preparatorias incorporadas a una universidad pública del Sur de Sonora y su relación con el desempeño académico.

Objetivos de investigación

1. Describir el nivel de uso de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes de nivel medio superior de escuelas incorporadas a una universidad pública del Sur de Sonora.
2. Determinar si existe relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes y su promedio académico.

Fundamento teórico

Desempeño académico como indicador de calidad

Bien es sabido que la calidad educativa es un reto constante para las instituciones educativas por lo que a través de los años los investigadores educativos se han dado a la tarea de estudiar aquellos factores que permiten el logro de este anhelado fin y los indicadores adecuados de la calidad educativa. A pesar de la intensa polémica al respecto es indudable que el grado en que un individuo se apropia de los conocimientos y habilidades cuya adquisición promueve la escuela es uno de ellos. El resultado de este proceso es expresado entre otras cosas por medio de una calificación asignada por un profesor (Chaín & Ramírez, 1996).

Corral (1997 citado en González, 2002), considera que el desempeño escolar consiste en el dominio que el estudiante demuestra con respecto a los objetivos definidos por el sistema al que pertenece. Esto se llega a manifestar en la condición en la que el alumno se encuentra, como el ser regular/irregular, el número de materias aprobadas/reprobadas, número de exámenes presentados para acreditar una asignatura, número de créditos acumulados y calificaciones obtenidas.

En síntesis el desempeño académico ha sido definido de diversas formas, por lo general estas definiciones pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: las que consideran al desempeño/rendimiento como sinónimo de aprovechamiento y las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos (González, 2002). Aunque se comparte la postura que sostiene que el desempeño académico involucra más aspectos que el aprovechamiento medido a través de las calificaciones indudablemente estas últimas constituyen un indicador del mismo.

Para efectos de este estudio se consideró el desempeño académico como el nivel de competencia que el estudiante alcanza con referencia a los objetivos establecidos en el programa de la asignatura cursada y para efectos de identificar este indicador se retomó el concepto de rendimiento académico como la nota o calificación asignada por el docente como valoración del desempeño académico logrado por el estudiante.

Estrategias de aprendizaje

Si bien es cierto que actualmente existen grandes retos referidos a la mejora de los resultados de aprendizaje, también es cierto que existen oportunidades identificadas para avanzar en este camino. Tal es el caso de promover el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes como una oportunidad de disminuir índices de reprobación y deserción y los muchos problemas relacionados a estos dos fenómenos.

Con relación a lo anterior Beltrán (2003) sostiene que los estudiantes de éxito se distinguen de los estudiantes con menos éxito por el hecho de usar estrategias de aprendizaje que van más allá de la mera repetición mecánica. Por su parte Ausubel et. al. (2001) señala que las estrategias que los estudiantes emplean como apoyo favorecen su buena disposición a aprender de manera significativa, lo cual en consecuencia es una garantía de aprendizaje. Por último, Padrón (2009) muestra que los estudiantes que reciben entrenamiento en el uso efectivo de estrategias de aprendizaje generalmente aprenden mejor que aquellos que no la reciben.

Cohen (2003) menciona que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje busca proveer a los estudiantes con herramientas que les permitan llevar a cabo las siguientes actividades: a) Auto-diagnosticar sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje; b) Hacerse conscientes de aquello que les ayuda a aprender; c) Desarrollar una amplia variedad de destrezas de resolución de problemas; d) Experimentar con estrategias de aprendizaje conocidas y no conocidas; e) Tomar decisiones acerca de cómo abordar una tarea; f) Monitorear y autoevaluar su actuación y g) Transferir estrategias exitosas a nuevos contextos de aprendizaje.

Pozo (1996) sostiene que las estrategias de aprendizaje se caracterizan por: a) Un uso controlado; b) Planificación, control y evaluación de la ejecución; c) Comprensión de lo que se está haciendo y por qué; d) Reflexión consciente-metaconocimiento de los procedimientos empleados y e) Uso selectivo de los propios recursos y capacidades.

