



SITUACIONES DEL PROCESO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE QUE LOS ESTUDIANTES ASOCIAN A LA REPROBACIÓN

Olga Lidia Murillo-García

CETYS Universidad
olga.murillo@Cetys.mx

Edna Luna-Serrano

Universidad Autónoma de Baja California
eluna@uabc.edu.mx

Área temática: Evaluación educativa

Línea temática: Evaluación del y para el aprendizaje

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

El objetivo del estudio fue identificar las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes asocian a la reprobación. Se realizó un estudio tipo encuesta donde participaron 4713 estudiantes de 77 programas educativos de la Universidad Autónoma de Baja California. Corresponde a una muestra por autoselección que ordenó por nivel de importancia según su contribución a la dificultad o reprobación de una asignatura, las siguientes situaciones: a) dificultad de la materia; b) contenido de la materia era extenso; c) insuficiente retroalimentación; d) no cuento con los conocimientos previos necesarios para cursar la materia; e) falta de comunicación con el maestro; f) la evaluación fue inadecuada; g) el profesor faltó mucho; h) el profesor no explico con claridad; i) el profesor dio muchos temas por vistos; y j) el profesor no dio la oportunidad de revisar los exámenes calificados. Los datos se procesaron a través de análisis descriptivos y Análisis de varianza de una vía. La jerarquía de resultados fue: 1° el contenido extenso de la materia; 2° la dificultad de la materia; 3° la insuficiente retroalimentación recibida por parte del docente, 4° se ubicó la falta de comunicación con el maestro y no explicar con claridad; y 5° se encontró que el estudiante expresó no contar con los conocimientos previos necesarios para cursar la materia. Se argumenta a favor de su consideración en la práctica docente.

Palabras clave: Educación superior, Reprobación, Enseñanza universitaria, Práctica docente, Estudiantes universitarios

Introducción

El aprendizaje de los estudiantes es producto de múltiples factores, tanto de carácter personal como del contexto escolar y de la práctica docente entre otros (Gutiérrez-Monsalve, Garzón y Segura-Cardona, 2021; Padua, 2019). En la educación tradicional se visualizaba al estudiante como quien recibía el conocimiento (Zabalza, 2007b) con el progreso de las teorías del aprendizaje se rescató el papel protagónico del estudiante y la demanda de una mayor participación de su parte (Magnusson, Templin y Boyle, 1997). Aun cuando se ha destacado el rol del educando, la labor que desempeña el docente en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje (E-A) es considerada trascendente (Cañedo y Figueroa, 2013).

Así, la comprensión de lo que hace el docente para lograr que sus estudiantes aprendan se sitúa en la práctica docente. La cual se reconoce como una tarea compleja que demanda múltiples competencias por parte de quien enseña (Zabalza, 2007a). Requiere de un conjunto de acciones realizadas por el docente de forma intencionada que se desarrollan en un espacio de interacción entre docentes y estudiantes e implican la presentación del conocimiento, el contexto de aprendizaje, los contenidos educativos, las estrategias didácticas, la evaluación y el uso de diversos recursos; acciones que acontecen en el marco de un escenario institucional (García y Gómez, 2019). Por consiguiente, la práctica docente, demanda capacidades didácticas con las que se busca hacer comprensible el conocimiento, la enseñanza se realice de manera clara y organizada, vinculada a los intereses y el nivel de conocimiento de los educandos, lo que exige el dominio de contenidos, aspectos pedagógicos y actitudinales (Carlos-Guzmán, 2015).

Para conocer cómo se lleva a cabo la labor del profesorado, la evaluación desde la opinión de los estudiantes de la práctica docente ha sido un recurso frecuentemente utilizado por las instituciones educativas para obtener información del quehacer de la enseñanza y para proporcionar comentarios valiosos a los docentes (Benton y Ryalls, 2016).

Por otra parte, y de manera vinculada al aprendizaje de los estudiantes se sitúa la reprobación. La reprobación en Educación Superior (ES) se ha estudiado como un antecedente del rezago educativo (Carballo y Rodríguez, 2019) y al fracaso escolar, entendido este último como una variante de exclusión educativa o social (Zamudio et al., 2019). Además, el fracaso escolar puede describirse como una expresión del incumplimiento de metas educativas resultado del bajo rendimiento y se puede conformar a partir de la repetición de asignaturas o cursos que pueden desencadenar en la deserción (González, 2006). Si bien, la comprensión de la reprobación y de sus múltiples manifestaciones se vincula a factores de carácter personal, contextual y académico (Fuentes-Balderrama y Rivera-Heredia, 2022) es necesario que las instituciones educativas consideren los aspectos que desde la labor del docente pueden influir en la reprobación. Por lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo identificar las condiciones del proceso de la E-A que los estudiantes asocian a la reprobación.

