

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Licenciatura en Pedagogía

**“PREPARACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS
EXÁMENES ACADÉMICOS EN UNA MUESTRA DE
ALUMNOS DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA”**

Tesis que para obtener el grado de Licenciatura en Pedagogía presentan:

JITANIA ROMERO ZEMPOALTECA

GABRIELA TRUEBA DÍAZ

Asesor

María Eugenia Dorantes Guevara

Marzo 2004

A G R A D E C I M I E N T O S

A mi mamá Tere, por haberme apoyado incondicionalmente hasta el final de este ciclo, por tu ejemplo de esfuerzo, fortaleza y templanza.

A mis hermanos Víctor, Mónica y Adriana por estar siempre a mi lado, por brindarme apoyo y comprensión en todo momento.

A mis sobrinos Daniel, Luis, José, Bruno y Regina porque pueden aprender que todo esfuerzo al final es gratificante.

A todos mis profesores y en especial a la maestra Dorantes por haberme brindado parte de su tiempo, conocimientos y esfuerzos en mi estructura profesional.

A mis amigos Argelia, Rosalía, Mónica, Jitania, Carlos, Hebert, por haber compartido conmigo el tiempo y la maravillosa experiencia de ser estudiante.

Gracias a todos

Gabriela Trueba Díaz

AGRADECIMIENTOS

A MI PAPÁ

Pedro

Por su ejemplo de fortaleza, perseverancia y lucha incesante y por darme la oportunidad de forjarme un mejor futuro.

Gracias papá.

A MI MA MÁ

Emma

Por su apoyo, cariño, consejos y comprensión que motivaron mi formación profesional y sobre todo por darme la confianza y la fuerza para seguir adelante.

Gracias mami.

A MIS HERMANOS

Jair, Yennia y Pedro

Por su aliento de confianza, interés y su apoyo moral que me impulsó a no desistir.

Gracias por estar conmigo.

A MIS TÍOS

Manuel y Cleo

Por su interés y apoyo incondicional que me brindaron.

Gracias.

A MIS AMIGOS

Bety, Erika, Gaby, Miguel, Esteban y Omar.

Por su interés y optimismo que manifestaron en todo momento.

Gracias.

A MIS MAESTROS.

Por transmitirme sus conocimientos y guiarme durante mi formación profesional y sobre todo a la Profesora Ma. Eugenia por su apoyo, tiempo, dedicación y orientación durante el desarrollo de nuestro trabajo.

Gracias.

Í N D I C E

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	8
OBJETIVOS	12
General	12
Específicos	12
Capítulo I: Orientación, Educativa	13
1. Definición y concepto	13
2. Objetivos	14
3. Funciones	15
3.1. Funciones Generales	17
3.2. Funciones Específicas	17
4. Orientación, Pedagogía y Educación	18
Capítulo II: Evaluación, Calificaciones y Exámenes	21
1. Evaluación	21
1.1. Definición y concepto	21
1.2. Objetivos y funciones	23
1.3. Clasificación	26
2. Calificaciones Escolares	28
3. Pruebas o Exámenes	29
3.1. Definición y Concepto	30
3.2. Objetivos, Utilidad y Funciones de los Exámenes	31
3.3. Clasificación	32
Capítulo III: Preparación y Presentación de Exámenes	34
1. Habilidades, procedimientos, técnicas y métodos	34

1.1. Habilidades	34
1.2. Procedimientos	34
1.3. Técnicas	35
1.4. Método	35
2. Estrategias de Aprendizaje	36
2.1. Definición y Concepto	36
2.2. Objetivos y Funciones	38
2.3. Tipos de Estrategias de Aprendizaje	39
3. Preparación y presentación de los exámenes académicos	42
3.1. Preparación	42
3.2. Presentación	47
Capítulo IV: Metodología	56
1. Hipótesis de investigación	56
2. Tipo y diseño de investigación	57
3. Escenario	57
4. Sujetos y grupos de estudio	57
5. Variables	58
6. Diseño muestral	59
7. Instrumento de investigación	60
8. Equipo y material	63
9. Procedimiento	63
10. Consideraciones éticas	64
Capítulo V: Análisis de datos y descripción de resultados	66
1. Estadística utilizada	66
2. Datos sociodemográficos	67
2.1. Edad y Sexo de los alumnos	67
2.2. Nivel socioeconómico	68
2.3. Edad y sexo de los padres	68
2.4. Escolaridad y Ocupación de los padres	69

3. Preparación y Presentación de los Exámenes Académicos	73
3.1. Preparación	73
Dedicación y Planeación	73
Material Utilizado	74
Estrategias de Estudio	76
Repaso	78
3.2. Presentación	79
Esmero y Organización	82
Revisión	83
Resolución	84
Estrategias Inadecuadas	85
4. Calificaciones Escolares	87
4.1. Promedio general	87
4.2. Promedio por materias	90
Capítulo VI: Conclusión y Discusión de los resultados	93
1. Datos sociodemográficos	93
2. Preparación y presentación de los exámenes académicos	95
2.1. Preparación	96
2.2. Presentación	102
3. Calificaciones escolares	106
ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	108
SUGERENCIAS	112
BIBLIOGRAFÍA	114
ANEXO	118

R E S U M E N

La orientación educativa es un proceso que se realiza principalmente en el ámbito escolar. Por este motivo, las funciones de los orientadores son básicas para apoyar el desarrollo óptimo de los educandos desde los aspectos correctivos hasta los aspectos preventivos. Desde esta perspectiva, es importante que se conozcan y tomen en cuenta todos los factores que afectan el buen desempeño de las actividades que se realizan en la escuela, entre los que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual juega un papel fundamental en la formación de los estudiantes.

La forma más comúnmente empleada para evaluar los conocimientos y las habilidades adquiridos en las instituciones educativas son las pruebas escritas, por lo que la utilización de estrategias adecuadas para su preparación y presentación conducen a mejorar su rendimiento escolar. Basado en lo anterior, el objetivo principal de la presente investigación se orientó a describir las estrategias que emplean los alumnos de tercer año de secundaria cuando preparan y presentan los exámenes académicos y como se relacionan éstas con sus calificaciones escolares, dado que se considera importante para poder proporcionarles un apoyo psicopedagógico más adecuado.

La muestra estuvo constituida por 193 alumnos/as de tercer año de secundaria pertenecientes a escuelas públicas: 111 (57.5%) mujeres y 82 hombres (42.5%). El rango de edad se encontró entre los 13 y 20 años, aunque en su mayoría los alumnos tenían entre 14 y 16 años (95.33%). El escenario de investigación lo constituyeron los salones de clases de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Escuela Secundaria Diurna # 230 Jesús Mastache Román. La investigación fue de tipo no experimental y se utilizó un diseño exploratorio descriptivo transversal para el desarrollo de la misma. Se emplearon como instrumentos de investigación las escalas de Preparación, Presentación y Materias Curriculares del Auto-reporte de Exámenes elaborado por María Eugenia Dorantes. Su aplicación en 50 alumnos fue de tipo auto-administrado (lo contestaron solos en su casa) y en los 143 alumnos restantes, se administró en forma directa (el examinador realizó y supervisó la aplicación).

Los indicadores de la variable preparación de los exámenes académicos fueron dedicación y planeación, material utilizado, estrategias de estudio y repaso; y de la variable presentación de los exámenes académicos: esmero y organización, revisión, resolución y estrategias inadecuadas. Los resultados mostraron que más de la mitad de los alumnos no se preparan para los exámenes y la otra parte lo hace regularmente y referente a la presentación de los mismos, las estrategias que utilizan fueron más adecuadas. Finalmente, la correlación entre las variables preparación y presentación fue moderadamente baja ($r = 0.596$, $p > .01$).

En relación a las calificaciones escolares, los estudiantes reportaron promedios de regulares a buenas, dado que el predominante fue de 7.6 a 8.0 (24%), seguido de 8.6 a 9.0 (21.4%) con una media de 8.2. Respecto al promedio por materia, las mejores calificaciones (10) las obtuvieron las asignaturas de desarrollo (actividades tecnológicas, música, educación física y laboratorio) y los promedios más bajos las asignaturas académicas como matemáticas, química, física, biología e historia. En general, las mujeres reportaron promedios de calificaciones más altos que los hombres en casi todas las materias. Las calificaciones escolares no mostraron relación con las estrategias de preparación y presentación de los exámenes académicos, probablemente porque en las primeras participan otras cosas como asistencia, tareas, exposiciones, trabajo en equipo, material, etc.

Con base en los resultados obtenidos, se concluyó que los alumnos de tercero de secundaria participantes en la investigación, saben como presentar los exámenes académicos y que las estrategias que utilizan para la preparación de los mismos probablemente se orientan solamente para pasarlos, pero no para adquirir y consolidar los conocimientos. Por ello, a pesar de que muestran estrategias inadecuadas en su preparación obtienen promedios regulares, probablemente compensados por las materias de desarrollo al no ser evaluadas a través de exámenes escritos, elevando el promedio general. Por lo anterior, se sugiere que los orientadores educativos ofrezcan estrategias de estudio que les permitan a los alumnos no sólo mejorar su aprendizaje, sino también preparar y presentar los exámenes académicos en forma más eficiente con el fin de que logren un aprendizaje más significativo, mejoren su calidad de estudio, suban su rendimiento y obtengan calificaciones con promedios más altos.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía es la disciplina que tiene por objeto de estudio a la educación en todas sus formas y aspectos. Se encarga de organizar científicamente los fenómenos educativos, tanto en forma teórica, como aplicada. Su función es guiar y esclarecer la práctica educativa y, de igual manera, ayuda a llenar y remediar las lagunas que en ella se producen y las insuficiencias que se manifiestan.

Dado que la educación es el sustrato fundamental de la pedagogía, cuando se hace referencia a este proceso hay que definirlo con toda claridad. Para Dewey, la educación es la participación de los individuos en la transformación de su experiencia y para Furlán es un modo de transmisión de la cultura, un sistema productor de capacidades y un dispositivo que fabrica identidades y procederes (citados por Bartomeu y col. (1996). Por su parte, Bartomeu y col. expresan que la educación es la transmisión de la cultura a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es biunívoco en tanto que ocurre uno al mismo tiempo que el otro y los mecanismos de evaluación tienen que dar cuenta de ambos en la integración del acto educativo. En cambio para Durkheim (1997), es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para su inserción en la vida social con el objetivo de suscitar y desarrollar los estados físicos, intelectuales y morales que exige la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que están particularmente destinados. Por lo tanto, para este último autor, la educación es la socialización de las generaciones nuevas.

No obstante que la educación es el principal objeto de estudio de la pedagogía, con el paso del tiempo su campo de acción se amplió al incluir además de los aspectos educativos, también los aspectos sociales. Por ello, en la actualidad esta disciplina no sólo trata de los problemas de enseñanza-aprendizaje en el aula, sino también del contexto social que rodea a los alumnos y que repercute en la esfera pedagógica y viceversa (recursos y mobiliario escolar, familia, ambiente, amigos, comunidad, etc.), así como de la relación de ambas áreas (social y pedagógica), aspectos que deben tomarse en cuenta para el logro del desarrollo integral de los escolares (Mendoza, citado por Carranza, 1998).

En la práctica de este postulado surge la orientación educativa como una disciplina pedagógica que coadyuva al desarrollo integral de los educandos tomando en cuenta al menos tres aspectos: psicosocial, didáctico o rendimiento escolar y vocacional-profesional (Mendoza, citado por Carranza, 1998). Entre sus objetivos se encuentran: ayudar a valorar y conocer las capacidades, intereses y aptitudes de los alumnos, clarificar lo que tienen que desarrollar para el logro de lo que se proponen, desarrollar al máximo su personalidad y conseguir su aprendizaje óptimo (Forns y Rodríguez, 1977). El último punto incluye las estrategias de estudio y aprendizaje en relación a los conocimientos y habilidades que los alumnos deben adquirir en la escuela, así como la evaluación de los mismos.

La evaluación de dichos conocimientos y habilidades es un proceso continuo que debe desarrollarse a lo largo de toda la vida escolar, encontrándose entre sus principales propósitos aportar información útil a los maestros que les permita, entre otras cosas, mejorar la planeación de sus cursos, fortalecer sus métodos de enseñanza y conducir adecuadamente a los estudiantes para superar sus debilidades y aumentar sus fortalezas. La evaluación hace uso de una serie de criterios que ayudan a examinar los conocimientos y las habilidades adquiridos por los alumnos y permite clasificarlos a través de medir sus capacidades intelectuales con base en normas objetivas (Yelon y Weinstein, 1998).

Una forma de medir los conocimientos y habilidades adquiridos es a través de los exámenes académicos que muestren el rendimiento alcanzado por los alumnos, por lo que éstos deben considerarse como algo verdaderamente importante y su preparación y presentación como una necesidad básica, razón por la que se justifica plenamente su planeación y programación junto con el resto de las actividades que se realizan en la escuela. La preparación y presentación de los exámenes académicos debe ser una actividad en la que estén involucrados tanto los estudiantes como los maestros, ya que a los primeros, les permitirá resolverlos de la mejor manera posible y demostrar el dominio que tienen sobre el tema evaluado y, a los segundos, apoyarlos al proporcionarles las estrategias más adecuadas para su preparación y presentación.

Brown (1975) expresa que en la secundaria, lo habitual es hacer exámenes parciales, los cuales cubren uno o dos temas del programa y que, una vez que se ha evaluado algún

contenido, muy rara vez se incluye o acumula éste en otro examen parcial. También comenta que los exámenes de preparatoria o licenciatura son característicamente más difíciles y se basan mucho más en la comprensión que en cualquier otro método de aprendizaje utilizado en secundaria, siendo la técnica de estudio más usual en estos niveles educativos. Por ello, no es conveniente que los educandos lleguen al bachillerato o universidad usando estrategias de estudio poco eficientes y presenten los exámenes de las diferentes materias sin preparación alguna, siendo fundamental que los orientadores educativos, no sólo les enseñen a estudiar y aprender en forma adecuada, sino también les enseñen a preparar y presentar los exámenes académicos que evalúan los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo del ciclo escolar.

En secundaria las tasas de deserción y repetición son alarmantes, de manera que sólo el 76.1% de los alumnos que la inician la concluyen (SEP, 2001). Esto se debe en parte al bajo rendimiento o reprobación que presentan los alumnos en los exámenes de las principales materias académicas como son física, química, matemáticas y español. Si consideramos que el fortalecimiento de las habilidades básicas de tipo superior para continuar aprendiendo a lo largo de la vida es uno de los objetivos primordiales de la escuela secundaria (SEP, 2001), entonces se hace imprescindible que los orientadores conozcan las estrategias que utilizan los estudiantes de este nivel educativo, tanto cuando preparan los exámenes académicos, como cuando los presentan, ya que de esta manera podrán ayudarlos a estudiar y aprender mejor y, como consecuencia de esto, elevar sus calificaciones escolares a través de enseñarles el manejo de estrategias adecuadas para estudiar y aprender eficazmente.

De lo anterior, se deriva la importancia de enseñar a los alumnos el manejo, no sólo de estrategias de aprendizaje efectivas, sino también de estrategias para preparar y presentar los exámenes académicos, ya que es la forma comúnmente utilizada para evaluar los conocimientos escolares, aunque no la idónea o más adecuada. Por ello, es conveniente ayudarlos a comprender, manejar y pasar los exámenes académicos, lo que los ayudará a valorar el aprender en forma significativa, autónoma y a largo plazo los diferentes contenidos curriculares, lo que a su vez los conducirá a tener mayor éxito en la escuela y posteriormente en su desempeño como profesionistas; funciones que corresponden a dos actores fundamentales del proceso educativo: los profesores y los orientadores.