Por su parte, Gallardo, Suárez y Pérez (2009) refieren que las estrategias de aprendizaje integran elementos efectivo motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos. Consecuentemente con lo anterior Díaz-Barriga y Hernández (2002); Gallardo, et. al. (2009), definen las estrategias de aprendizaje como los procedimientos (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Indudablemente para saber cómo aprende el alumno hay que ir al propio alumno y preguntarle como lo hace. El núcleo clave es tratar de ver qué tipos de motivos y estrategias desarrollan para lograr sus metas u objetivos concretos de aprendizaje. Parece aceptado que aprender requiere disposición y utilización de las estrategias de aprendizaje adecuadas (Ramos, González, Estrada, Piña & Maytorena, 2010).

Método

Tipo de estudio

Se realizó un estudio transeccional relacional con una metodología cuantitativa.

Población

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de las preparatorias incorporados a una universidad pública del Sur de Sonora que se encuentran en ciudad Obregón, Sonora. En total fueron siete escuelas que suman 405 estudiantes.

Muestra

Se utilizó un muestreo probabilístico proporcional por conglomerados. Para determinar el tamaño de muestra procurando su representatividad se utilizó un margen de 95% de confiabilidad y 5% de error en cuyo cálculo se utilizó la fórmula propuesta por Sierra (1985). Fueron seleccionados al final 204 estudiantes de las distintas escuelas en estudio.

Tabla 1.

Análisis factorial del instrumento para medir 'Estrategias de aprendizaje'

Indicador	Carga factorial	
	F1	F2
Explico con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí	.590	-.042
Cuando estudio algún tema busco mis propios ejemplos para asegurarme de que lo entendí	.590	-.110
Cuando resuelvo problemas desarrollo nuevas ideas e hipótesis diferentes	.488	-.248
Cuando estudio escribo en una hoja aparte los puntos más importantes.	.566	-.235
Cuando resuelvo problemas primero identifico lo que se busca y después procedo paso a paso hasta solucionarlo.	.560	.017
Antes de resolver un problema trato de analizarlo desde diferentes ángulos	.499	-.010
Hago cuadros sinópticos para organizar y relacionar los conceptos principales.	.622	-.302
Cuando me preparo para un examen escribo notas y realizo ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema	.619	-.249
Cuando termino de estudiar anoto palabras clave que me ayuden a recordar	.549	-.299
Organizo mis notas desde los aspecto más generales hasta los conceptos más particulares	.589	-.354
Antes de elaborar un trabajo me aseguro de tener claro los criterios que señaló el profesor	.610	.029
Cuando estudio trato de entender las preguntas y busco información para ampliar las respuestas	.646	-.158
Cuando investigo sigo un método sistemático	.581	-.173
Cuando leo señalo los conceptos más importantes	.631	-.230
Identifico la información principal del texto	.635	-.249
Habitualmente le dedico tiempo efectivo al estudio	033	.628
Me concentro fácilmente en el estudio	.239	.664
Cuando leo me distraigo pensando en otras cosas	.236	.710
Cuando estudio me siento cansado(a)	.301	.730
Si me interrumpen cuando estudio me cuesta trabajo retomar el tema	.338	.710
Cuando estudio alcanzo a estudiar todos los temas	.338	.664
Hay cosas que me distraen en el lugar de estudio	.266	.624
Cuando estudio hago otras cosas o dejo de estudiar por ratos	.267	.603
Cuando el profesor pregunta en la clase siento que lo sé pero no puedo recordarlo	.348	.535
	.249	.638
Se me olvida con facilidad lo que vi en la clase anterior	.239	.557
Cuando contesto un examen me siento tan nervioso que olvido lo que sé		

Instrumento

Se seleccionó el cuestionario de ‘Actividades de estudio’ propuesto por Sánchez-Sosa y Martínez- Guerrero (1993) quienes reportaron una adecuada confiabilidad. Para fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento se determinó la validez de constructo a través de un análisis factorial con el método de máxima verosimilitud y rotación Varimax del cual se extrajeron dos factores que explican el 46% del total de la varianza lo cual es aceptable para un instrumento de este tipo (Ver tabla 1). El instrumento se contestó en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde Nunca (1), Pocas veces (2), A veces (3), Con frecuencia (4) y Siempre (5).