La reprobación se reconoce como un fenómeno complejo que subyace a múltiples factores; entre los que se encuentran aspectos relacionados con cuestiones académicas. En esta última

categoría se localiza la forma de enseñar del docente y las actitudes de los profesores; también intervienen las dificultades por parte del estudiante para comprender el contenido; el poco tiempo que dedica a sus estudios, las inasistencias y carencias de hábitos de estudio, entre otros (Medina y Martínez, 2022). Explorar la percepción de los aspectos que intervienen en la reprobación, vinculados al proceso de la E-A alude a la acción que realizan los docentes, los estudiantes en interacción con los contenidos. De acuerdo con Barcia y Carvajal (2015) al analizar la realidad de la institución educativa es factible identificar diversas limitaciones que se exhiben en las acciones de profesores y estudiantes, entre las que se encuentran los estilos de enseñanza basados en el acciones que favorecen al aprendizaje repetitivo, la insuficiencia de la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, el desarrollo de clases desde un paradigma tradicional que desdeña metodologías apropiadas; la poca preparación para el desarrollo de elementos didácticos por parte del docente y la carencia en la planificación de las actividades para la enseñanza, lo que deja de manifiesto la des consideración de las formas a través de las cuales el estudiante llega al aprendizaje.

Por lo que se considera relevante abordar el proceso de E-A desde las perspectivas actuales de corte constructivista en las que se sitúa en el centro del aprendizaje al estudiante. Si bien, desde esta perspectiva, el estudiante es el protagonista, se compromete con las actividades necesarias para asumir la construcción de su conocimiento, por lo que se promueven trabajos colaborativos, la resolución de problemas, la presentación de argumentos en sincronía con el respeto de las ideas de los otros, se busca favorecer competencias para un mundo en constante cambio, que le permita adaptarse y desempeñarse con éxito. No obstante al papel protagónico del estudiante, el docente, sigue desempeñándose como el experto, por lo que se espera aporte su experiencia, oriente, amplíe y clarifique los conocimientos del estudiante; presente situaciones de la vida real vinculadas a su curso; planee, diseñe y conduzca el aprendizaje; mantenga una relación continua y personalizada con el estudiante; se apoye en herramientas tecnológicas; efectúe evaluación continua para determinar las necesidades de los estudiantes, se desempeñe como líder, motive a sus estudiantes, conforme una comunidad de aprendizaje, realice mejoras al plan establecido e incluso, sea guía en las conductas apegadas a valores del ser humano (Mendoza y Rodríguez, 2020).

Desarrollo

La presente investigación se desarrolló en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), es una universidad pública descentralizada que dispone de tres campus ubicados en Mexicali, Tijuana y Ensenada en el estado de Baja California.

Se realizó un estudio tipo encuesta en el que participaron 4713 estudiantes de 77 programas educativos de la UABC. La colaboración de los participantes se realizó por autoselección, dado que se les envió por correo electrónico institucional la invitación a participar.

La distribución de los estudiantes se organizó con base en el número de materias que reportaron haber reprobado en el primer año universitario. De esta manera se clasificaron cuatro grupos, el primero corresponde a los estudiantes regulares, con ninguna materia reprobada (ESR); seguido de quienes reportaron una materia reprobada (ERN1); los que reprobaron dos materias (ERN2) y quienes reportaron haber reprobado tres o más materias (ERN3). En la tabla 1 se muestra el número y el porcentaje de participantes por cada nivel de reprobación.

Tabla. 1. Frecuencia y porcentaje de estudiantes por número de materias reprobadas

| Nivel de reprobación | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------|------------|------------|
| ESR | 2004 | 42.5 |
| ERN1 | 1180 | 25 |
| ERN2 | 631 | 13.4 |
| ERN3 | 898 | 19.1 |
| Total | 4713 | 100 |

La información se recuperó a través de un cuestionario que se envió vía correo electrónico por medio de la plataforma LimeSurvey, donde la consigna fue: ordena por nivel de importancia las siguientes diez situaciones, según su contribución a dificultar alguna(s) materia(s) o a reprobada(s). Considera 1 para la menos importante y 10 para la más importante. Y se les presentaron las siguientes situaciones: (a) La dificultad de la materia, (b) El contenido de la materia era extenso. c) Fue insuficiente la retroalimentación, d) No cuento con los conocimientos previos necesarios para cursar la materia, e) La falta de comunicación con el maestro, f) La evaluación fue inadecuada, g) El profesor faltó mucho, h) El profesor no explico con claridad, i) El profesor dio muchos temas por vistos y j) El profesor no dio la oportunidad de revisar los exámenes calificados.