Por lo anteriormente expuesto, la presente investigación tuvo como objetivo principal conocer las estrategias que utilizan los alumnos de tercer año de secundaria para preparar y presentar los exámenes académicos. Contribuir con información en esta área de la pedagogía, permitirá a los orientadores educativos ayudar a los estudiantes de una mejor manera, pues es un aspecto fundamental para el éxito escolar. El trabajo está conformado por cinco capítulos, la bibliografía utilizada para la fundamentación teórica y un anexo que incluye la copia de los instrumentos empleados para la recolección de los datos. En los párrafos siguientes se describe brevemente el contenido de los mismos.

En el capítulo uno se presentan algunos aspectos relacionados a la orientación educativa tales como su definición, concepto y objetivos, así como sus funciones y vínculo con la pedagogía y educación, debido a que es el área o campo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo dos incluye temas sobre la evaluación, entre los que se encuentran su definición, clasificación, descripción y como se realiza ésta. También incluye un apartado sobre los exámenes, dado que es el principal medio que se utiliza para evaluar el aprendizaje en nuestro sistema educativo, además de ser el tema de interés de este trabajo.

El capítulo tres aborda las estrategias respecto a la preparación y presentación de los exámenes académicos puesto que es la principal variable de estudio de la presente investigación. Comprende entre otros tópicos su definición y concepto, así como la información relacionada a los hábitos, técnicas, métodos y estrategias de aprendizaje más utilizadas.

En el capítulo cuatro se describe la metodología empleada para el desarrollo del trabajo. Se encuentran las variables de estudio, el escenario en donde se realizó la investigación, las características de los sujetos participantes, el diseño muestral, los instrumentos utilizados, el procedimiento o pasos implementados y los aspectos éticos que se consideraron para su implementación.

En el capítulo cinco se describen los datos y los resultados obtenidos del análisis cualitativo de los mismos, los cuales se ilustran con tablas y gráficas. Se presenta la confiabilidad de los instrumentos de medición, las diferencias y significancias obtenidas de la

comparación de las variables de interés y la correlación de las mismas, lo que permitió corroborar o rechazar las hipótesis planteadas.

En el último capítulo se presentan las conclusiones derivadas de los resultados y la discusión de los mismos. También se incluyen los apartados relacionados a los alcances y limitaciones del estudio y las sugerencias que deberán tomarse en cuenta en futuras investigaciones sobre este tema.

Finalmente, en el anexo se encuentra una copia de las escalas “Preparación”, “Presentación” y “Materias curriculares” del Auto-reporte de Exámenes que se emplearon como instrumentos de investigación para la recolección de los datos del presente estudio.

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Brown (1975) expresa que presentar exámenes mensuales, bimestrales, semestrales y finales representa con frecuencia momentos muy difíciles incluso para los alumnos más capaces, pues al estar las calificaciones escolares basadas en el resultado de dichos exámenes, se aterran y olvidan fácilmente el material que podrían haber recordado sin problema o no entienden las instrucciones, las preguntas y lo que tienen que hacer. Él también expresa que para la mayoría de los alumnos, la causa básica de las bajas calificaciones o reprobación es la ansiedad que provocan los exámenes por la falta de confianza en sí mismos, ya que sienten que no están preparados adecuadamente para presentarlos o carecen de seguridad en las técnicas de estudio que utilizan.

Hasta ahora se ha considerado a las técnicas o hábitos de estudio como uno de los factores determinantes del éxito o del fracaso escolar, sin embargo, apoyar a los estudiantes dándoles herramientas para mejorar sus estrategias en relación a la preparación y presentación de los exámenes académicos también sería de gran ayuda. Otro aspecto igualmente importante en el éxito o en el fracaso escolar es la disposición y necesidad para adquirir habilidades y formar hábitos de estudio efectivos (Robyak y Patton y Robyak y Dawney, citados por Aduana y Márquez, 1985). Un medio para obtener y desarrollar éstos, es la orientación educativa, la cual cuenta con diversos programas que proporcionan o fortalecen los elementos que requieren los alumnos en diferentes áreas como son la motivación, voluntad, autoestima, administración del tiempo, relación con la familia, relación con los maestros y amigos, entre otros (Solar, 1997).

Por otra parte, las características del medio escolar en que se encuentran los alumnos crean la necesidad de formar estrategias de aprendizaje diferentes que influyan notablemente en su desempeño académico, que a su vez se refleje en sus calificaciones escolares. Los estudiantes tienen que prepararse en el ámbito escolar en que se desenvuelven para lograr un aprendizaje óptimo, pues ello constituye una parte importante de su desarrollo. Prepararse, utilizando estrategias adecuadas de estudio les permitirá obtener un aprendizaje significativo,

buenas calificaciones y desempeñarse con éxito en la escuela. Una de las funciones de la orientación educativa es, precisamente, ayudar a los jóvenes a adquirir estrategias favorables, para que de este modo se forjen una idea clara sobre cómo actuar adecuadamente cuando se enfrenten a la resolución de los exámenes académicos.

Es importante sacar buenas calificaciones, pero también es muy importante adquirir y desarrollar estrategias de aprendizaje que perduren toda la vida académica y profesional de los individuos. Diversos factores influyen en los estudiantes cuando preparan y presentan los exámenes académicos, entre éstos se encuentran los maestros que no les enseñan a estudiar y provocan en los alumnos un desinterés por prepararse. La familia y los compañeros de grupo también pueden tener una incidencia fundamental en el estudio de los exámenes. De igual manera, los amigos pueden compartir las técnicas o estrategias adecuadas o inadecuadas que utilizan para aprender, lo que a su vez puede resultar favorable o desfavorable en su comportamiento y ejecución como estudiantes dependiendo de si la influencia es positiva o negativa.

Cuando los educandos presentan estrategias de estudio inadecuadas, no sólo las áreas académica y psicopedagógica pueden verse afectadas al no obtenerse los resultados óptimos o esperados en los exámenes o en las evaluaciones objetivas aplicadas, también las áreas emocional y social pueden verse alteradas provocando frustración, enojo o desinterés hacia la escuela. Investigar sobre las estrategias que utilizan los alumnos ante los exámenes escolares, aportará datos que permitirán conocer que hacen para prepararlos y resolverlos, lo que a su vez proporcionará a los pedagogos, psicopedagogos y orientadores educativos información, herramientas y elementos más eficaces para ayudar a los educandos a salir adelante exitosamente en la escuela, aspecto fundamental en la actualidad.

Por este motivo, es necesario conocer qué hacen los estudiantes en relación a los exámenes académicos, esto es, las estrategias adecuadas o inadecuadas que utilizan para su preparación y presentación, lo que permitirá un manejo psicopedagógico más eficaz por parte de los profesionistas de la educación al mejorar la calidad de estudio, el rendimiento académico y las calificaciones escolares.

Por lo anteriormente expuesto, surgió el interés por realizar la presente investigación, la cual tuvo como objetivo conocer las estrategias que emplean los alumnos cuando presentan los exámenes requeridos en la escuela, así como las estrategias que utilizan para prepararlos. Este tema se retomó debido al uso difundido de los exámenes académicos para evaluar las habilidades y los conocimientos que aprenden los alumnos en las instituciones escolares, ya que a pesar de que en el deber ser no deberían utilizarse por las implicaciones que conllevan, en la realidad se siguen aplicando prácticamente en todos los niveles educativos.

Se decidió investigar las estrategias y no los hábitos, técnicas o métodos, porque éstas son más flexibles y cada estudiante las adapta a sus necesidades y características propias. Este trabajo no se enfocó al estudio o análisis de la pertinencia de los exámenes para evaluar el aprendizaje de los contenidos escolares, ni el papel que juegan en la evaluación de los mismos, su propósito fue más simple, describir que hacen los estudiantes cuando se preparan y enfrentan a ellos, pues en la práctica Dorantes (2003, comunicación personal) ha observado que en muchos casos, los alumnos no leen o comprenden las instrucciones, no los contestan en forma organizada, no llenan la ficha de identificación, desconocen la forma para resolver los reactivos de opción múltiple, falso-verdadero o por temas, esto es, no presentan estrategias adecuadas para su presentación, e igualmente, preparan los exámenes basados en las experiencias que adquieren respecto de los exámenes anteriores, sobre lo que preguntan los profesores en clase, lo que les dicen los compañeros o simplemente no los preparan.

La muestra estuvo constituida por alumnos de tercer año de secundaria. Se seleccionó este grado escolar porque los estudiantes ya debieron haber adquirido y consolidado estrategias de aprendizaje que les permitan afrontar el currículo por materias, además de que se imparte una asignatura denominada Formación Cívica y Ética (anteriormente Orientación Educativa) en la que debe enseñarse como estudiar o como aprender a aprender, cambiando el método de estudio de la memorización al de construcción o descubrimiento, pues al entrar a la educación media superior necesitarán estrategias de aprendizaje más adecuadas para rendir exitosamente en la escuela. Para la recolección de los datos se utilizaron tres escalas del Auto-reporte de Exámenes elaborado por María Eugenia Dorantes (2002), dos de ellas se relacionan a la "Preparación" y "Presentación" de los exámenes académicos y la otra a las "Materias Curriculares" que se imparten en la secundaria.

Las preguntas que guiaron la presente investigación y a las cuales se trató de dar respuesta a través del desarrollo de la misma, fueron las siguientes:

¿Cómo preparan y presentan los exámenes académicos los alumnos de tercer año de secundaria?

¿La preparación de los exámenes académicos se encuentra vinculada a la presentación de los mismos?

¿Cuáles son los principales indicadores relacionados a la preparación y presentación de los exámenes académicos?

¿Qué porcentaje de alumnos de tercer año de secundaria presenta estrategias adecuadas cuando prepara y presenta los exámenes académicos?

¿Quiénes obtienen mejores calificaciones en la escuela, los estudiantes de tercer año de secundaria que presentan mejores estrategias en la preparación y presentación de los exámenes académicos que los que no las emplean?

¿De los alumnos de tercer año de secundaria, quiénes muestran mejor preparación y presentación de los exámenes académicos, los hombres o las mujeres?

¿La escolaridad y ocupación de los padres de los alumnos de tercer año de secundaria se vincula de alguna manera a la preparación y presentación de los exámenes académicos?

A partir de dichas preguntas se derivaron los objetivos que guiaron el desarrollo de este trabajo. A continuación se enlistan éstos para que se tenga claridad sobre lo que se pretendió alcanzar.

O B J E T I V O S

En una muestra de alumnos de tercer año de secundaria:

Generales.

- Describir como preparan y presentan los exámenes académicos.
- Establecer la relación entre la preparación y presentación de los exámenes académicos y las calificaciones escolares.

Específicos.

- Identificar los indicadores relacionados a la preparación y presentación de los exámenes académicos.
- Estimar el porcentaje de alumnos que presentan estrategias adecuadas e inadecuadas relacionadas a la preparación y presentación de los exámenes académicos.
- Conocer si los estudiantes que utilizan mejores estrategias de preparación y presentación de los exámenes académicos obtienen mejores calificaciones escolares, que aquellos que no las utilizan.
- Describir la diferencia que presentan los hombres y las mujeres en relación, tanto a la preparación y presentación de los exámenes académicos, como a las calificaciones escolares.
- Establecer la relación entre la edad, escolaridad y ocupación de los padres, las calificaciones escolares y la preparación y presentación de los exámenes académicos.

CAPÍTULO I

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El presente capítulo aborda la orientación educativa, ya que es un área fundamental de la pedagogía. Los orientadores como profesionistas de la educación deben incidir en forma muy importante en la escuela apoyando a los alumnos en el desarrollo de sus potencialidades de una manera integral, así como en el conocimiento de sí mismos, lo que les permitirá adaptarse de una mejor manera al medio que los rodea en todos los ámbitos: escolar, familiar, laboral y personal. En el ámbito escolar, el rendimiento académico, usualmente medido a través de exámenes y plasmado en las calificaciones escolares, constituye un estado de preocupación por parte de los estudiantes. Por ello, una de las labores de los orientadores es proporcionar y enseñar estrategias de aprendizaje que los conduzcan a tener éxito en la escuela. Por lo anterior, el primer capítulo del presente trabajo aporta información sobre la orientación educativa, abordando su definición y concepto, objetivos, funciones y su vínculo, tanto con la pedagogía como con la educación.

1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO.

Nérici (citado por Carranza, 1998) define la orientación educativa como el proceso dinámico que apoya la formación de la personalidad integral de los educandos, llevándolos al conocimiento de sí mismos, de sus aptitudes y problemas a través de brindarles elementos para un mejor ajuste al medio que los rodea, así como para la elección consciente de la profesión que mejor les convenga tomando como base las posibilidades y las oportunidades educacionales y profesionales que se ofrecen.

Hill (1973) expresa, que la orientación educativa constituye esencialmente el énfasis que debe darse a los programas escolares para individualizar la educación, tratando que todas las facultades de la escuela converjan en el desarrollo óptimo de los niños, considerándolos

individualmente y reconociendo su unicidad, por lo tanto, la orientación educativa debe ser comprensión, preocupación y servicio, y como servicio, debe individualizar la educación.

Tiederman y Field (citados por Hill, 1973) consideran que la orientación viene a ser el esfuerzo por individualizar la educación, es decir, personalizar las experiencias educativas para darles sentido y relevancia en relación a cómo los alumnos se ven a sí mismos, qué esperan de la vida y qué evalúan como importante para ellos.

Mendoza (citado por Carranza, 1998) conceptualiza a la orientación educativa como una disciplina pedagógica que coadyuva al desarrollo integral de los educandos tomando en cuenta al menos tres aspectos: psicosocial, didáctico o rendimiento escolar y vocacional-profesional.

Para Bernal (1985), la orientación en sus tres aspectos: personal, escolar y profesional, constituye una actividad esencial del proyecto educativo que se interesa por el desarrollo integral de los alumnos individual y socialmente considerados, motivo por el que debe ayudarlos a alcanzar el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismos para lograr, tanto el desarrollo equilibrado de su personalidad, como su incorporación a la vida comunitaria.

2. OBJETIVOS.

De acuerdo al artículo 127 de la Ley General de Educación (1970, citado por Bernal, 1985), la orientación educativa debe realizarse a lo largo de toda la escolaridad aunque de modo especial al ingresar a algún centro escolar y al término de cada ciclo o nivel educativo. Por ello, la orientación es un servicio que debe darse principalmente en la escuela, siendo los orientadores los profesionistas básicos que deben estar en la escuela para ayudar a los alumnos a su desarrollo, óptimo desde los aspectos correctivos (escolares con problemas) hasta los aspectos preventivos (evitar que se presenten los conflictos escolares).

En relación a los aspectos preventivos, Hill (1973) considera que la orientación como disciplina pedagógica, debe dar mayor énfasis a éstos más que a los remediales. De acuerdo a este autor, algunos de los aspectos preventivos que deben enfatizarse en la orientación educativa son los siguientes:

- Ayudar a nivel profesional, al logro del desarrollo personal y la madurez social.
- Guiar, conducir e indicar de manera procesual, para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea.
- Auxiliar a los individuos a clarificar la esencia de su vida y a comprender que son una unidad con significado capaces de y con derecho a usar su libertad y dignidad personal para tomar decisiones fundamentadas que les permitan actuar en forma responsable dentro de un clima de igualdad de oportunidades, tanto en las actividades laborales como en su tiempo libre.

Por su parte Forns y Rodríguez (1977) consideran que los objetivos de la orientación educativa son los que a continuación se enlistan:

- Desarrollar al máximo la personalidad.
- Conseguir la orientación de sí mismo.
- Comprenderse y aceptarse uno mismo.
- Alcanzar la madurez para la toma de decisiones.
- Lograr la adaptación y el ajuste de una manera autónoma.
- Conseguir un aprendizaje óptimo: aprender a aprender.

3. FUNCIONES.

Resulta de suma importancia hacer una distinción entre la orientación y la educación con respecto a sus funciones para facilitar su comprensión y no confundir estos procesos. En relación a esto, Hill (1973) comenta que los consejeros escolares hacen por lo común las funciones de lo que podrían llamarse “practicantes generales”, razón por la que deben tener

mucha claridad en la responsabilidad y funciones que les conciernen para que las asuman y no las omitan.