Para el proceso de validez de contenido se conceptualizaron los factores resultantes y se validaron por medio de juicio expertos (Ver tabla 2).

Tabla 2.
Especificaciones del cuestionario ‘Estrategias de aprendizaje’

Factor	Definición	Indicadores
Organización y comprensión de la información	Procedimientos empleados por el estudiante para facilitar la comprensión y organización de la información	<p>Explico con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí</p> <p>Cuando estudio algún tema busco mis propios ejemplos para asegurarme de que lo entendí</p> <p>Cuando resuelvo problemas desarrollo nuevas ideas e hipótesis diferentes</p> <p>Cuando estudio escribo en una hoja aparte los puntos más importantes</p> <p>Cuando resuelvo problemas primero identifico lo que se busca y después procedo paso a paso hasta solucionarlo</p> <p>Antes de resolver un problema trato de analizarlo desde diferentes ángulos</p> <p>Hago cuadros sinópticos para organizar y relacionar los conceptos principales</p> <p>Cuando me preparo para un examen escribo notas y realizo ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema</p> <p>Cuando termino de estudiar anoto palabras clave que me ayuden a recordar</p>
Autorregulación	Procedimientos que indican permiten organizar de manera efectiva el estudio	<p>Organizo mis notas desde los aspectos más generales hasta los conceptos más particulares</p> <p>Antes de elaborar un trabajo me aseguro de tener claro los criterios que señaló el profesor</p> <p>Cuando estudio trato de entender las preguntas y busco información para ampliar las respuestas</p> <p>Cuando investigo sigo un método sistemático</p> <p>Cuando leo señalo los conceptos más importantes Identifico la información principal del texto</p> <p>Habitualmente le dedico tiempo efectivo al estudio</p> <p>Me concentro fácilmente en el estudio</p> <p>Cuando leo me distraigo pensando en otras cosas</p> <p>Cuando estudio me siento cansado(a)</p> <p>Si me interrumpen cuando estudio me cuesta trabajo retomar el tema</p> <p>Cuando estudio alcanzo a estudiar todos los temas</p> <p>Hay cosas que me distraen en el lugar de estudio</p> <p>Cuando estudio hago otras cosas o dejo de estudiar por ratos</p> <p>Cuando el profesor pregunta en la clase siento que lo sé pero no puedo recordarlo</p> <p>Se me olvida con facilidad lo que vi en la clase anterior</p> <p>Cuando contesto un examen me siento tan nervioso que me olvido de lo que sé</p>

Procedimiento para la recolección de la información

Para la recolección de la información se solicitó la autorización de los directores de las mismas y se les pidió la cooperación voluntaria de los estudiantes.

Procedimiento para el análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS. 15 con estadísticas descriptivas e inferenciales.

Resultados

Las medias de los estudiantes en los distintos factores evaluados nos indican que éstos tienden a usar sólo algunas veces las estrategias de enseñanza utilizadas (Ver tabla 3).

Tabla 3.

Medias y desviaciones estándar de los puntajes por factor y globales

Factor	X	ds
Organización y comprensión de Información	3.34	.24
Autorregulación	3.12	.33
Global	3.23	.27

Para ampliar el análisis de los resultados del uso de las estrategias de aprendizaje se establecieron tres niveles según la frecuencia de uso: Alto (Frecuentemente y Siempre), Medio(A veces) y Bajo (Casi Nunca y Nunca) (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Distribución de los puntajes por niveles de uso de las estrategias de aprendizaje

Factor	Uso bajo		Uso Medio		Uso Alto	
	f	Porcentaje (%)	f	Porcentaje (%)	f	Porcentaje (%)
Organización y comprensión de información	19	9.7%	72	36.7%	72	36.7%
Autorregulación	83	42.3%	68	34.7%	28	14.3%

Estos resultados permiten apreciar que el porcentaje de estudiantes que utiliza con alta frecuencia las estrategias de aprendizaje estudiadas es bajo y que el mayor porcentaje se ubica en uso medio. Especialmente bajo es el uso de las estrategias que implican autorregulación de las conductas relacionadas con el aprendizaje.