La examinación de los datos requirió en primera instancia análisis descriptivos, lo que consintió ubicar el orden de las situaciones mencionadas a partir del puntaje medio por grupo y por situación. Además, en el interés de determinar las diferencias entre los niveles de reprobación con base en las situaciones del proceso E-A que los participantes identificaron como más importantes, se realizó el Análisis de Varianza de una Vía (ANOVA), el cual nos permitió determinar las diferencias estadísticamente significativas entre las medias de tres o más grupos y su relación con cada una de las situaciones. Antes de proceder al realizar el ANOVA se exploró la normalidad de los datos, la homogeneidad de varianzas por lo que se incluyeron pruebas post hoc para realizar la comparación de medias. Debido a que los tamaños de la muestra fueron diferentes entre los grupos y a que en algunas situaciones no se cumplió con la homogeneidad de varianza, se

utilizaron las pruebas Post Hoc Hochberg's GT2 recomendada para muestras desequilibradas y Games-Howell para varianzas diferentes (Field, 2009).

Resultados

La jerarquía de resultados respecto a las situaciones que intervienen en la reprobación fue: en primer lugar, el contenido extenso de la materia; en segundo, la dificultad de la materia; en tercero, la insuficiente retroalimentación recibida por parte del docente, en cuarto lugar, se ubicó la falta de comunicación con el maestro y no explicar con claridad, en la quinta posición se encontró que el estudiante expresó no contar con los conocimientos previos necesarios para cursar la materia (Para mayor detalle ver la Tabla 2). De esta manera, se encontró que, en las primeras cinco posiciones, tres situaciones atañen a la práctica docente, una a la condición del estudiante y dos situaciones corresponden a las características de la materia.

Tabla 2. Orden de importancia por situación de acuerdo al promedio de todos los niveles de reprobación

| Situación | ESR | ENR1 | ENR2 | ENR3 | TOTAL | ORDEN |
|--------------------------------|------|------|------|------|-------|-------|
| Dificultad de la materia | 6.55 | 6.77 | 6.74 | 6.85 | 6.69 | 2 |
| Contenido extenso | 6.73 | 6.90 | 6.80 | 6.87 | 6.81 | 1 |
| Retroalimentación insuficiente | 5.84 | 6.25 | 6.03 | 6.17 | 6.03 | 3 |
| Conocimiento previo | 5.18 | 5.40 | 5.40 | 5.78 | 5.44 | 5 |
| Falta de Comunicación | 5.51 | 5.70 | 5.67 | 5.74 | 5.65 | 4* |
| Evaluación inadecuada | 5.35 | 5.34 | 5.04 | 5.27 | 5.29 | 6* |
| Profesor faltó mucho | 4.67 | 4.45 | 4.26 | 4.48 | 4.52 | 8 |
| Faltó claridad | 5.76 | 5.67 | 5.38 | 5.55 | 5.65 | 4* |
| Temas vistos | 5.30 | 5.32 | 5.06 | 5.37 | 5.29 | 6* |
| Revisión examen calificados | 5.03 | 5.09 | 4.94 | 4.96 | 5.02 | 7 |

Nota. El total corresponde a la media de las puntuaciones de todos los niveles de reprobación para cada situación. * estas situaciones se repiten en el mismo orden de importancia.

En cuanto a los resultados del ANOVA, se identificó que los conocimientos previos fue una situación que dificultó la materia o intervino en la reprobación para todos los grupos de participantes. En cuanto al resto de los grupos, las diferencias se identificaron en su mayoría entre el grupo de estudiantes sin reprobación (ESR) y quienes reprobaron más de tres materias (ENR3) En la Tabla 3 se presentan los resultados de las situaciones en las que se obtuvo las diferencias estadísticamente significativas con un p-valor ≤ 0.05 .