La diferencia entre las funciones de enseñanza que corresponden a las instituciones escolares y las de orientación que corresponden a la orientación educativa, puede establecerse a partir de la “enseñanza” de lo que la sociedad insiste en que aprendan los niños y de la “orientación” sobre las decisiones en aquellos aspectos en que la sociedad deja a los individuos relativamente libres. Para Tiederman y Field (citados por Hill, 1973), la distinción está en que la “enseñanza” comporta una comunicación de las experiencias ajenas –datos y conclusiones-, en tanto que la “orientación” comprende un examen de las propias experiencias de los individuos como estudiantes, así como de los datos y el proceso para llegar a dichas conclusiones.

Estos autores encuentran entonces, la diferencia considerando la enseñanza como la generatriz de una “discontinuidad” útil y la orientación como el relato de la reducción individual de dicha discontinuidad, pero señalan que dicha distinción coincide. Ellos reconocen que la orientación se centra en el impacto que el sistema escolar (el maestro) tiene sobre los niños que deben aprender, por lo tanto, la función de la orientación consistiría en ayudarlos a concebir en términos de la imagen que tengan de sí mismos sus propios valores, metas y las implicaciones de lo que les ha ocurrido en el salón de clases.

La orientación según Hill (1973), tiene como función ayudar a madurar las capacidades de aprovechamiento de los niños y los jóvenes a través de los esfuerzos que hace la escuela por instruirlos, por lo que el consejero escolar debe trabajar ayudándolos a confrontar las dificultades que surgen al encarar las exigencias del aprendizaje escolar, es decir, ayudarlos a planear y desempeñarse en su experiencia educativa de modo que realicen sus estudios con resultados óptimos de aprovechamiento, e igualmente, ayudarlos en los procesos y técnicas selectivas, especialmente en lo que se refiere a la planeación educativa y vocacional.

De acuerdo a los Planes y Programas de Estudios de Secundaria (1993), la orientación debe dirigirse a proporcionar conocimientos y fomentar la reflexión sobre tres campos temáticos relativos a la situación de los adolescentes y su transición a la vida adulta: la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades (en particular las que se relacionan a las adicciones

o sustancias tóxicas), el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable, y las oportunidades de estudio y de trabajo que permiten a los estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y preferencias. Por su parte, Álvarez Rojo (s/a) considera que las funciones generales y específicas de la orientación son las siguientes:

Funciones generales.

Evolutiva. Se orienta a fortalecer los conocimientos y habilidades de los individuos.

Educativa. Se dirige igualmente a fortalecer las habilidades de las personas para que resuelvan sus problemas, adquieran confianza en sus propias fortalezas y superen sus debilidades, para una adecuación del progreso evolutivo normal.

Informativa. Aporta información acerca de la situación personal y del entorno sobre las posibilidades que ofrece la sociedad, la escuela, la familia y los propios sujetos.

Asesoría y diagnóstico. Conduce al análisis individualizado de las personas, su operación y estructura, así como a la integración de sus conocimientos, actitudes y el desarrollo de sus posibilidades.

Adaptativa. Proporciona ayuda tanto preventiva como correctiva en cualquier contexto y etapa del desarrollo. Intenta no sólo fortalecer las aptitudes de los individuos para el dominio y la resolución de los propios problemas y desajustes extremos, sino también para que se conozcan a sí mismos y puedan adaptarse al medio que los rodea.

Funciones específicas.

- Ayudar a valorar y conocer las habilidades, intereses y aptitudes de los individuos y a clarificar lo que tienen que desarrollar para lograr lo que se proponen.

- Ayudar a aumentar el conocimiento de los requisitos y oportunidades educativas y profesionales.
- Ayudar a hacer un mejor uso de las oportunidades mediante la formulación y el logro de objetivos y proyectos de vida.
- Ayudar a conseguir la adaptación y ajustes requeridos en los ámbitos personal y social.
- Proporcionar información útil a los alumnos, profesores, niños y adultos que les permita la elaboración de objetivos y proyectos de vida.

4. ORIENTACIÓN, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN.

Usualmente suele establecerse un vínculo entre la orientación y la educación, sin embargo, la relación sería más adecuada si se hiciera entre la orientación y la pedagogía, ya que ésta intenta organizar científicamente los fenómenos educativos y la orientación se manifiesta a través de una acción estrictamente sistematizada, circunstancia que no caracteriza a todo hecho educativo (Álvarez Rojo, s/a).

La polémica surge a partir del propósito final pretendido tanto por la educación como por la orientación, en donde las aspiraciones del consejo escolar se empatan con los objetivos últimos de la educación: que cada alumno alcance la evolución óptima de su potencial individual y que cada niño llegue a ser un adulto responsable capaz de dirigirse a sí mismo (Boy y Pine, 1976).

De igual manera, algunas definiciones en torno a la orientación relacionan la acción orientadora con la educación. Por ejemplo, Germelli (1956) considera que la orientación es una función pedagógica que forma parte de la acción sistemática del acto educativo. Por su parte, Kelly (1964) afirma que la orientación no puede ser un aspecto independiente de la educación, sino que más bien es una función de ésta. Cáceres (1976) siguiendo a Jones, también señala que toda orientación es educación, pero que algunos aspectos de la educación no pueden

considerarse como orientación y que aunque el objetivo de ambas áreas sea el mismo –el desarrollo de los individuos- los métodos que utilizan la orientación y la educación no son precisamente iguales.

Para Álvarez Rojo (s/a), estos conceptos conducen a considerar a la orientación como el área que proporciona herramientas de reflexión que capacitan a los sujetos en el análisis de las opciones que tienen para tomar decisiones, lo que en un futuro les permitirá una auto-dirección; en cambio, la educación va encaminada a la instrucción y formación integral de los sujetos para el desarrollo de sus potencialidades.

Forns y Rodríguez (1977) opinan que los pedagogos como orientadores deben reforzar en los sujetos las técnicas de resolución de problemas y la adquisición de confianza en las propias fortalezas y debilidades, función de la orientación que integra los esfuerzos de profesores, padres, orientadores y administradores. Por la combinación de estrategias y procedimientos que implica la orientación, estos autores también consideran que debe apoyar a los alumnos basada en las exigencias de los diferentes programas educativos, adecuándolos a sus peculiaridades y dándoles una constante atención para que puedan lograr un rendimiento académico óptimo a lo largo de todo su desarrollo escolar.

Álvares Rojo (s/a) expresa que la práctica pedagógica se ha centrado en un sólo aspecto que ha motivado el desarrollo de la orientación como disciplina pedagógica: los trastornos de aprendizaje o el fracaso escolar, lo que ha llevado a los investigadores a estudiar lo siguiente:

- Los factores del rendimiento académico, entre los que se encuentran los personales, ambientales y de proceso.
- Los procesos de aprendizaje adecuados a cada alumno.
- Los procesos diagnóstico-pronóstico a partir de los cuales debe realizarse la elaboración de las estrategias de intervención.
- La ampliación de los destinatarios: alumnos, profesores, padres de familia e instituciones educativas.

- La orientación para las actuaciones compensatorias en situaciones y contextos educativos específicos tales como: situaciones sociales en desventaja, sujetos con discapacidades (minusvalía), situaciones educativas específicas (familiar-personal) y adecuación de los procesos de aprendizaje institucional a situaciones de desigualdad (atención a las necesidades educativas especiales).

De esta manera, la labor del pedagogo-orientador es necesaria para detectar, prevenir y apoyar las deficiencias académicas o educativas mediante su intervención continua en el trabajo con los estudiantes. Por consiguiente, la orientación educativa conduce a la reflexión de que la evaluación es uno de los medios por los cuales se puede demostrar la eficacia o deficiencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas, así como el desarrollo y progreso del conocimiento y las habilidades adquiridas. Por ello, en el siguiente capítulo se presentará una breve descripción sobre el papel de la evaluación, las calificaciones escolares y los exámenes académicos, constituyendo los últimos el tema de interés del presente trabajo, aspectos que deben conocer y manejar los orientadores educativos como profesionistas del campo de la pedagogía.

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN, CALIFICACIONES Y EXÁMENES ACADÉMICOS

Este capítulo trata sobre la evaluación. Entre los tópicos que incluye se encuentran su definición, clasificación, descripción y como se realiza. También incluye un apartado sobre los exámenes y las calificaciones escolares, dado que son el principal medio que se utiliza para evaluar y calificar el aprendizaje en nuestro sistema educativo, además de ser el tema de interés de este trabajo.

1. EVALUACIÓN.

1.1. Definición y concepto.

Holmes y col. (1971) opinan que en todas las sociedades humanas los jóvenes se preparan para los papeles que van a representar en el futuro por medio de aprendizajes que pueden o no ser institucionalizados. Ellos también dicen, que el lugar que ocupan las escuelas en todo este proceso varía ampliamente, pero que éstas son siempre lugares transitorios que preparan a los alumnos para la siguiente etapa, otro tipo de escuela, un nivel educativo diferente o las actividades profesionales posteriores. Preparación que implica, obviamente, una evaluación constante a lo largo de la misma.

En su acepción mas amplia, la evaluación se define como un conjunto de actividades dirigidas a emitir un juicio que permita tomar una decisión sobre una persona, objeto, situación o fenómeno con base en criterios previamente establecidos (Noizet, Caverni y Deketele, citados por Coll, 1983).

Definición con la que Hamacheck (citado por Yelón y Weinstein, 1998) coincide en parte, al considerar a la evaluación como la interpretación de una medida, un juicio sobre el valor del trabajo de los individuos que se convierte en la base de dicha evaluación.

La evaluación comprende en lo individual, la medición de los conocimientos, habilidades, destrezas y, en lo general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio (Diario Oficial de la Federación, 1994). Por ello en los centros educativos, se considera a la evaluación como un elemento integrante del proceso pedagógico de la clase (Forré y Gol, 1982).

Coll (1983) opina que la existencia de un juicio valorativo como elemento que define y caracteriza a la evaluación pone de manifiesto la importancia de la información obtenida, así como los criterios con que se compara y, que la referencia a ciertos criterios convierte la simple medición del aprendizaje en evaluación del mismo.

De este modo, es importante establecer la diferencia entre medir y evaluar. Para Yelón y Weinstein (1998), *evaluar* es el proceso que consiste en examinar y clasificar a los alumnos al medir sus capacidades intelectuales con base en normas objetivas y el trabajo de otros y, *medir* es recolectar información específica sobre las habilidades o el rendimiento de los alumnos, frecuentemente a través de pruebas o exámenes.

En el caso del aprendizaje escolar, Coll (1993) dice que los criterios relacionados a la evaluación suelen adoptar la forma de niveles de exigencia relacionados a los objetivos a alcanzar mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que a menudo se confunde la evaluación del aprendizaje con la medición del aprendizaje, es decir, con el conjunto de técnicas y procedimientos que sirven para obtener información sobre el aprendizaje logrado por los alumnos y, que si bien es cierto, que la riqueza y la calidad de esta información condiciona decisivamente la calificación otorgada, el proceso evaluativo tiene un componente propio y específico que consiste en comparar dicha información con los criterios previamente establecidos.

Coll (1983) continúa diciendo, que como ya ha sido ampliamente investigado y demostrado, la calificación resultante de los exámenes corresponde poco con el rendimiento posterior en la vida de los individuos a excepción de algunos casos muy concretos, por lo que sólo en la medida en que los métodos pedagógicos dejen una buena parte a la iniciativa y el esfuerzo personal espontáneo de los alumnos los conocimientos serán asimilados, lo que

significa que sólo en un ambiente de estrategias eficaces de aprendizaje, los alumnos lograrán alcanzar su pleno rendimiento.

1.2. Objetivos y funciones.

La evaluación es básica para orientar la toma de decisiones en cuanto a la forma de enseñar y estudiar, proporciona información para orientar las acciones futuras y reconocer las habilidades, por lo que el conocimiento que arroja un instrumento de evaluación debe aprovecharse para superar las debilidades y aumentar las fortalezas de los alumnos (Tirado, 2001). La evaluación de los alumnos se justifica por la necesidad de ofrecer información interna (intra-aula) y externa de los procesos que se desarrollan fuera de las aulas o salones de clases y centros educativos. La primera de estas dos vertientes cumple esencialmente una finalidad retroalimentadora, mientras que la segunda realiza una función de notificación y certificación social (Juan, 1996).

Referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, Coll (1993) comenta que la idea que predomina en cuanto a la evaluación, es que este proceso tiene como finalidad última y única el progreso de los alumnos, que debe llevarse a cabo con el máximo rigor y precisión posibles huyendo de los errores de apreciación y cuidando las posibles repercusiones afectivas y motivacionales y que, definitivamente, la evaluación se ve de forma unidimensional como el resultado del aprendizaje, olvidando de este modo, que la evaluación del aprendizaje nunca es un fin en sí mismo.

Sin embargo, Coll (1993) difiere de lo anterior y considera que la evaluación debe ser un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo evaluarse siempre para algo, en función de algo y con el propósito de disponer de una base más sólida para tomar decisiones de diversa índole, pero que nunca debe ser el único elemento a tomarse en cuenta en el aprendizaje, y que el tipo de decisión a cuyo servicio está el proceso evaluativo es sin duda el elemento rector de este último, ya que condiciona en gran parte la naturaleza de la información que debe recogerse, los criterios con los que se comparará y también el cómo y el cuándo de la evaluación.

Asimismo, Coll (1983) menciona que la evaluación del aprendizaje no siempre responde al propósito de certificar el grado de dominio de los objetivos alcanzados por los alumnos, por lo que puede servir para otros fines, tales como:

- Fundamentar las decisiones relativas a la conformación de los grupos de acuerdo al aprendizaje logrado (grupos homogéneos o heterogéneos).
- Ordenar jerárquicamente a los alumnos según la amplitud y la calidad del aprendizaje adquirido.
- Tomar decisiones respecto al futuro académico o profesional de los estudiantes.
- Comparar la eficacia de los diferentes métodos de enseñanza o materiales didácticos utilizados.

Por su parte, Gimeno Sacristán (citado por Juan,1996) considera que la evaluación debería perseguir dos finalidades o funciones primordiales:

- Comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena
- Informar a los alumnos para ayudarlos a progresar en su auto-aprendizaje.

Hamacheck (citado por Yelón y Weinstein, 1998) opina que la evaluación es, tanto una forma de conocer los logros de los alumnos, como una forma de responder si los propósitos de aprendizaje planteados se cumplieron, por lo que tiene como objetivo medir su rendimiento para lo siguiente:

- Indicar si están teniendo éxito en los esfuerzos educativos.
- Informarles sobre las áreas en las cuales es conveniente que estudien más.
- Notificar a las partes interesadas (otras escuelas, padres y posibles empleadores) sobre su aprovechamiento.

Lafourcade (1984) expresa que la evaluación, tanto cuantitativa como cualitativa, forma parte del proceso educativo y que tiene como fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos especificados con anterioridad, los cuales constituyen la interpretación de una medida en relación a una norma ya establecida; de esta manera, tanto las mediciones cuantitativas como las descripciones cualitativas que son sometidas a una interpretación y que concluyen en un juicio de valor son aspectos de la evaluación. Este autor considera que la evaluación es una actividad que permite a los docentes lo siguiente:

- Conocer que objetivos se cumplieron en el ciclo didáctico proyectado.
- Corroborar a través de los resultados de la evaluación o de los exámenes, el logro de los objetivos concretos planteados previamente a la enseñanza como una hipótesis.
- Analizar las causas que pudieron haber motivado las deficiencias en el logro de las metas propuestas.
- Estimular la búsqueda de una explicación de las deficiencias observadas, lo cual dependerá de los resultados que se deriven del proceso de evaluación y del análisis crítico de las principales causas de tales deficiencias.
- Tomar una decisión en relación a las causas que determinaron el logro parcial de los objetivos previstos, dado que resulta de suma importancia remediar las deficiencias para el logro de las metas propuestas, debido a que no se podrá continuar con el desarrollo de un tema o asignatura cuando algunos alumnos desconocen lo anterior, pero tampoco se podrá adoptar la posición de que tuvieron poco interés en el estudio, puesto que la falla podría estar en la construcción deficiente de las pruebas o exámenes que no proporcionaron la información correcta.
- Aprender de la experiencia para que en el futuro no se incurra en los mismos errores, dado que si los métodos adoptados no dieron como resultado un aprendizaje óptimo, no se podrán seguir utilizando. De este modo, si los exámenes proporcionaron información acerca de que los alumnos de un grupo no tienen los conocimientos, la

experiencia básica, ni la disposición necesaria para enfrentar futuros compromisos, será poco adecuado continuar insistiendo en la misma dirección.