Para establecer si existían diferencias significativas entre los puntajes de los estudiantes en ambos factores se utilizó una prueba t de Student para muestras relacionadas encontrándose que los puntajes del factor relacionado con la Organización y Comprensión de la Información son significativamente mayores que los relacionados con Autorregulación (Ver tabla 5).

Tabla 5.

Comparación de los puntajes por factor

Factor	X	t	gl	p
Organización y comprensión de la información	3.34	4.384	177	.000
Autorregulación	3.12			

* $p \leq .05$

Relación entre las estrategias de aprendizaje y el promedio académico de los estudiantes

Para determinar si existía relación entre los promedios de secundaria y el actual (bachillerato) con los puntajes del instrumento por factor se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados señalan una relación baja pero significativa entre el promedio en secundaria y los puntajes de Autorregulación y entre el promedio en Bachillerato y los puntajes de Organización y Comprensión de la Información (Ver tabla 6).

Tabla 6.

Relación entre los promedios de secundaria y actual (bachillerato) con los puntajes del instrumento.

Factores	Promedio de Secundaria		Promedio actual en bachillerato	
	r	p	r	p
Organización y comprensión de la información	.140	.061	.210	.004
Autorregulación	.158	.05	.241	.001

* $p \leq .05$

Discusión de resultados

A nivel global los resultados evidencian un uso medio de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de bachillerato lo cual concuerda con otros hallazgos como los realizados por Pirrón y Rojas (2006). Este uso no sistemático de estrategias de aprendizaje puede llevar a inferir un bajo nivel de actividad por parte de los estudiantes y por ende aprendizajes de menor calidad y profundidad (Pozo et. al., 2001).

Es llamativo que las dificultades de los estudiantes sean más marcadas en las estrategias referidas a la autorregulación del aprendizaje que es considerada una de las estrategias metacognitivas esenciales para lograr un aprendizaje efectivo, ya que precisamente son las que permiten el adecuado desarrollo de estrategias de aprendizaje de mayor especificidad (Díaz Barriga & Hernández, 2002; Mézquita et. al., 2006).

Como se pudo apreciar se encontró una relación significativa aunque de baja intensidad entre las estrategias de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. La baja intensidad de la relación encontrada entre ambas variables confirma lo planteado por múltiples autores acerca de que el aprendizaje es un fenómeno multifactorial y que ninguna variable por si sola puede explicarlo por lo una mejor comprensión del mismo sólo es posible si se aborda desde perspectivas diversas (Valdés et. al., 2009; Valdés & Urías, 2010; Vera, Huesca & Laborin, 2011; Wenglinsky, 2001).

Sin embargo, el encontrar relaciones significativas entre las estrategias de aprendizaje y el promedio académico, especialmente el actual de bachillerato, sostiene los hallazgos que han mostrado el papel de las estrategias en el logro de mejores resultados de aprendizaje y confirma el papel de las mismas como uno de los factores explicativos del logro escolar (Maldonado, 2002; Valdés & Urías, 2010; Valdés, Zumárraga & Rivero, 2004).

Otro aspecto que resulta interesante es que el uso de estrategias de aprendizaje se relacione con mayor intensidad con el promedio de los estudiantes en el bachillerato que con el de secundaria. Aunque es necesario investigar más al respecto para llegar a resultados concluyentes una posible hipótesis es que en la medida en que el estudiante avanza en el sistema educativo y los aprendizajes se hacen más complejos las estrategias de aprendizaje se hacen más necesarias y por lo tanto explican en mayor medida el logro educativo (Schunk, 1997; González & Díaz, 2006).

Conclusiones

1. Los estudiantes en general presentan un nivel de uso medio de las estrategias de aprendizaje evaluadas.
2. Existen más dificultades entre los estudiantes en el uso de estrategias relacionadas con la autorregulación del aprendizaje.
3. Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el promedio académico de los estudiantes especialmente en bachillerato. Esto confirma la hipótesis de las mismas que son una de las variables que influyen en los logros académicos que obtienen los estudiantes.
4. Existen otras variables distintas de las estrategias de aprendizaje que contribuyen a la explicación de los resultados académicos de los estudiantes.
5. Se puede considerar la hipótesis que las estrategias de aprendizaje adquieren un importancia mayor a medida que el estudiante avanza dentro del sistema educativo.