Tabla 3. Resultado de Pruebas Post Hoc de Comparaciones múltiples

| Variable dependiente | Prueba Post Hoc | Nivel de Reprobación | | Diferencia de medias (I-J) | Desv. Error | Sig. L.I. | Intervalo de confianza al 95% | | |
|--|-----------------|----------------------|------|----------------------------|-------------|-----------|-------------------------------|-------|-------|
| | | | | | | | L.S. | | |
| La dificultad de la materia. | HGT | ESR | ENR3 | -.300* | 0.11 | 0.03 | -0.58 | -0.02 | |
| | GH | ESR | ENR3 | -.300* | 0.10 | 0.02 | -0.56 | -0.04 | |
| Fue insuficiente la retroalimentación. | HGT | ESR | ENR1 | -.409* | 0.10 | 0.00 | -0.66 | -0.15 | |
| | | | ENR3 | -.338* | 0.11 | 0.01 | -0.62 | -0.06 | |
| | GH | ESR | ENR1 | -.409* | 0.10 | 0.00 | -0.66 | -0.16 | |
| | | | ENR3 | -.338* | 0.10 | 0.01 | -0.61 | -0.07 | |
| No cuento con los conocimientos previos necesarios para cursar la materia. | HGT | ESR | ENR3 | -.607* | 0.11 | 0.00 | -0.91 | -0.31 | |
| | | | ENR1 | ENR3 | -.383* | 0.13 | 0.01 | -0.71 | -0.05 |
| | | | ENR2 | ENR3 | -0.39 | 0.15 | 0.05 | -0.77 | 0.00 |
| | GH | ENR2 | ENR3 | -.607* | 0.11 | 0.00 | -0.89 | -0.32 | |
| | | | ENR1 | .383* | 0.12 | 0.01 | 0.07 | 0.70 | |
| | | | ENR3 | -.385* | 0.14 | 0.04 | -0.76 | -0.01 | |
| El profesor faltó mucho.. | HGT | ESR | ENR2 | .413* | 0.14 | 0.02 | 0.04 | 0.79 | |
| | GH | ENR2 | ESR | -.413* | 0.14 | 0.01 | -0.77 | -0.06 | |
| El profesor no explico con claridad. | HGT | ESR | ENR2 | .374* | 0.14 | 0.04 | 0.01 | 0.74 | |
| | GH | ESR | ENR2 | .374* | 0.14 | 0.04 | 0.02 | 0.73 | |

Nota. HGT=Hochberg's GT2 y Games-Howell=GH, L.I.=Límite inferior, L.S. =Límite superior

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos antes expuestos, las situaciones relacionadas con el proceso de la enseñanza y el aprendizaje presentan variaciones en función del nivel de reprobación. Al identificarse diferencias en el número de materias reprobadas y la situación que los estudiantes reportaron como de mayor importancia. Así, las diferencias entre los todos grupos (estudiantes sin reprobación y quienes reprobaron) se debieron a la falta de conocimientos previos por parte del estudiante para cursar la materia. Entre las situaciones que representaron la diferencia del grupo de estudiantes sin reprobación y quienes reprobaron más de tres materias fue la dificultad de la materia y la insuficiente retroalimentación. Mientras que la diferencia entre los estudiantes sin reprobación y quienes reprobaron dos materias fueron, que le profesor faltó

mucho y la falta de claridad por parte del docente. El conjunto de situaciones antes expuestas puntualiza las situaciones del proceso de enseñanza que son un obstáculo para el logro de los aprendizajes, incurrir en ellas dejan a los estudiantes ante el desamparo. Por lo tanto, se requiere que los docentes reflexionemos sobre la manera en que se desarrolla nuestra práctica docente, con el fin implementar estrategias que posibiliten el logro de los aprendizajes.

Referencias

- Benton, S. L. y Ryalls, K. R. (2016). Challenging misconceptions about Student ratings of instruction. The IDEA Center, paper #58, 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573670.pdf>
- Campuzano, D. G. y Gómez, A. A. (2020). La práctica docente: una posibilidad para la formación profesional. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(3), 75-91. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.3.43>
- Cañedo, T., Figueroa, I. E. (julio-diciembre, 2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf>
- Carballo, B. y Rodríguez, E. M. (2019). Sistema de información de apoyo a la medición de indicadores de trayectoria escolar en educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 58-75. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/368/3681562013/index.html>
- Carlos-Guzmán, J. (19 al 20 de noviembre, 2015). La práctica docente de los buenos maestros de la facultad de ingeniería de la UNAM. [congreso] XVIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, México. <https://acortar.link/AIQ0KO>
- Field, A. (2009). Comparing several means: ANOVA (GLM 1). En A. Field (Ed.), *Discovering statistics using SPSS. Third edition (and sex and drugs and rock 'n' roll) (3er edition., pp.347-394)*. SAGE
- Fuentes-Balderrama, J. y Rivera-Heredia, M. E. (2022). Factores personales, contextuales y académicos asociados a la reprobación en educación superior: una muestra nacional mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1039-1062. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000401039&lng=es&tlng=es
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Recuperado de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102>
- Gutiérrez-Monsalve, J. A., Garzón, J. y Segura-Cardona, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Magnusson, S.J., Templin, M., y Boyle, R. A. (1997). Dynamic science assessment: a new approach for investigating conceptual change. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(1), 91-142.

- Medina, F. y Martínez, J. E. (2022). El fenómeno de la reprobación en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1258>
- Mendoza, M. L. y Rodríguez, M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante desde la planificación en investigación. *CIENCIAMATRIA*, 6(10), 560-572. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/362/3621539032/html/>
- Padua, L. M. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 173-195. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-173.pdf>
- Zabalza, M. A. (2007b). La didáctica universitaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 489-509. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676/20310>
- Zabalza, M.A. (2007a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, España.
- Zamudio, P. D., López, F., y Reyes-Sosa, H. (2019). La representación social del fracaso escolar. La hipótesis del núcleo central. *Perfiles educativos*, 41(165), 27-42. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051>