De lo anterior, se puede concluir que la evaluación permanente y sistemática posibilita la adecuación de los procedimientos educativos, coadyuva al diseño y actualización de los planes y programas y en general conduce a una mejor planeación del sistema educativo nacional, además de que permite a los docentes orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje y asignar calificaciones parciales y finales conforme a su aprovechamiento (Diario Oficial de la Federación, 1994).

Finalmente, la evaluación de las estrategias relacionadas a la preparación y presentación de los exámenes académicos tiene importancia porque se suma a los esfuerzos para asegurar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, al aportar información sobre si los alumnos realmente estudian para aprender utilizando estrategias adecuadas o solamente los presentan para cubrir un requisito necesario para pasar al siguiente grado o ciclo escolar sin haber asimilado los conocimientos y habilidades necesarios, lo que conducirá a los profesionistas de la educación entre los que se encuentran los orientadores del campo de la pedagogía, a formular programas de prevención e intervención orientados a subsanar las deficiencias y necesidades encontradas.

1.3. Clasificación.

Para constatar si el proceso de enseñanza-aprendizaje fue eficaz debe evaluarse, tanto el trabajo de los alumnos, como el de los maestros. Al respecto, Forré y Gol (1982) plantean que dentro del marco del trabajo escolar deben programarse diversos tipos de evaluación entre los que se encuentran los siguientes: inicial, constante, del trabajo de los maestros y final.

Evaluación inicial. Se realiza al iniciar un tema o introducir un concepto nuevo e informa sobre el nivel del dominio que tienen los alumnos o lo que saben de ese tema en concreto. En función de la evaluación inicial, se podrá elaborar el programa de las diferentes sesiones dedicadas al mismo.

Evaluación constante. Se realiza al poner atención en forma individual al trabajo de los alumnos mientras lo están haciendo, lo que permite conocer cómo trabajan, hasta dónde llegan y las dificultades que enfrentan. En función de la evaluación constante se podrán preparar actividades adecuadas o un trabajo acorde a las necesidades de los estudiantes, así como graduar los objetivos que los harán avanzar, lo que evitará la desmotivación y desorientación de los más atrasados.

Evaluación del trabajo de los maestros. De la suma de las deficiencias o dificultades encontradas en cada alumno surge la evaluación de la labor de los maestros. Ésta cotejará si las actividades preparadas y la metodología utilizada por ellos, fueron adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que les permitirá programar las nuevas sesiones considerando los errores que se hayan producido.

Evaluación final. Valora si se han alcanzado o no los resultados que se querían lograr. Es a la que se le da menos importancia porque informa de cosas que se dan por hechas y acabadas al considerarse que ya no habrá remedio para los alumnos. Sin embargo, los maestros en cambio, podrán extraer de la valoración final información muy valiosa para las correcciones del próximo tema, curso o ciclo escolar.

Otros autores como Yelón y Weinstein (1998) y Coll (1983), consideran también las evaluaciones formativa y sumativa.

Evaluación formativa. Se refiere al uso de pruebas o exámenes para verificar el progreso de los alumnos y proporcionarles retroalimentación (Yelón y Weinstein, 1998). Por su parte, Coll (1983) pone el proceso evaluativo al servicio de la formación, utilizándolo como base para tomar decisiones pedagógicas encaminadas a guiar el aprendizaje hasta el logro de los objetivos previamente establecidos. Así, para éste autor, la evaluación sólo puede ser formativa en la medida en que tenga lugar durante el desarrollo del proceso educativo y, sobre todo, en la medida en que proporcione indicadores útiles para reconducirlo.

Evaluación sumativa. Yelón y Weinstein (1998) la relacionan con el uso de pruebas para calificar o certificar. Por su parte, Coll (1983) refiere que la utilidad de la evaluación

sumativa de Bloom y sus colaboradores tiene una doble vertiente: desde el punto de vista pedagógico es imprescindible cuando se trata de aprendizajes cuyo dominio es una condición previa para poder adquirir aprendizajes posteriores y, desde el punto de vista social, este tipo de evaluación cuando se aplica a niveles o ciclos educativos completos sirve para acreditar ante la sociedad que los alumnos han alcanzado el nivel de aprendizaje estipulado por los criterios de exigencia, caso en el que el proceso evaluativo está al servicio de una decisión relativa a la acreditación o no acreditación de los alumnos ante la sociedad.

Coll (1983) también considera que la evaluación sumativa sólo cobra sentido al término del proceso de enseñanza-aprendizaje al evaluar el aprendizaje al finalizar éste, pues su propósito es determinar lo que los alumnos hayan aprendido realmente en relación con lo que se pretendía que aprendieran. Él también menciona, que existe un amplio abanico de técnicas de medición que van desde el examen escrito clásico, pasando por las respuestas o exámenes orales, hasta las pruebas objetivas con reactivos de opción múltiple y, que la comprobación de los resultados del aprendizaje lleva implícita una evaluación de todos los factores que contribuyeron a su realización, por lo que desde este punto de vista, la evaluación colabora con la constante reelaboración de las estrategias docentes e impide la fijación de las pautas rígidas e inamovibles en la conducción del proceso educativo.

2. CALIFICACIONES ESCOLARES.

Landsheere (1985) define las calificaciones escolares como las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del rendimiento escolar de los estudiantes.

Éstas, según Yelón y Weinstein (1998) tienen la finalidad de medir el aprovechamiento de los alumnos, ya que al desempeñar en cierto modo la función de un informe taquigráfico simbólico les informan al igual que a sus padres, maestros y a veces a los empleadores en potencia, qué clase de trabajo han hecho e inclusive el grado de esfuerzo que realizaron. Estos autores también dicen que al igual que la evaluación, las calificaciones pueden determinarse

con referencia a normas o criterios en términos del trabajo realizado o de alguna norma objetiva del trabajo cumplido, enlistando las siguientes funciones:

- Proporcionan un récord del aprovechamiento obtenido.
- Pueden servir como un indicador de la efectividad de los programas educativos.
- Predicen el desempeño futuro.
- Cumplen una función administrativa.
- Motivan a los alumnos.

3. PRUEBAS O EXÁMENES.

Holmes y col. (1971) consideran que todas las instituciones educativas están enlazadas por mecanismos que evalúan hasta dónde los jóvenes desempeñan las funciones asignadas, siendo uno de éstos mecanismos el sistema de exámenes, los cuales son elaborados y aplicados por personas idóneas autorizadas por las leyes. Ellos además expresan que los exámenes han llegado a dominar la mayor parte de los sistemas educativos y que se les emplea también en las agencias de selección política y social para evaluar la competencia entre los jóvenes que entran a la edad adulta, señalando que en la evaluación de los alumnos que van a ser promovidos a un determinado nivel educativo, otra etapa escolar o el grado siguiente, la evaluación de los conocimientos básicos necesarios para obtener un beneficio de dicha promoción representa el medio más frecuente para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que debe considerarse a los exámenes como algo importante.

Palacios (1999) refiere que de acuerdo a Piaget, dos de las imposiciones más socorridas en la escuela son por un lado, la típicamente escolar y represora por antonomasia, los exámenes, y por el otro, la primacía que la escuela concede al lenguaje sobre la acción. Asimismo, dice que Piaget ataca con fuerza los exámenes porque para él son un estigma de la escolaridad, una plaga de la educación que vicia las relaciones normales entre el maestro y los alumnos comprometiendo en los dos, tanto la alegría de trabajar, esforzarse y aprender, como

la mutua confianza. Piaget también comenta, que los exámenes no son objetivos, dado que en muchas ocasiones implican suerte y dependen de la memoria, que son un fin en sí mismo para disminuir las preocupaciones de los maestros y orientar el esfuerzo de los alumnos a un trabajo artificial, por lo que de esta forma la escuela olvida que el fin de la escuela es la formación de los alumnos en los métodos de trabajo y no el triunfo en una prueba final que se basa únicamente en una acumulación momentánea de conocimientos.

3.1. Definición y concepto.

Yelón y Weinstein (1998) consideran que la evaluación más común es la que se realiza a través de las pruebas o exámenes, los cuales son instrumentos prácticos que se hacen no sólo para molestar a los alumnos, sino para contar con información sobre lo que han aprendido.

Para Holmes y col. (1971), los exámenes constituyen un acto a través del que se juzga la aptitud o ineptitud de las personas en relación a una actividad determinada y se aplican para evaluar hasta dónde los alumnos se benefician de la educación que han recibido, qué es lo que saben y si han aprendido lo que se les enseñó.

Por su parte, Foulquié (1981) los define como el conjunto de observaciones destinadas a apreciar el saber o la cultura con vistas a la consecución de un objetivo planteado con anterioridad. Para este autor, los exámenes como *diagnóstico* evalúan los resultados obtenidos en el transcurso de un determinado ciclo escolar y las aptitudes de los alumnos desarrolladas como parte de su formación, y como *pronóstico*, valoran si están aptos para sacar provecho de una formación a un nivel superior.

Yelón y Weinstein (1998) plantean que para poder servir a dichos fines prácticos, las pruebas o exámenes deben satisfacer al menos tres criterios: validez, confiabilidad, consistencia y funcionalidad.

Validez. Una prueba es válida si proporciona la información para la cual fue diseñada.

Confiabledad. Las pruebas son confiables cuando están libres de errores provocados por el azar.

Consistencia. Una prueba es consistente cuando al ser aplicada en dos o más ocasiones se obtienen resultados iguales o similares.

Funcionalidad. La administración y calificación de las pruebas debe adecuarse a la situación de la prueba.

3.2. Objetivos, utilidad y funciones de los exámenes.

Para Yelón y Weinstein (1998) los exámenes permiten llenar los huecos o lagunas que existan en el conocimiento de los estudiantes, ubicarlos en el grupo educativo adecuado de acuerdo a su aprendizaje y contar con expedientes escolares que sean exactos sobre el progreso de cada estudiante.

Brown (1975) considera que los exámenes son un medio tanto para evaluar y conocer el desempeño de los alumnos, como para saber si se están cumpliendo los objetivos propuestos en el curso. Por su parte, Holmes y col. (1971) opinan que la función referente a la medición de la ejecución o rendimiento, ha recibido siempre un reconocimiento explícito a quienes se someten a los exámenes, utilizándose para seleccionar o elegir para algo, ya sea para una educación superior o para representar algún papel en la sociedad.

Villarreal González (1992) refiere que los exámenes deben tener como objetivo motivar el estudio, informar acerca de los logros o el progreso obtenido, aprender al exigir organización, capacidad de síntesis y aplicación de los conocimientos, comprobar la eficiencia del método de estudio de los alumnos, reconocer las áreas en que el aprendizaje fue efectivo y en las que fue deficiente o nulo, comprobar el rendimiento escolar, proporcionan metas o incentivos a los estudiantes que son competitivos y también sirven a los profesores para que se den cuenta de lo que necesitan cambiar o agregar para que los alumnos logren el mejor provecho de sus cursos.

Delmar (1963) comenta que los exámenes ofrecen más oportunidades que motivos de sufrimiento, dado que permiten ver el desarrollo de las habilidades y conocimientos en relación con otros estudiantes que se encuentran en las mismas condiciones y además, en el transcurso de la vida permiten probar muchas veces las habilidades adquiridas en competencia con otros, enseñan cómo se razona, detectan las capacidades y puntos fuertes y débiles, cómo se puede mejorar y sacar el mejor provecho de éstos, informan si se está mejorando y dan experiencia en los trabajos con tiempo limitados o bajo cierto grado de presión.

3.3. Clasificación.

Brown (1975) expresa que en secundaria lo habitual es hacer exámenes parciales pequeños y que por lo general los alumnos utilizan el ciclo de aprendizaje: memorización-repetición-olvido, lo que significa que esperan hasta que sean anunciados, memorizan rápidamente cuanta información necesitan para pasarlos, y después de resolverlos, olvidan fácilmente lo memorizado.

Igualmente, Brown (1975) dice que los exámenes de preparatoria son más difíciles y se basan más en la comprensión que en la repetición, por lo que los alumnos no deben llegar a este nivel usando las mismas técnicas de preparación que las que habían utilizado en los niveles educativos anteriores. Para Brown, los exámenes en el nivel medio superior, generalmente son de tres tipos: objetivos, de ensayo y solución de problemas.

Exámenes objetivos. Las preguntas de tipo objetivo pueden variar considerablemente en estructura y método de clasificación. Los tipos más comunes son:

- Afirmaciones para ser marcadas como verdaderas o falsas.
- Selección múltiple en las que hay una afirmación seguida de varias alternativas, de las cuales se debe seleccionar la respuesta más apropiada.
- Afirmaciones en las que falta una o más palabras clave.
- Selección por pares en donde se deben relacionar los datos de dos columnas.

Exámenes de ensayo. Las preguntas o instrucciones en los exámenes tipo ensayo en relación a un tema dado pueden ser: “indica las causas”, “compara el resultado”, “describe el desarrollo”, “apégate al punto en cuestión y escribe hasta que hayas agotado tus conocimientos”. Para Delmar (1963), los exámenes tipo ensayo consisten en pruebas de discusión en las que se requiere escribir más que en las pruebas objetivas y miden la habilidad para recordar, explicar y discutir.

Solución de problemas. Los reactivos o preguntas planteados en forma de problemas pueden consistir en problemas matemáticos o científicos que implican un proceso paso a paso, los cuales se deben trabajar usando fórmulas o aplicando reglas,

Los puntos revisados anteriormente describen los objetivos, funciones, utilidad o aplicación y clasificación de los exámenes, los cuales comúnmente se utilizan como una herramienta en las Instituciones escolares para evaluar los conocimientos y las habilidades adquiridas por los alumnos. Por ello, debe considerarse y valorarse en las escuelas las estrategias utilizadas, tanto para la preparación como para la presentación de los exámenes académicos que conduzcan a los estudiantes a lograr un buen rendimiento escolar. Por ello, el siguiente capítulo trata sobre la preparación y presentación de los exámenes académicos con mayor amplitud.

CAPÍTULO III

PREPARACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS EXÁMENES ACADÉMICOS

Este capítulo tiene por objetivo proporcionar un panorama general sobre lo que son las habilidades, los procedimientos, las técnicas, los métodos y las estrategias, con la finalidad de entender las diferencias que existen entre éstos términos, ya que a menudo se utilizan como si fueran sinónimos o tuvieran el mismo significado.

1. HABILIDADES, PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS Y MÉTODOS.

1.1. Habilidades.

Schmeck (citado por Monereo, 1999) afirma que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento porque han sido desarrolladas a través de la práctica (mediante el uso de procedimientos) y pueden utilizarse tanto consciente como inconscientemente o de forma automática.

Con respecto a las habilidades para el estudio, Locke (1995) plantea que el éxito académico no debe atribuirse al tiempo empleado en las actividades académicas sino a la calidad del tiempo utilizado, ya que si los métodos de estudio son insuficientes, no se emplean o se emplean inadecuadamente, se logrará entender muy poco lo que se estudia y se recordará muy poco lo que se logra entender, lo que en general conlleva implicaciones negativas tales como bajo rendimiento académico, reprobación y, peor aún, deserción escolar.