Recomendaciones

1. Investigar los factores que pueden estar explicando que los estudiantes no usen con mayor frecuencia las estrategias de aprendizajes evaluadas especialmente las que promueven la autorregulación.
2. Desarrollar acciones que promuevan el uso por parte de los estudiantes de éstas estrategias especialmente las que le permiten la autorregulación del aprendizaje.
3. Es necesario estudiar otros factores además de las estrategias de aprendizaje que pueden estar explicando los resultados académicos de los estudiantes.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (2001). *Psicología educativa. Una perspectiva cognoscitiva*. México: Trillas.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis

- Beltrán, J. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55 - 73. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documemisntos/008200430073.pdf>
- Brunner, J.(1988).*Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Chaín, R. & Ramírez, C. (1996). *Trayectoria escolar: un estudio sobre la eficiencia en educación superior*. Memorias del II Foro Nacional de Evaluación Educativa. México: CENEVAL.
- Cohen, A. (2003). Strategy training for second language learners. *ERIC Digest*. Recuperado de <http://www.cal.org/resources/digest/0302cohen.html>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da. edición). México: Mc Graw-Hill.
- Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares. (2009). *Estadísticas de resultados 2009*. México. Recuperado de <http://enlace.sep.gob.mx/ms/?p=estadisticas>
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social, una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Florenzano, U. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gallardo, B., Suárez, J. & Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.
- González, D. & Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (1), 1-17. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1379Gonzalez.pdf>
- González, L. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas*. México: Universidad de Sonora.
- Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora. (2009). *Indicadores educativos*. México. Recuperado de <http://www.ieees.gob.mx/SIEBES/Contenido/Indicadores.aspx>
- Maldonado, A. (2002). *Aprendizaje, cognición y comportamiento humano* (2da. edición). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mézquita, Y., Valdés, A., Pool, W. & Canto, J. (2006). Relación entre la autorregulación y la comprensión de textos escritos. *Educación y Ciencia* ,10 (19), 35-44
- Padrón, E. (2009). Efectividad de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la enseñanza del inglés. *Multiciencias*, 9 (1), 89-95.
- Pérez, I. (1985). *Relación entre hábitos de Estudio y Rendimiento Estudiantil*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.
- Pirrón, M. & Rojas, M. (2006). *Actividades de aprendizaje empleadas por estudiantes de nivel superior*. Recuperado de http://www.ciiie.cfiie.ipn.mx/2domemorias/documents/m/m14b/m14b_67.pdf
- Pizano, G. (2004). Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (8), 27 -30. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a03.pdf
- Pozo, J. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. (8va edición). Madrid: Alianza.

- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C., Palacios, J. & Marchessi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 211-234). Madrid: Alianza.
- Revel, A. & González, L. (2007). Estrategias de aprendizaje y autorregulación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3 (2), 87 - 98. Recuperado de http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-2_6.pdf
- Ramos, F., González, D., Estrada, R., Piña, F. & Maytorena, M. (2010). Estrategias cognoscitivas de aprendizaje y morosidad académica asociadas al desempeño académico en universitarios. En Angulo, J., Valdés, A., Mortis, S. & García, R. (Eds.), *Educación, tecnología e innovación* (pp.319-329). México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Sánchez-Sosa, J. & Martínez-Guerrero, J. (1993). *Cuestionario de Actividades de Estudio (C.A.E.)*. México: Coordinación de Programas Académicos de Enseñanza Media Superior
- Schunk, D. (1997). *Teorías de aprendizaje* (2da. edición). México: Pearson/Prentice Hall
- Sierra, B. (1985). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (4ta edición). Madrid: Paidós.
- Subsecretaría de Educación Media Superior & Secretaría de Educación Pública de México. (2008). *Reforma integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf
- Valdés, A., Rivero, J. & Zumárraga, J. (2004). Evaluación de las estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos escritos en estudiantes de preparatoria. *Educación y Ciencia*, 8(16), 61-68.
- Valdés, A & Urías, M. (2010). Familia y logro escolar. En Valdés, A & Ochoa, J (Eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 39-48). México: Pearson.
- Valdés, A., Urías, M., Carlos, E. & Tapia, C. (2009). El docente y la calidad educativa. En Ochoa, J., Mortis, S., Márquez, L., Valdés, A. & Angulo, J. (Eds.), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación* (pp. 165 - 174). México: ITSON.
- Vera, J., Huesca, L. & Laborin, J. (2011). Logros y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior y superior en Sonora. *Perfiles Educativos*, XXXIII (132), 48-66. Recuperado en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Wenglinsky, H. (2001). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), 1-30.