1.2. Procedimientos.

Coll (citado por Monereo, 1999) considera, que los procedimientos (llamados también a menudo reglas, técnicas, métodos, destrezas o habilidades) son un conjunto de acciones

ordenadas y con un fin específico, esto es, dirigidas a la consecución de una meta. Para Monereo (1999) los procedimientos son maneras de proceder y actuar también para conseguir un fin y los clasifica en dos tipos: algorítmicos y heurísticos, cuyas características han llevado a algunos autores a relacionar los procedimientos algorítmicos con las técnicas y los procedimientos heurísticos con las estrategias.

- **Procedimientos algorítmicos.** Se refieren a una sucesión de acciones que hay que realizar, las cuales se hallan completamente prefijadas y su correcta ejecución lleva a la solución segura del problema o tarea.
- **Procedimientos heurísticos.** También se refieren a una sucesión de acciones que hay que realizar, pero presentan cierto grado de variabilidad por lo que su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo.

1.3. Técnicas.

Las técnicas son una sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto conocido, conducen a resultados precisos, responden a una caracterización algorítmica y pueden utilizarse de forma más o menos mecánica sin que sea necesario para su aplicación la existencia de un propósito de aprendizaje por parte de quienes las utilizan (Monereo, 1999).

1.4. Métodos.

Los métodos no sólo suponen una sucesión de acciones orientadas a un fin específico, sino que dichas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos entre los que se encuentran las técnicas, pueden incluir diferentes técnicas y aunque éstas sean muy complejas, a menudo están subordinadas a la elección de determinados métodos que aconsejan o no, su utilización (Monereo, 1999).

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

García y Coll (citados por Monereo, 1995) consideran que las estrategias de aprendizaje tienen que ver con las formas de estudio y la resolución de los exámenes, ya que el bajo rendimiento escolar que se ha observado en los estudiantes durante los últimos años permite plantear la hipótesis de que algunos de los factores que inciden pueden estar relacionados con los hábitos y estrategias de aprendizaje que se tienen, por ello es muy importante saber estudiar. Al respecto, Padilla Alatorre (1998) dice que saber estudiar es la aplicación del talento personal para lograr el mayor rendimiento en el menor tiempo posible.

Nisbet y Shucksmith (1987) consideran que el aprendizaje eficaz exige que las habilidades y estrategias deben aprenderse de manera que puedan transferirse y adaptarse a nuevos problemas o situaciones no experimentadas previamente y que la capacidad que se tiene para hacerlo forma parte de un buen aprendizaje. Asimismo, ellos comentan que las estrategias como planificar, verificar, evaluar, revisar y ensayar a veces son enseñadas en la escuela, pero los escolares aprenden por lo general a aplicarlas en tareas muy específicas y limitadas por lo que su uso no se generaliza. También expresan que comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, siendo cada vez más conscientes de los procesos que se utilizan para aprender, ayuda a controlar dichos procesos y da la oportunidad de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje.

En relación a esto, Flavell (citado por Nisbet y Shucksmith, 1992) señala que cuando alguien se da cuenta que tiene dificultades para aprender algo, ha utilizado la metacognición (conciencia de los propios procesos mentales, capacidad de reflexionar sobre la forma en que uno aprende), por lo tanto, cuando sobreviene alguna dificultad puede detenerse a examinar la causa de dicha dificultad y elegir la estrategia más adecuada para resolverla.

2.1. Definición y concepto.

En un sentido general, las estrategias de aprendizaje se refieren a la estructuración de las funciones y los recursos cognoscitivos, afectivos o psicomotores que los individuos llevan a cabo para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, esto es, son verdaderas

configuraciones de funciones y recursos generadoras de “esquemas de acción” para un eficaz y más económico enfrentamiento a situaciones globales o específicas que permiten la organización e incorporación selectiva de nuevos datos o la solución de problemas de diverso orden o cualidad (Nisbet y Shucksmith, 1987).

Díaz Barriga y Hernández (1998) las definen como el conjunto de pasos o habilidades que los alumnos adquieren y emplean en forma intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente, que les permite solucionar los problemas y enfrentar las demandas académicas. Por su parte, Pozo Muncio (1989) plantea que las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de la información o conocimientos adquiridos

Duffy (citado por Nisbet y Shucksmith, 1987) considera que las estrategias de aprendizaje son los procesos que sirven de base para la realización de las tareas intelectuales, siendo siempre conscientes e intencionales y dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Él las concibe como los algoritmos secretos del aprendizaje, los procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades y se realizan una secuencia de actividades que pueden modificarse fácilmente para adaptarse al contexto.

Para Monereo (1999), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales a través de los cuales los alumnos eligen y recuperan de manera coordinada los conocimientos que necesitan para enfrentar una determinada demanda o lograr un objetivo específico, dependiendo de las características de la situación educativa en que se producen las acciones.

Referente a las diferencias entre técnicas, métodos y estrategias, Monereo (1999) considera que las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación la existencia de un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza, en cambio las estrategias son siempre conscientes e intencionales y dirigidas a un objetivo relacionado con este proceso. Para él, las técnicas y los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de las estrategias y dice que únicamente se puede hablar de estrategias de aprendizaje, cuando los estudiantes dan muestras de ajustes continuos a los

cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de una actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar los objetivos planteados del modo más eficaz.

2.2. Objetivos y funciones.

Para Monereo (1999), las estrategias de aprendizaje tienen como objetivo ayudar a los alumnos a aprender de forma significativa y autónoma los diferentes contenidos curriculares. Por su parte, Nisbet y Shucksmith (1987) las consideran como una guía de las acciones que hay que seguir, por lo que obviamente son anteriores a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. Las estrategias de aprendizaje más comunes de acuerdo a los dos últimos autores son las siguientes:

Formulación de cuestiones. Conduce a establecer hipótesis, fijar los objetivos y parámetros de una tarea, relacionar una tarea con trabajos anteriores, identificar la audiencia de un ejercicio oral, etc.

Planeación. Permite determinar las tácticas y la calendarización de las actividades y reducir las tareas o los problemas a sus partes integrantes, es decir, orienta sobre las habilidades físicas o mentales que son necesarias para el aprendizaje.

Control. Permite adecuar continuamente los esfuerzos, respuestas y descubrimientos a las cuestiones o propósitos iniciales.

Revisión. Se realiza para rehacer o modificar los objetivos planteados o incluso señalar otros nuevos.

Autoevaluación. Lleva a valorar tanto los resultados como la ejecución de las actividades o tareas realizadas.

Pozo Muncio (1989) considera que el dominio de estrategias de aprendizaje posibilita a los alumnos o personas que aprenden, a planear y organizar sus propias actividades de aprendizaje. La utilización de estrategias de aprendizaje de acuerdo a Monereo (1999), requiere de un sistema de regularización que controle continuamente el desarrollo de los

acontecimientos y permita decidir cuando sea preciso, que conocimientos declarativos o procedimentales se tienen que recuperar y como se deben coordinar para resolver cada nueva coyuntura. De acuerdo a este autor, dicho sistema se caracteriza por las siguientes estrategias:

Reflexión. Se refiere al análisis consciente que realizan los alumnos para explicarse el significado de los problemas que tienen que resolver y la toma de decisiones que tienen que realizar sobre su posible solución en una especie de diálogo consigo mismos.

Planeación. Es la programación que se formula sobre lo que se va a hacer en una determinada situación de aprendizaje y cómo se llevará a cabo dicha actuación durante un periodo temporal posterior.

Realización de la tarea. En este rubro se debe controlar continuamente el curso de la acción de las tareas que se realicen, efectuando cambios deliberados, por ejemplo, la sustitución de un procedimiento cuando se considere imprescindible para garantizar la consecución de los objetivos perseguidos.

Evaluación de la propia conducta. Los estudiantes analizan su propia actuación con la finalidad de identificar las decisiones cognoscitivas que pudieron haber sido tomadas de manera inapropiada o ineficaz para estar en disposición de corregirlas en tareas posteriores.

2.3. Tipos de estrategias de aprendizaje.

Pozo Municio (1989) clasifica las estrategias de aprendizaje en tres grandes grupos de modo específico y recurriendo a la terminología clásica: repaso, elaboración y organización. A partir de este esquema general es posible diferenciar diversas estrategias de aprendizaje basadas en técnicas y conocimientos diferentes y en cuya adquisición estarían implicados procesos de aprendizaje cognoscitivos diferentes. A continuación se describen brevemente las que refiere este autor:

Repaso. Se fundamenta en un aprendizaje asociativo basado en la práctica reiterada, por lo que resulta útil para el aprendizaje de materiales arbitrarios y sin significado como los números telefónicos.

Elaboración. Consiste en buscar un sistema de relaciones generalmente externas al material a estudiarse, que permita aprender más fácilmente aquello que inicialmente no tiene significado para los alumnos.

Organización. Consiste en buscar una estructura y organización interna en el material de aprendizaje que lo dote de un significado propio.

Otros autores señalan diferentes estrategias, entre las que se encuentran: anotar Staton (1979), tomar apuntes Jiménez y Alonso (1997), subrayar y resumir (Izquierdo, 1997).

Anotar. Consiste en hacer notas organizadas, sistemáticas coherentes y legibles, haciendo uso del parafraseo ya sea de las clases o de los libros (Staton, 1979).

Tomar apuntes. En la toma de apuntes intervienen varias capacidades perceptivas e intelectuales, además de que es una estrategia de suma importancia para no olvidar la información y que no sea tiempo perdido el empleado. Sus ventajas serían las siguientes de acuerdo a Jiménez y Alonso (1997):

- Desarrollar la atención y la concentración.
- Ayudar a recordar.
- Trabajar y a la vez memorizar.
- Ejercitar y desarrollar varias capacidades perceptivas e intelectuales.
- Contar con información resumida y de primera mano.
- Facilitar el repaso y la retención necesaria para los exámenes.
- Prepararse para futuros aprendizajes.

Referente a la toma de apuntes, Jiménez y Alonso (1997) mencionan que se necesitan tres habilidades principales:

- Escuchar atentamente, lo que implica no hablar con los compañeros y sentarse en un lugar próximo a los profesores.
- Captar las ideas mas importantes poniendo atención en las explicaciones de los profesores y anotando las definiciones, fórmulas y gráficas.
- Anotar la fecha, materia y título, así como las ideas principales.

Subrayar. Consiste en resaltar las ideas principales en los propios libros para que cuando se repase el material no se pierda el tiempo en encontrar los puntos más importantes. Izquierdo (1997) dice que con esto se pretende resaltar lo esencial de un texto, cosa que se puede utilizar como una técnica para el desarrollo de la comprensión lectora, además de ser una actividad de síntesis y que entre sus utilidades se encuentran facilitar la concentración, fomentar la motivación hacia la lectura, economizar tiempo cuando se repasa y elaborar esquemas. Izquierdo plantea que deben realizarse tres cosas cuando se aprende utilizando esta estrategia:

- Lectura rápida de todo el material.
- Lectura atenta y reflexiva de cada párrafo.
- Identificar y subrayar las ideas principales complementarias y significativas en cada párrafo.

Resumir. Es una exposición breve de los elementos esenciales del material revisado en clase o en un libro. Para Izquierdo (1997), el empleo de esta estrategia como una técnica tiene cuatro ventajas:

- Facilitar una mejor comprensión de la lección.

- Ayudar a la concentración mientras se estudia.
- Ayudar al repaso y la preparación de los exámenes.
- Escuchar con atención al profesor para poder comprender y tomar notas.

3. PREPARACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS EXÁMENES ACADÉMICOS.

3.1. Preparación.

Según Ljunberg (1998), las conductas de estudio de los alumnos se conforman de actos indirectamente relacionados al aprendizaje, incluso aquellos que están en competencia con éste, por lo que este autor considera que:

- Estudiar al leer, es repasar la materia escrita como uno leería una novela o un periódico.
- Estudiar es subrayar los pasajes de un texto, pero subrayar no es la conducta que uno desea aprender. Los pasajes subrayados pueden ser reconocidos más tarde como material importante y generalmente se desea que los estudiantes aprendan y reproduzcan este material y no sólo que lo señalen.
- Estudiar es copiar en un cuaderno. Pero la conducta de copiar en sí misma, muy difícilmente constituye el aprendizaje por lo que generalmente representa una pérdida de tiempo.

Éstas concepciones comunes sobre el estudio interfieren con las actividades relacionadas al aprendizaje efectivo, dado que para los estudiantes copiar, leer y subrayar es estudiar, pueden creer que ya ha cumplido con su responsabilidad realizando tales actividades.

La conducta típica de lectura no es un método de aprendizaje eficiente, los estudiantes avanzan varias páginas antes de que se den cuenta de lo que están haciendo y frecuentemente

no saben de lo que se trata el capítulo o libro, no obstante, pasarán al nuevo material antes de que entiendan el que están leyendo o adquieran los conceptos necesarios básicos. En general, la recitación de lo que han aprendido es mínima y consideran que el repaso es meramente releer lo que no comprendieron la primera vez.

Villareal González (1992) manifiesta una serie de sugerencias para hacer más eficaz el estudio, entre las que se encuentran las siguientes:

- Definir los propósitos o las metas que se tratan de alcanzar mediante el estudio.
- Tener un ambiente apropiado para estudiar, ya que las condiciones ambientales en las que se estudia son de gran importancia porque influyen en la concentración, la comprensión y la administración del tiempo. En general, las condiciones ambientales inadecuadas que causan más problemas son la desorganización y las distracciones tanto visuales como auditivas.
- De ser posible, usar siempre el mismo lugar, habitación y escritorio, dado que el lugar de estudio puede favorecer la asociación de ideas. Una vez que se ha adquirido el hábito de estudiar en un lugar fijo, se podrá hacer en cualquier lugar.
- El lugar de estudio debe ser silencioso para evitar las distracciones y lograr concentrarse, no obstante, el silencio exterior no es el esencial sino el sosiego interior de uno mismo, puesto que no se puede estudiar en forma efectiva cuando los ojos están en el libro pero la imaginación divaga, por lo que es importante evitar las distracciones y no soñar despierto cuando se estudia.
- Reunir en el lugar de estudio todo lo necesario (libros de texto, diccionario, lápiz, calculadora, etc.), lo que evita perder el tiempo en búsquedas innecesarias y tener cosas que distraigan y que no sean parte del estudio.
- La iluminación debe ser adecuada para tener una visión clara.

- La temperatura debe ser confortable, ya que el calor incita al sueño y a la flojera y el frío dificulta la concentración mental. La temperatura considerada ideal por muchos estudiantes es de 18° a 26° C.
- La posición corporal es importante, una mala postura fatiga y dificulta el estudio y una posición demasiado cómoda se asocia al descanso y no al estudio. Lo recomendable es estudiar ante el escritorio en una silla cómoda.
- Decidir si realmente se quiere estudiar, por lo que antes de empezar a hacerlo es pertinente preguntarse ¿si realmente se quiere estudiar en el tiempo que se ha fijado para ello?. Si se estudia o no, depende de uno mismo, ya que estudiar no es una actividad forzada sino un privilegio que se puede ejercer o no y dependiendo de la persona, es una elección y la elección es propia y autónoma.
- Decidir lo que se va a estudiar y por cuanto tiempo. Por ello, antes de estudiar se deben tomar las decisiones necesarias haciendo una evaluación apropiada de las posibilidades y principiando con la materia que tenga los conocimientos más débiles.
- Decidir lo que se quiere hacer y hacerlo. Las sugerencias anteriores ayudan a eliminar el tiempo que se pierde en animarse a empezar a estudiar. Una vez que se sabe con certeza lo que se va a hacer, puede hacerse de inmediato.

Igualmente, Villareal González (1992) da las siguientes sugerencias para el mejor aprovechamiento del esfuerzo en el estudio:

- Elaborar un horario incluyendo todas las actividades y la programación del tiempo con una cuidadosa y sistemática planeación. Deben programarse las actividades que implican obligaciones (clases, tareas, etc.), las actividades indispensables para la vida cotidiana (comida, dormir, etc.), las sesiones de estudio, el tiempo para repasar y finalmente las actividades recreativas. Un horario bien planeado permite aprovechar mejor el tiempo e indica lo que se tiene que hacer en forma organizada.

- Usar los libros de texto. Primero se debe hacer una lectura rápida inicial para tener una idea general de lo que trata el tema, examinando los títulos y subtítulos de cada párrafo, observando las gráficas, tablas e ilustraciones y leyendo las preguntas que hay al final de cada unidad o capítulo.

Una vez que se haya realizado lo anterior, se debe leer cuidadosamente el texto tomando en cuenta lo siguiente:

- Implicar a la percepción, la comprensión, la crítica sana, la selección de lo que se lee en orden de importancia y su retención e integración.
- Meditar y preguntarse buscando ejemplos de causas y efectos. Si se adquiere el hábito de hacerse preguntas y de responderlas, se tendrá mayor confianza en sí mismo, no sólo al resolver los exámenes, sino también en la vida diaria.
- Escribir resúmenes de lo leído y al hacerlo, pensar y no simplemente copiar del texto sin entender lo que se está copiando.
- Subrayar las ideas o hechos importantes y escribir notas u observaciones en los márgenes de las hojas de los libros. Esto ayuda a recordar fácilmente lo que se leyó, además de que al hacerlo se resaltan las ideas esenciales.
- Repasar con los resúmenes resulta muy provechoso. Si se estudió bien con anterioridad y se repasó a última hora, no se tendrá la exagerada preocupación por los exámenes.

El sistema o método de estudio EPL2R es un sistema sencillo de cinco pasos que facilita el desarrollo de las habilidades para el estudio, mejora la concentración, la retención, la organización y consecuentemente, ayuda a obtener mejores calificaciones en los exámenes. Fue modificado y ampliado por Fox en 1962 y por Staton en 1968 (citados por Villarreal González, 1992), quien probó ampliamente su eficiencia. Los pasos que lo conforman están representados por las abreviaturas EPL2R que significan lo siguiente:

E = Examina, **P** = Pregúntate, **L** = Lee, **R** = Repite, **R** = Revisa

Examina. Consiste en revisar o inspeccionar el libro, capítulo o unidad que se va a estudiar, es decir, darle una hojeada general al material que se va a aprender. Para ello se requiere analizar los títulos, subtítulos, la introducción y el contenido. Examinar de esta forma también permite juzgar la organización de los temas y relacionar lo aprendido anteriormente con lo que se va a estudiar.

Pregúntate. Consiste en inspeccionar de nuevo el material de estudio, pero ahora haciéndose uno mismo una serie de preguntas con relación a los títulos y subtítulos. También debe preguntarse, por ejemplo: ¿por qué se está leyendo ese libro o capítulo?, ¿qué aspectos son los que interesan de ese libro o capítulo?. Hacer este tipo de preguntas ayuda a leer el material con un propósito definido.

Lee. Consiste en leer apropiadamente, es decir, obteniendo información o buscando respuestas a las preguntas hechas anteriormente.

Repite. Consiste en hablar para describir o exponer lo que se ha leído, es decir, repetir oralmente con las propias palabras lo que se leyó, además de escribir resúmenes, síntesis o bosquejos del material leído, pero con el libro cerrado.

Revisa. Consiste en verificar los conocimientos adquiridos. Para ello debe compararse y criticar periódicamente las síntesis o resúmenes hechos volviendo de nuevo al libro, pero buscando los errores u omisiones cometidos.

Trena Aguilar (2001) hace algunas de las muchas recomendaciones que hay que seguir y sobre los métodos de trabajo que hay que utilizar para preparar los exámenes, sugiriendo las siguientes:

- Comenzar a estudiar anticipadamente.
- No dejar ninguna duda para el día del examen.
- Repasar subrayando y haciéndose preguntas uno mismo.

- Discriminar el material fácil del difícil y con base en esto planear el tiempo de estudio.
- Elegir un lugar apropiado para estudiar.
- Tener a la mano todo el material necesario.

3.2. Presentación.

Para Brown (1975), el temor de los estudiantes para presentar los exámenes, generalmente se relaciona con el hecho de no estar bien preparados o haber dedicado demasiado tiempo a pensamientos de inseguridad. Referente a esto, este autor comenta que para la mayoría de los alumnos la causa básica de la ansiedad que provocan los exámenes, surge de la falta de confianza en ellos mismos.

Ayora (1993) expresa que la ansiedad ante los exámenes es un hecho ampliamente difundida por lo que en algunos casos se traduce en bajas calificaciones, merma académica y abandono escolar, ya que altos niveles de ansiedad impiden y desorganizan la ejecución de las actividades, entorpecen la concentración, el pensamiento no es funcional, etc. Él describe, que la ansiedad se expresa a través de una elevada actividad del sistema nervioso autónomo con la presencia de síntomas como palpitations cardíacas, sudoración, perturbación respiratoria, tensión muscular y, considera que entre las causas de la ansiedad en situaciones de examen se encuentran las ideas irracionales como algo que se asocia a los sentimientos y creencias negativas acerca de los exámenes.

Una investigación sobre los niveles de ansiedad en situaciones de evaluación o examen en estudiantes de secundaria de la ciudad de Loja en el año lectivo 1991-1992, aportó como resultados que de 145 investigados, el 49% manifestó que con frecuencia han presentado ansiedad situacional, el 51% que siempre han presentado ansiedad y el 60% de las mujeres que después de un examen pasan horas angustiadas por la posible calificación que recibirán (Ayora, 1993).

Locke (1995) señala, que todos los estudiantes han sufrido en algún momento de su vida angustia en los exámenes teniendo manifestaciones tanto psicológicas como físicas: desde el

punto de vista *psicológico* experimentan sensaciones de miedo, intranquilidad, nerviosismo, preocupación, tensión, incertidumbre, impotencia y falta de control y, desde el punto de vista *físico* presentan síntomas como palpitaciones, revoloteo en el estómago, indigestión, diarrea, náusea, vómito, mareo, desmayo, debilidad, respiración rápida, boca seca, sudor, tensión muscular, dolores de cabeza, nerviosismo, temblores, comezón, calambres, secreción nasal, hipo, palidez, etc. Locke también comenta que la angustia es una respuesta a una amenaza percibida, es la manera en la cual se experimenta y percibe una amenaza dirigida contra el bienestar o contra el concepto que uno no tiene de sí mismo y menciona que para que una persona experimente angustia deben existir ciertas condiciones tales como:

- La percepción de un objeto, situación, consecuencia, idea, etc., que amenace o vaya en contra del concepto de sí mismo o de los valores de los sujetos.
- La percepción de una necesidad de superar la situación actuando contra dicha amenaza o para preservar el concepto de sí mismo y sus valores
- No tener seguridad respecto a las consecuencias venideras, esto es, qué tan eficientemente los individuos son capaces de manejar la situación.

Para (Locke, 1995), cuando se trata de angustia ante los exámenes, el objeto de la angustia es el examen mismo, la necesidad percibida es realizar el examen de la forma que más se aproxime a las aspiraciones manifestadas, por lo que los estudiantes pueden experimentar una intensa angustia durante los exámenes debido a que les confieren demasiada importancia o un significado equivocado. Locke también menciona que algunos estudiantes hacen conclusiones exageradas respecto al significado de las calificaciones obtenidas en los exámenes respecto a su persona, por lo que consideran a las calificaciones como una manifestación de su inteligencia, de manera que si salen mal, son estúpidos, incompetentes y no sirven para nada. No logran darse cuenta de que los exámenes indican solamente una cosa, sus conocimientos en un momento dado sobre un tema en particular, lo que depende de que tanto hayan estudiado o de que sus métodos de estudio sean adecuados.

Para Spielberger (1980) la ansiedad se refiere a la interacción compleja entre los individuos y su ambiente es un proceso que incluye una situación o presiones externas, pensamientos internos, recuerdos, procesos fisiológicos y reacciones desagradables provocadas por los estímulos productores de tensión. Este autor expresa que cuando una persona considera una situación o algún estímulo amenazante, le provocará un estado de ansiedad, es decir, un estado en el que tendrá sensaciones de incertidumbre, aprensión, nerviosismo y preocupación, así como cambios fisiológicos.

Por otro lado Cuellar (1995) indica, que la ansiedad ante los exámenes puede afectar a los individuos en el área académica reflejándose en altos índices de reprobación, bajo aprovechamiento y deserción, ya que frente a los exámenes los estudiantes con ansiedad dividen su atención entre las exigencias del examen, la preocupación y la autocrítica, lo que los distrae y favorece el bajo rendimiento. Cuellar también menciona que los componentes de la ansiedad ante los exámenes son la preocupación y la emocionalidad:

- **Preocupación.** Se refiere a los pensamientos acerca de las consecuencias del fracaso
- **Emocionalidad.** Son las reacciones fisiológicas y sensaciones desagradables provocadas por la tensión del examen.

Los orientadores educativos deben proporcionar o fortalecer en los estudiantes las estrategias tanto para preparar como para resolver los exámenes académicos, ya que son los profesionistas que se encuentran en la escuela apoyando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre sus funciones se encuentra identificar las necesidades y fortalezas de los estudiantes para poder actuar sobre ellas de acuerdo a la evaluación que realicen previamente; así, al término del ciclo escolar los alumnos contarán con buenas estrategias de aprendizaje, lo que los llevará a un aprendizaje significativo y elevar su rendimiento académico, y a su vez, como consecuencia de ello, mejorar sus calificaciones escolares, al reducir su preocupación y ansiedad.

Michel (2001) considera que las siguientes recomendaciones ayudarán a mejorar la habilidad para contestar los exámenes:

- Llegar temprano
- Dejar las preguntas que se dificulten y regresar a ellas después.
- Leer con atención las instrucciones.
- Planear como usar el tiempo dado para su resolución.
- Leer completamente cada pregunta antes de contestarla.
- Preguntar al maestro aquello que no se entienda o no se tenga claro.
- No dar la impresión de estar copiando.
- No tratar de ganarle a alguien o ser el primero en terminar.

Por su parte, Trena Aguilar (2001) recomienda que durante los exámenes se sigan los siguientes pasos que también ayudarán a mejorar la habilidad para contestarlos:

- Antes de escribir una sola línea se debe pensar qué se va a decir y cómo se va a enfocar el tema. De preferencia realizar un borrador con las ideas más importantes que se desarrollarán. Siempre se debe llevar un orden organizando las ideas de lo general a lo particular.
- Evitar las tachaduras y no abusar de la goma o corrector. Si existen muchos errores, se debe iniciar una nueva hoja.
- Poner atención a cada pregunta para contestar solamente lo que se pide leyéndolas dos veces: la primera para saber de que tratan y la segunda para saber exactamente lo que se pregunta.
- Distribuir bien el tiempo que se da, si se anuncia el fin del examen y todavía quedan respuestas sin contestar debe elaborarse un esquema que demuestre los conocimientos adquiridos.

- Escribir con letra clara utilizando un lápiz o pluma que tenga buena punta o la tinta adecuada.
- Evitar los espacios en blanco porque dan la sensación de ignorancia.
- Evitar la mala presentación y trabajar con limpieza teniendo las manos completamente limpias.
- Identificar las preguntas más valiosas dándoles preferencia para responderlas. Si el examen es de opción múltiple sólo se deben responder las que se consideren seguras y correctas.
- Estar relajado, si se realiza el examen sin nervios se tiene un punto seguro.
- Seguir las instrucciones que da el examinador antes, durante y después del examen y procurar sentarse en un lugar cerca de éste.
- Seleccionar un lugar en donde haya suficiente luz.
- Evitar voltear a todos lados y no copiar por ninguna razón.

Asimismo, Trena Aguilar (2001) recomienda para la presentación de los exámenes, ciertas normas y consejos que también ayudan a mejorar los métodos de trabajo:

- No dejar de presentar un examen, más vale la experiencia de estar presente y saber qué tipo de preguntas se formularon, que no tener la experiencia por haber estado ausente.
- Procurar descansar bien el día anterior y no desvelarse, pues el sueño es el gran enemigo de la concentración.
- No rodearse de personas conflictivas antes del examen. Elegir un lugar adelante para obtener la mejor percepción visual y acústica.
- Procurar llevar solo lo imprescindible y de ser posible prepararlo la noche anterior.

- Organizarse con tiempo suficiente para asearse, desayunarse y llegar con tranquilidad y puntualidad, pues las prisas aumentan el nerviosismo.
- No repasar a última hora. Siempre es recomendable tener una buena guía para prepararse la cual debe estar perfectamente organizada.
- Presentar los exámenes siempre preparado, ilusionado y con todo un trabajo anterior, ya que sólo es la consecuencia de la tarea ya realizada. Pensar positivamente e ir con alegría, entusiasmo y confianza, sin olvidar que la ropa debe ser muy cómoda para estar lo mas relajado posible. Una actitud pesimista, obstaculiza o impide avanzar y obtener buenos resultados.
- Tomar una cierta cantidad de azúcar en la mañana pues fortalece al cerebro, lo que redundará en concentración y vitalidad durante los exámenes.

Delmar (1963) aporta varias sugerencias para resolver los diferentes tipos de exámenes, a saber: objetivos, falso-verdadero, opción múltiple, complementación, ensayo y problemas.

Exámenes objetivos.

- Contestar primero las preguntas fáciles.
- Evitar los errores mecánicos tales como mezclar los símbolos de las preguntas, poner la respuesta en un lugar equivocado y leer mal las instrucciones.

Exámenes de falso-o verdadero.

- Utilizar el lápiz indicado y borrar todas las anotaciones que se hayan hecho dejando los exámenes lo más limpio posible.
- Si la hoja para respuestas va separada del cuestionario de preguntas, cada quinta o décima pregunta comprobar si el número de la pregunta corresponde con el número

de la respuesta, asegurándose que correspondan y que se está respondiendo en el lugar correcto

- Considerar la forma de calificación. Si sólo cuentan las preguntas correctas conviene contestarlas todas inclusive si alguna se responde basada en suposiciones; pero si las respuestas equivocadas se restan de las correctas, no se debe de contestar aquellas de las que no se está seguro.
- No considerar o pensar que las respuestas guardan un cierto orden o perfil.
- Fijarse en cada palabra de la oración, especialmente aquellas que alteran una proposición verdadera.

Exámenes de opción múltiple.

- Determinar primero que es lo que la pregunta pide o se desea saber, rechazando aquellas opciones que de inmediato o de una manera clara no concuerdan con lo que se pide, para escoger del resto la mejor respuesta.
- Pensar primero cuál es la respuesta a la pregunta en cuestión y luego examinar las respuestas dadas para escoger la similar a la respuesta encontrada por uno mismo.
- Poner mucha atención a la palabra *excepto*, ya que indica que todas las respuestas menos una responden a la pregunta realizada.

Exámenes de complementación.

- Fijarse bien en la lista de complementación y si hay más respuestas que preguntas.
- Contestar primero aquellas preguntas de las que se esté seguro, al eliminarlas se puede llegar a las últimas seleccionándolas correctamente .

- Al revisar las respuestas, se sugiere checar que se haya contestado lo que se pedía en la pregunta y que se haya contestado el número correcto de preguntas.

Exámenes de ensayo.

- Fijarse si se pide comparación (semejanzas y diferencias).
- Dar un cierto número de opciones: tres razones, dos ventajas, cuatro causas, etc.
- Contestar con un número determinado de palabras o párrafos.
- Manifiestar un punto de vista determinado, el propio, el del autor, el del profesor, etc.
- Incluir reglas, fórmulas, citas, etc.
- Arreglar los temas en el orden en que se han desarrollado.
- Poner los títulos y los subtítulos.
- Ilustrar el trabajo con ejemplos, dibujos, tablas, diagramas, etc.
- Esbozar brevemente la contestación antes de escribirla.
- Enumerar brevemente las ideas, dejando varios espacios entre cada una.
- Emplear dichos espacios para añadir nuevos pensamientos, colocando cada uno debajo de la idea que corresponda.
- Colocar una señal por cada idea o pensamiento principal.
- Numerar las ideas principales en el orden en que se escribirán en la contestación.
- Realizarlo de manera sencilla y breve, a causa del tiempo los detalles se redactarán en la respuesta.
- Tratar de seguir las siguientes sugerencias:
 - Hacer una introducción breve.
 - Incluir nombres, fechas, términos necesarios.
 - Incluir ejemplos o dibujos .
 - Enfatizar ideas o pensamientos importantes.