Recibido el 22 de julio de 2011
Aceptado el 15 de agosto de 2011

INVENTARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL MODELO DE PROGRAMACIÓN LINGÜÍSTICA

Juan Pablo Alanís Herrera (1) y Dolores Gutiérrez Rico (2)

-
- 1.- Maestro en Educación con Campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeña como profesor en el Sistema Estatal de Telesecundaria en el Estado de Durango. j_alanis63@yahoo.com.mx
- 2.- Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica de Durango. lolitarico@hotmail.com
-

Nombre: Inventario Sobre Estilos de Aprendizaje del Modelo de Programación Lingüística

Estructura:

De los 60 ítems que configuran el inventario, 20 están centrados en medir el Estilo de aprendizaje Visual, 20 ítems destinados a medir el Estilo Auditivo y los 20 restantes a medir el Estilo Kinestésico. Los ítems se ubicaron alternadamente para evitar ser propensos o insinuantes en las respuestas

Propiedades Psicométricas:

Una vez aplicado, el inventario obtuvo una confiabilidad de .87 en Alfa de Cronbach.

Aplicación:

El Inventario es autoadministrado y puede ser aplicado de manera individual o grupal; el tiempo de resolución no excede de 15 minutos.

Instrumento

Este inventario es para ayudarle a descubrir su manera preferida de aprender. Cada persona tiene su manera preferida de aprender. Reconocer sus preferencias le ayudará a comprender sus fuerzas en cualquier situación de aprendizaje.

Por favor, responda Ud. verdaderamente a cada pregunta. Responda Ud. según lo que hace actualmente, no según lo que piense que sea la respuesta correcta. Use la siguiente escala para responder a cada pregunta (ponga un círculo sobre su respuesta):