- Evitar frases largas.
- Evitar el exceso de palabras rebuscadas.
- Redactar de modo que lo escrito se pueda leer fácilmente.

Exámenes de problemas.

- Antes de empezar a trabajar se deben escribir las fórmulas, ecuaciones y reglas difíciles de recordar.
- Si se dificulta algún problema, se debe continuar con el siguiente y regresar más tarde si el tiempo lo permite.
- Corroborar el resultado.

Consideraciones generales.

- Aun sabiendo que la respuesta esta incorrecta, se debe entregar porque es posible que se obtengan algunos puntos por usar el procedimiento correcto.
- Seguir todos los pasos del examen y marcar correctamente las respuestas, a fin de que se puedan encontrar rápidamente.
- En relación a la ortografía revisar los errores gramaticales, faltas de puntuación y las faltas en las fechas.

CAPÍTULO IV

M E T O D O L O G Í A

1. HIPÓTESIS DE TRABAJO.

- Las estrategias de preparación de los exámenes académicos que utilizan los estudiantes de tercer año de secundaria se relacionan a las estrategias de presentación de los mismos.
- Los principales indicadores de las estrategias de preparación de los exámenes académicos de los alumnos de tercer año de secundaria son: dedicación, planeación, uso de materiales, técnicas de estudio y repaso.
- Los principales indicadores de las estrategias de presentación de los exámenes académicos de los alumnos de tercer año de secundaria son: limpieza, orden, claridad, organización, instrucciones y tiempo.
- Las estrategias de preparación y presentación de los exámenes académicos de los alumnos de tercer año de secundaria son inadecuadas.
- Los estudiantes de tercer año secundaria que presentan mejores estrategias de preparación y presentación de los exámenes académicos, obtienen mejores calificaciones
- De los estudiantes de tercer año de secundaria, las mujeres muestran una mejor preparación y presentación de los exámenes académicos que los hombres.
- Los alumnos de tercer año de secundaria cuyos padres tienen una mayor escolaridad y una mejor ocupación, presentan una preparación y presentación de los exámenes académicos más adecuada.

2. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación fue de tipo no experimental porque no hubo una manipulación de las variables de interés (preparación y presentación de los exámenes académicos y calificaciones escolares), solamente se registraron y describieron los fenómenos tal y como se presentaron en la realidad.

El diseño del estudio fue de tipo exploratorio-descriptivo-transversal. Fue exploratorio debido a que el tema investigado ha sido escasamente abordado en nuestro país, fue descriptivo porque se realizó una descripción de las variables de interés y fue transversal porque la medición de las mismas se llevó a cabo en una sola ocasión en un tiempo determinado y no se hizo un seguimiento de las mismas.

3. ESCENARIO.

El escenario de investigación lo constituyeron los salones de clases, tanto de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco UPN), como de la Escuela Secundaria Diurna # 230 "Jesús Mastache Román.

4. SUJETOS Y GRUPOS DE ESTUDIO.

Sujetos.

Participaron en la investigación 193 alumnos de tercer año de secundaria: 82 hombres y 111 mujeres, cuyas edades se encontraban entre los 13 y 20 años.

Grupos de estudio.

Los alumnos participantes se asignaron a tres grupos de estudio con base en el tipo de administración de los instrumentos de investigación utilizados:

Grupo 1. Estuvo conformado por 50 alumnos del grupo del EXANI-I. En este grupo la aplicación del instrumento fue de tipo auto-administrado, es decir, los sujetos se lo llevaron a su casa y lo contestaron ellos solos, regresándolo en la fecha acordada.

Grupo 2. Estuvo conformado por 21 alumnos del grupo del EXANI-I. En este grupo la aplicación del instrumento fue directa, es decir, lo respondieron inmediatamente después de que se les dieron las instrucciones y se recogieron cuando terminaron de contestarlo.

Grupo 3. Estuvo conformado por 122 alumnos de la Escuela Secundaria # 230 “Jesús Mastache Román”. La aplicación del instrumento también fue directa y se realizó de la misma manera que en el grupo 2, pero en las instalaciones de dicho centro escolar.

5. VARIABLES.

La variable independiente la constituyeron las estrategias de preparación y presentación de los exámenes académicos y la variable dependiente estuvo representada por las calificaciones escolares (promedio general y por materias) que los alumnos de tercer año de secundaria participantes obtuvieron en el ciclo escolar 2001-2002.

Todas las variables fueron de tipo intervalar porque el número de valores que las constituyeron fue exacto. Su nivel de medición también fue intervalar porque existió una jerarquía entre las categorías y el intervalo entre éstas fue igual o de la misma magnitud (uno), además de ser constante. Las categorías de respuestas que se utilizaron fueron: nunca, casi nunca, algunas veces, regularmente, muchas veces, casi siempre y siempre y tuvieron un valor de 1 al 7, respectivamente.

En la presente investigación, las variables estudiadas se definieron conceptualmente considerando a Foulquié (1981), Lalande (citado por Landsheere, 1985) de la siguiente manera:

Preparación de los exámenes académicos. Actividades relacionadas a la programación, preparación, aprendizaje y repaso del material de estudio que se realizan antes de los exámenes (Foulquié, 1981).

Presentación de los exámenes académicos. Actividades que se realizan durante la resolución de los exámenes e implican un plan de acción orientado a lograr los objetivos planteados, por lo tanto, regulan el avance de una serie de operaciones para alcanzar un determinado resultado señalando los errores que se tienen que evitar (Lalande, citado por Landsheere, 1985).

Calificaciones escolares. Notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel de conocimientos y habilidades adquiridas por los alumnos. Es la atribución de un valor a una actuación para contar o eliminar puntos según un parámetro fijado previamente (Landsheere, 1985).

A nivel operacional, las variables estudiadas se definieron tomando en cuenta las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de investigación utilizados, a saber:

Preparación de los exámenes académicos. Estrategias que presentan los alumnos para preparar los exámenes académicos medidas a través de la escala de “Preparación” del Auto-reporte de Exámenes y representadas por las puntuaciones obtenidas en dicha escala.

Presentación de los exámenes académicos. Estrategias que presentan los alumnos para resolver los exámenes académicos medidas a través de la escala de “Presentación” del Auto-reporte de Exámenes y representadas por las puntuaciones obtenidas en dicha escala.

Calificaciones escolares. Promedios de calificaciones general y por materia reportado en la escala “Materias curriculares” del Auto-reporte de exámenes.

6. DISEÑO MUESTRAL.

La muestra que se utilizó en el presente trabajo fué de tipo no probabilística intencional, dado que la elección de los sujetos no se realizó aleatoriamente sino que estuvo conformada por los alumnos de tercer año de secundaria que asistieron al “Taller de preparación del EXANI-I” del Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación Básica (CEPAEB) de la UPN, así como los alumnos que se encontraban inscritos en tercer año de secundaria en la Escuela Secundaria Diurna # 230 “Jesús Mastache Román” durante el ciclo escolar 2001-2002.

Los criterios que se tomaron en cuenta para incluir a los sujetos en la muestra fueron los siguientes:

- Ser estudiante de tercer año de secundaria.
- En el caso de los grupos 1 y 2, estar inscrito en el “Taller de preparación del EXANI-I” del CEPAB de la UPN en el periodo comprendido de marzo a junio del 2002.
- En el caso del grupo 3, estar inscrito en la Escuela Secundaria Diurna # 230 “Jesús Mastache Román” durante el ciclo escolar 2001-2002.

Los criterios de exclusión que se consideraron para no incluir a los sujetos en el análisis de los datos fueron los siguientes:

- Estudiantes que no reportaron su promedio de calificaciones general y por materias en la escala “Materias Curriculares” del Auto-reporte de Exámenes.
- En el caso de los estudiantes a quienes se les administró en forma directa el instrumento de investigación, no asistir a clases el día acordado para su aplicación.
- En el caso de los estudiantes en donde la aplicación del instrumento de investigación fue de tipo auto-administrado, no regresarlos debidamente contestados en la fecha acordada.

7. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Los instrumentos que se utilizaron en el presente trabajo para la recolección de los datos fueron las escalas de “Preparación”, “Presentación” y “Materias Curriculares” del Auto-reporte de Exámenes elaborado por María Eugenia Dorantes (2002) todas las escalas que conforman éste fueron diseñadas para ser contestadas directamente por los sujetos de estudio, por lo que, se pueden aplicar en forma auto-administrada, en donde los alumnos las contestan llevándoselos a su casa o bajo la supervisión directa de los aplicadores. Todos los reactivos

que las componen son de tipo cerrado y se responden marcando con una **X** en el formato de respuesta, la opción que los estudiantes seleccionen en relación a lo que les pasa, sucede o consideren se aplica mejor a su caso. Los reactivos constan de siete alternativas de respuestas: nunca, casi nunca, algunas veces, regularmente, muchas veces, casi siempre, siempre, las cuales tienen un valor del 1 al 7 respectivamente, en donde el valor menor corresponde a las opciones menos adecuadas y el valor mayor a las opciones más adecuadas. A continuación se describen brevemente las escalas de “Preparación”, “Presentación” y “Materias Curriculares” incluyendo los indicadores que se utilizaron para su descripción y el análisis de los datos recolectados.

Preparación.

Esta escala se conforma de 38 reactivos que incluyen rubros tales como tiempo dedicado al estudio, material que se utiliza para estudiar, estrategias de estudio utilizadas, etc. (para ver el contenido de los reactivos de esta escala ver el anexo). A continuación se describen brevemente los indicadores que se utilizaron para medir las estrategias de preparación de los exámenes académicos, los cuales son: dedicación y planeación, material utilizado, estrategias de estudio y repaso.

- ***Dedicación y planeación.*** Se refiere a las estrategias sobre la organización del tiempo, el empeño y las actividades realizadas por los alumnos ante el estudio y la preparación de los exámenes.
- ***Material utilizado.*** Hace referencia a la organización y selección del material de estudio y la utilización de diferentes estrategias escritas para la preparación de los exámenes.
- ***Estrategias de estudio.*** Integra algunas de las estrategias de estudio que se utilizan para la preparación de los exámenes.
- ***Repaso.*** Agrupa las estrategias vinculadas a las actividades que se realizan para repasar y comprobar lo aprendido cuando se preparan los exámenes académicos.

Presentación.

Esta escala se conforma de 27 reactivos que miden rubros como la organización para resolver los exámenes, el tiempo de resolución, la reflexión antes de contestar los reactivos (ver anexo). Los indicadores utilizados son: esmero y organización, revisión, resolución y estrategias inadecuadas.

- **Esmero y organización.** Incluye el llenado de la ficha de identificación, también se encuentran las actividades relacionadas a la limpieza, claridad, resolución de dudas, orden y coherencia, revisión general del contenido, tiempo de sobra y de revisión de los exámenes .
- **Revisión.** Se refieren a la revisión rápida que se deben hacer antes de empezar a contestar los exámenes previa a la lectura y entendimiento de las instrucciones, las señales e indicaciones o anotaciones que se realizan, al tiempo que se da para resolverlos y para la revisión de lo contestado.
- **Resolución.** Se refiere a las estrategias que utilizan los alumnos para resolver los reactivos de opción múltiple, por temas y orales, los cuales involucran diferentes actividades como: ilustrar, comparar, numerar, elaborar esquemas y cuadros sinópticos y como organizar su resolución.
- **Estrategias inadecuadas.** Corresponden a la distribución del tiempo que se da a cada una de las respuestas o partes que conforman los exámenes, hace alusión a si los alumnos alcanzan o no a revisar sus respuestas antes de entregar los exámenes, se brincan las instrucciones o contestan al azar.

Materias Curriculares.

Esta escala se compone de las trece materias que se imparten en tercer año del nivel secundaria en nuestro país. Incluye el promedio general y el promedio por materia, además de

cuestiones como el gusto, facilidad, interés, apoyo de maestros y familiares, etc. Las opciones de respuesta son de tipo nominal y únicamente incluye dos opciones: si o no.

8. EQUIPO Y MATERIAL.

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó el equipo y el material que a continuación se enlista:

- Lista de los alumnos del “Taller de Preparación del EXANI-I” para conocer los estudiantes de tercer año de secundaria que se encontraban inscritos al mismo y los salones en los que tomaban éste.
- Listas de asistencia, horarios y salones de los alumnos de tercer año de la Escuela Secundaria Diurna #230 “Jesús Mastache Román”.
- Cuadernillos y formatos de respuesta del Auto-reporte de Exámenes.
- Papelería en general como lápices, hojas, grapas, etc. para diferentes usos.
- Impresora laser, equipo y paquetes de cómputo como Word y Excel de Microsoft para la elaboración e impresión de los formatos y documentos necesarios.
- Paquete de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS) para el análisis cuantitativo de los datos recolectados.

9. PROCEDIMIENTO.

Para el desarrollo de la investigación y lograr los objetivos planteados, primeramente se preparó todo el material necesario. Se habló con la coordinadora del CEPAB de la UPN y el responsable del “Taller de preparación del EXANI-I” sobre el proyecto de investigación, acordando el día y la hora para la aplicación o la entrega del instrumento para los grupos de aplicación directa y auto-administrada, respectivamente.

Se solicitó al responsable el listado de los salones, grupos y alumnos que se encontraban inscritos en el “Taller de preparación del EXANI-I” lo que permitió contabilizar a los estudiantes para tener un control al momento de la recepción de Auto-reporte de Exámenes.

Para los grupos de aplicación auto-administrada se proporcionó el cuestionario a los alumnos, dando las instrucciones en forma clara para su solución, pidiéndoles que lo devolvieran a la brevedad posible.

Para la aplicación en la Escuela Secundaria # 230 “Jesús Mastache Román” primero se acudió a la dirección para solicitar el permiso correspondiente y se pidieron los horarios de clases, las listas de los grupos, salones y asistencia para llevar un control de la aplicación. Una vez en los grupos, se hizo la presentación del aplicador y del “Auto reporte de Exámenes” explicando el objetivo de la investigación. Se dieron las instrucciones necesarias y se les indicó cuándo podían comenzar a contestarlo. Se les tomó el tiempo de resolución y se recogieron al terminar de contestarlo.

Concluida la aplicación del “Auto reporte de Exámenes” se procedió organizarlos en orden alfabético y a capturar los datos recolectados a través del paquete de cómputo Excel. Más tarde se realizó el análisis estadístico de los datos recopilados sobre las variables de estudio a través de SPSS. Asimismo, se elaboraron las gráficas y las tablas para su representación y se hizo la descripción de las escalas “Preparación”, “Presentación” y “Materias curriculares”. Finalmente se elaboraron las conclusiones y la discusión de los resultados.

10. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

Para el desarrollo de esta investigación se consideró lo siguiente en relación al aspecto ético:

- Se obtuvo el permiso informado de las siguientes personas: la coordinadora del CEPAB, el responsable del “Taller de preparación del EXANI I”, el director de la Escuela Secundaria Diurna # 230 “Jesús Mastache Román” y los estudiantes de tercer año de secundaria participantes.

- Se mantuvo el anonimato de los alumnos participantes manejando los datos proporcionados por los mismos únicamente a nivel estadístico y descriptivo sin mencionar su identidad.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE DATOS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo hace referencia a la descripción de los resultados de la presente investigación derivados de la aplicación de las escalas Preparación, Presentación y Materias Curriculares del Auto-Reporte de Exámenes que se utilizaron como instrumentos de investigación. Incluye también las tablas y gráficas que representan las frecuencias y los porcentajes de los datos recabados para una mejor comprensión de los mismos.

1. ESTADÍSTICA UTILIZADA.

La estadística utilizada para el análisis de los datos recolectados fue principalmente de tipo descriptivo, ya que su objetivo se orientó a describir y relacionar las estrategias de preparación y presentación de los exámenes académicos que utilizan los estudiantes de tercero de secundaria, así como las calificaciones escolares medidas a través de los promedios general y por materias reportadas por los propios participantes.