- 1 = Nunca
 2= Raramente
 3= Ocasionalmente
 4 = Usualmente
 5= Siempre

1	Me ayuda trazar o escribir a mano las palabras cuando tengo que aprenderlas de memoria	1	2	3	4	5
2	Recuerdo mejor un tema al escuchar una conferencia en vez de leer un libro de texto	1	2	3	4	5
3	Prefiero las clases que requieren una prueba sobre lo que se lee en el libro de texto	1	2	3	4	5
4	Me gusta comer bocados y mascar chicle, cuando estudio	1	2	3	4	5
5	Al prestar atención a una conferencia, puedo recordar las ideas principales sin anotarlas	1	2	3	4	5
6	Prefiero las instrucciones escritas sobre las orales	1	2	3	4	5
7	Yo resuelvo bien los rompecabezas y los laberintos	1	2	3	4	5
8	Prefiero las clases que requieran una prueba sobre lo que se presenta durante una conferencia	1	2	3	4	5
9	Me ayuda ver diapositivas y videos para comprender un tema	1	2	3	4	5
10	Recuerdo más cuando leo un libro que cuando escucho una conferencia	1	2	3	4	5
11	Por lo general, tengo que escribir los números del teléfono para recordarlos bien	1	2	3	4	5
12	Prefiero recibir las noticias escuchando la radio en vez de leerlas en un periódico	1	2	3	4	5
13	Me gusta tener algo como un bolígrafo o un lápiz en la mano cuando estudio	1	2	3	4	5
14	Necesito copiar los ejemplos de la pizarra del maestro para examinarlos más tarde	1	2	3	4	5
15	Prefiero las instrucciones orales del maestro a aquellas escritas en un examen o en la pizarra	1	2	3	4	5
16	Prefiero que un libro de texto tenga diagramas gráficos y cuadros porque me ayudan mejor a entender el material	1	2	3	4	5
17	Me gusta escuchar música al estudiar una obra, novela, etc.	1	2	3	4	5
18	Tengo que apuntar listas de cosas que quiero hacer para recordarlas	1	2	3	4	5
19	Puedo corregir mi tarea examinándola y encontrando la mayoría de los errores	1	2	3	4	5
20	Prefiero leer el periódico en vez de escuchar las noticias	1	2	3	4	5
21	Puedo recordar los números de teléfono cuando los oigo	1	2	3	4	5
22	Gozo el trabajo que me exige usar la mano o herramientas	1	2	3	4	5
23	Cuando escribo algo, necesito leerlo en voz alta para oír cómo suena	1	2	3	4	5
24	Puedo recordar mejor las cosas cuando puedo moverme mientras estoy aprendiéndolas, por ej. caminar al estudiar, o participar en una actividad que me permita moverme, etc.	1	2	3	4	5
25	Me gusta ser organizado en mis trabajos escolares	1	2	3	4	5
26	Cuando me presenta a alguien recuerdo fácilmente su cara	1	2	3	4	5
27	Si me ponen a leer, prefiero hacerlo en voz alta	1	2	3	4	5
28	Cuando estoy enojado intento golpear las cosas que están a mí alrededor.	1	2	3	4	5
29	Se me facilita escribir los trabajos a máquina de escribir	1	2	3	4	5
30	Tengo facilidad para aprender canciones	1	2	3	4	5
31	Aprendo mejor viendo dibujos	1	2	3	4	5
32	Lo que más me gusta es describir cómo son las personas, los animales o las cosas	1	2	3	4	5
33	Si no tengo nada que hacer, prefiero oír canciones o hacer canciones	1	2	3	4	5
34	Al platicar con una persona, la observo detenidamente	1	2	3	4	5
35	Al exponer una clase con mi equipo, hago gestos y uso variados movimientos para expresarme	1	2	3	4	5
36	Aprendo mejor si me permiten tocar las cosas	1	2	3	4	5
37	Aprendo mejor cuando me platican la clase	1	2	3	4	5
38	Me gusta hablar en público	1	2	3	4	5
39	De una película recuerdo muy bien cómo están vestidos los personajes	1	2	3	4	5

40	De una lección, pienso en los sonidos que harían los personajes	1	2	3	4	5
41	Tengo facilidad para hacer esculturas de plastilina	1	2	3	4	5
42	Cuando estoy contento abrazo a las personas o salto de alegría	1	2	3	4	5
43	Me gusta conversar por teléfono	1	2	3	4	5
44	Prefiero descansar viendo televisión o una película	1	2	3	4	5
45	Si no tengo nada que hacer, prefiero ver los dibujos de las revistas o de los libros.	1	2	3	4	5
46	Si escribo algo, acostumbro irlo repitiendo en voz alta	1	2	3	4	5
47	Aprendo tocando y haciendo las instrucciones	1	2	3	4	5
48	Rápido arrugo la ropa que traigo por las actividades que realizo	1	2	3	4	5
49	De un grupo de palabras como: oír, sonido, música; me causan buena impresión.	1	2	3	4	5
50	Pienso en imágenes, visualizo de manera detallada	1	2	3	4	5
51	Realizo ilustraciones para un vocabulario nuevo	1	2	3	4	5
52	De grande podría ser un locutor de radio o televisión	1	2	3	4	5
53	Si me ponen a leer prefiero hacerlo de pie	1	2	3	4	5
54	De una lección miro con mucho interés los detalles de los personajes.	1	2	3	4	5
55	Para armar un juguete hago a un lado las instrucciones, y lo construyo como creo que es	1	2	3	4	5
56	Para armar un juguete, veo un las instrucciones o dibujos que me indican cómo hacerlo	1	2	3	4	5
57	Se me facilita las clases de idiomas, como el inglés, por ejemplo	1	2	3	4	5
58	Me gusta trabajar con el telescopio, microscopio, y hacer mapas conceptuales	1	2	3	4	5
59	Me gusta leer y grabar mi lectura	1	2	3	4	5
60	Me gusta representar obras de teatro	1	2	3	4	5

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” con dos árbitros.

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Los trabajos que no sigan este estilo de publicación serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.