- Para conocer el grado de error en la medición de los instrumentos, esto es, su consistencia interna, se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach.
- Para comparar las variables de estudio y conocer si presentaban diferencias estadísticamente significativas respecto a sus medias, se utilizó la t de Student porque las variables investigadas fueron de tipo intervalar.
- Para establecer la relación entre las variables de interés, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, porque como ya se mencionó, el nivel de medición de las variables de estudio fue de tipo intervalar.

2. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.

Los datos sociodemográficos que se estudiaron fueron la edad, sexo y nivel socioeconómico de los alumnos, así como la edad, sexo, escolaridad y ocupación de los padres, los cuales hicieron el papel de variables antecedentes. De los puntos 2.1 a 2.5 se describen los resultados obtenidos en éstas.

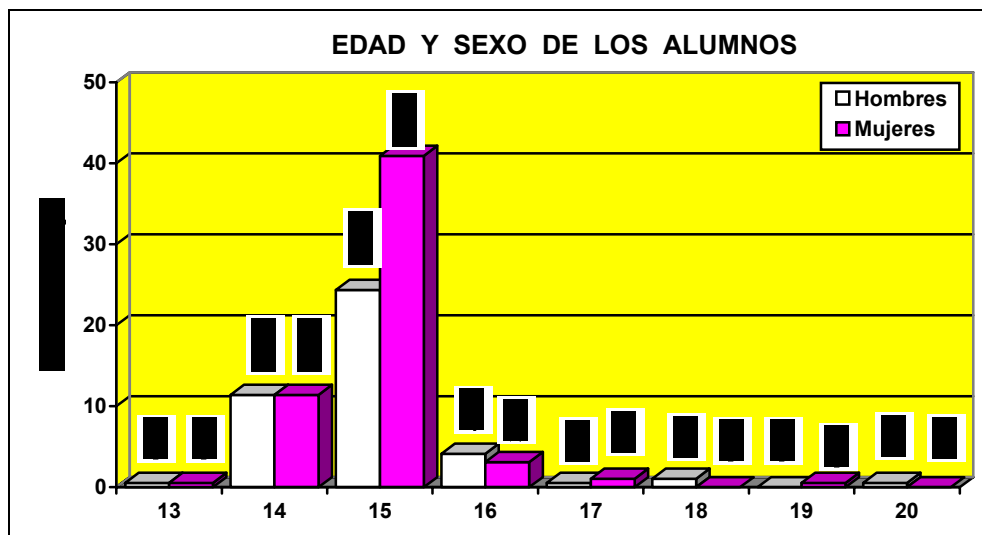
2.1. Edad y Sexo de los alumnos.

En relación a la variable sexo, el porcentaje de mujeres participantes fue mayor que el de los hombres, teniéndose una participación de 111 mujeres que correspondió al 57.52% y 82 hombres que correspondió al 42.48%, dando un total de 193 alumnos de tercer año de secundaria que colaboraron en el estudio (ver tabla 1 y gráfica 1).

Respecto a la edad, la mayoría de los estudiantes que colaboraron en la investigación tenían 15 años (65.28%) y en menor porcentaje 14 (22.80%) y 16 años (7.25%), que da un total de 95.33%. De otras edades participaron solamente 4.67% alumnos con edades de 13, 17, 18, 19 y 20 años (1.04%, 1.55%, 1.04%, 0.52% y 0.52% respectivamente) (ver tabla 1 y gráfica 1).

SEXO EDAD	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
13	1	0.52%	1	0.52%	2	1.04%
14	22	11.40%	22	11.40%	44	22.80%
15	47	24.35%	79	40.93%	126	65.28%
16	8	4.14%	6	3.11%	14	7.25%
17	1	0.52%	2	1.04%	3	1.55%
18	2	1.04%	0	0.00%	2	1.04%
19	0	0.00%	1	0.52%	1	0.52%
20	1	0.52%	0	0.00%	1	0.52%
TOTAL	82	42.48%	111	57.52%	193	100.00%

TABLA 1. Frecuencias y porcentajes por sexo y edad de los alumnos de tercer año de secundaria participantes en el estudio.



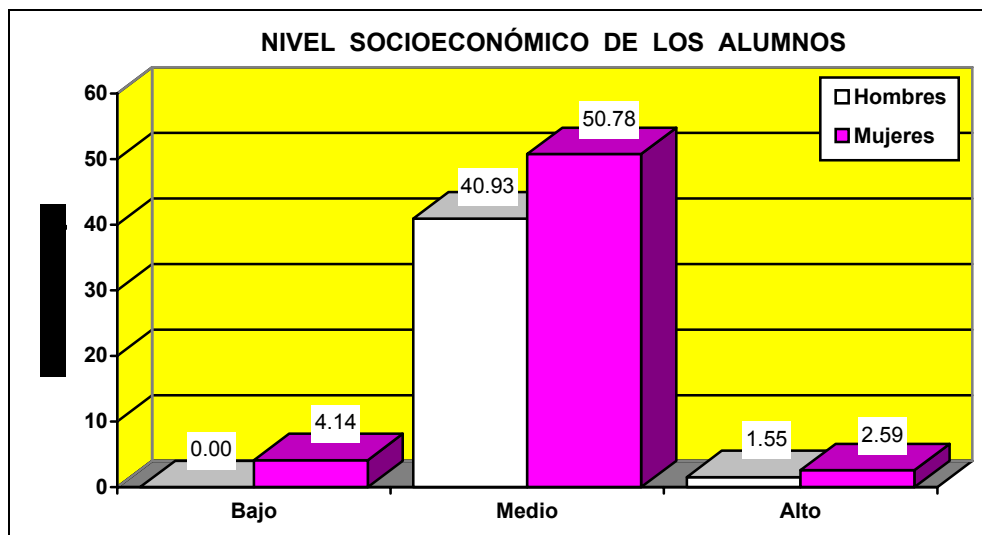
GRÁFICA 1. Se muestra que la mayor frecuencia de edad se encontró en los 14 (22.80%), 15 (65.28%) y 16 años (7.25%) con un total de 95.33%, participando muy pocos alumnos de otras edades (4.67%).

2.2. Nivel socioeconómico de los alumnos.

En relación al nivel socioeconómico, el 91.71% (40.93% hombres y 50.78% mujeres) de los alumnos reportó pertenecer a la clase media, lo que representó la mayor población (177 alumnos). El 8.29% restante reportó pertenecer a los niveles alto y bajo (16 alumnos), los cuales estuvieron representados equitativamente con 8 estudiantes cada uno, correspondiente al 4.14% (ver gráfica 2).

2.3. Edad y sexo de los padres.

En relación a la variable sexo de los padres (193 padres y 193 madres = 386), únicamente se contó con los datos de un total de 376, equivalente al 97.41%, faltando la información de 10 de ellos. El porcentaje de datos de las madres (192 = 49.74%) fue un poco mayor que el de los padres (184 = 44.67%), siendo la diferencia muy pequeña (2.59%); por ello, en el tratamiento estadístico de los datos, los grupos de padres y madres se consideraron homogéneos en cuanto a tamaño (ver tabla 2 y gráfica 3).



GRÁFICA 2. Se observa claramente que la clase media fue la que dominó con un 91.71% y solamente el 4.14% de los alumnos dijeron pertenecer a la clase alta y en igual medida a la clase baja, ello debido a que sólo participaron estudiantes de secundarias públicas.

En vista de que el intervalo de edad de los padres de acuerdo a los datos reportados fue de 40 años, con un rango de 30 a 70 años, para el análisis estadístico se agruparon las edades en intervalos de 5 en 5 años. Los padres se concentraron en su mayoría en los rangos de 36 a 40 años (23.83% padres y 34.19% madres) y 41 a 45 años (27.46% padres y 24.87% madres), seguidos por los rangos de 46 a 50 años (18.13% padres y 12.43% madres), 30 a 35 años (6.73% padres y 16.58% madres), 51 a 60 (13.47% padres y 10.36% madres) y finalmente el rango de mayor edad ubicado de 61 a 70 años (4.66% padres y 0.52% madres) (ver tabla 2 y gráfica 3). La edad de los padres con respecto a la edad de las madres mostró una correlación moderada pero estadísticamente significativa ($t = 0.677$, $p < 0.01$).

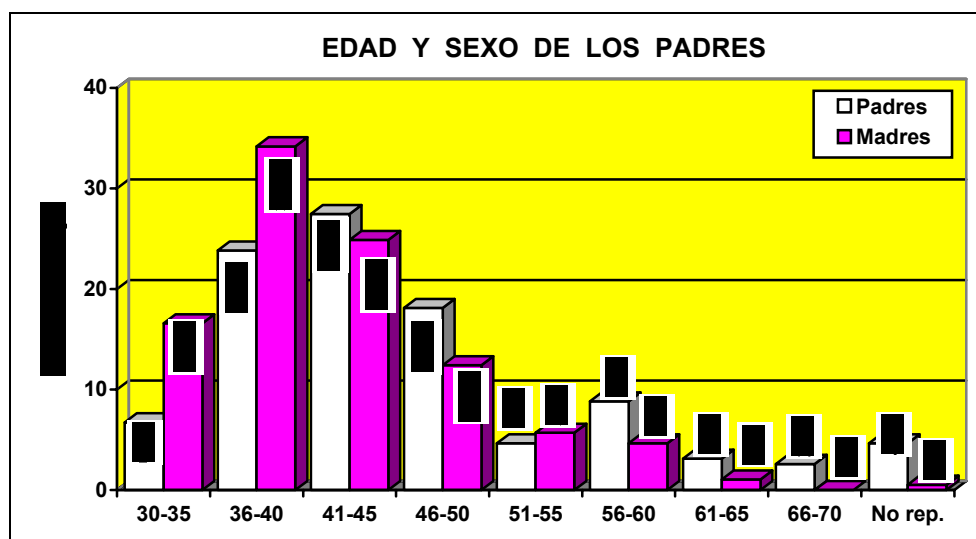
2.4. Escolaridad y ocupación de los padres.

Referente a la escolaridad de los padres, los alumnos reportaron en la investigación que el 12.43% de los padres y el 6.73% de las madres realizaron estudios de posgrado, el 25.39% de los padres y el 16.58% de las madres estudiaron una licenciatura, el 20.72% de los padres y el 19.69% de las madres cursaron el nivel medio superior, el 21.76% de los padres y el 20.21%

de las madres hicieron secundaria, el 3.11% de los padres y el 13.47% de las madres concluyeron estudios técnicos, el 11.92% de los padres y el 22.28% de las madres terminaron la primaria y solamente el 0.52% madres no tenían estudio alguno (ver tabla 3 y gráfica 4).

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS		PADRE		MADRE		TOTAL	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
EDAD	30-35	13	6.73%	32	16.58%	45	23.32%
	36-40	46	23.83%	66	34.19%	112	52.85%
	41-45	53	27.46%	48	24.87%	101	52.33%
	46-50	35	18.13%	24	12.43%	59	30.57%
	51-60	26	13.47%	20	10.36%	46	23.83%
	61-70	11	5.69%	2	1.04%	13	6.73%
	No reportado	9	4.66%	1	0.52%	10	5.18%

TABLA 2. Frecuencia y porcentaje de la edad y sexo de los padres reportados por los alumnos de tercer año de secundaria participantes en la investigación.

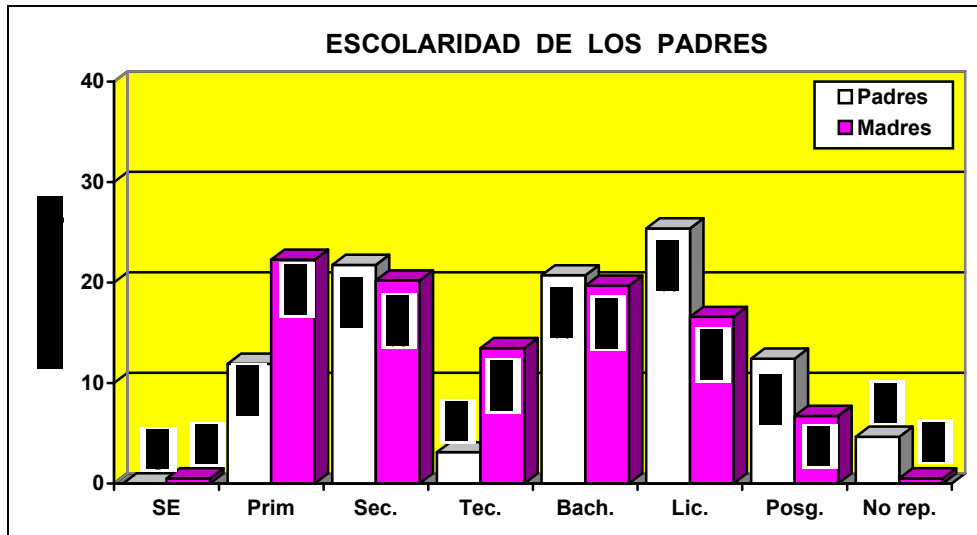


GRÁFICA 3. El porcentaje más alto de edad se encontró en las madres de 36 a 40 años (34.19%) y en los padres de 41 a 45 años (27.46%). En menor medida se encontraron tanto padres como madres de 61 a 70 años (6.73%).

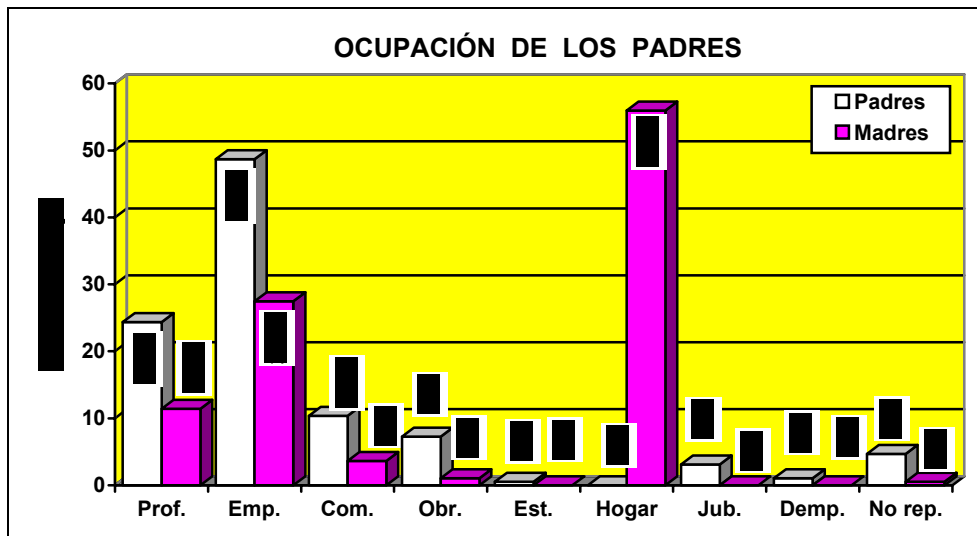
Respecto a la ocupación de los padres, el 48.70% eran empleados en contraste con sólo un 27.46% de las madres. Les siguieron los comerciantes (10.36% padres y 3.63% madres), los profesionistas (24.35% padres y 11.40% madres) y en menor medida los obreros (7.25% padres y 1.04% madres). El 0.52% de los padres eran estudiantes, el 3.11% jubilados, el 1.04% desempleados. Pocos alumnos no reportaron los datos de alguno de sus padres (4.66% padres y 0.52% madres). Por otro lado, más de la mitad de las madres fueron amas de casa (55.96%) y no hubo madres estudiantes, jubiladas o desempleadas (ver tabla 3 y gráfica 5). Se encontraron correlaciones moderadamente bajas pero significativas entre la escolaridad y ocupación de los padres ($r = 0.452$, $p = 0.01$) y las madres ($r = 0.486$, $p = 0.01$) y la escolaridad de padres y madres, cuya correlación fue también moderada aunque más alta ($r = 0.538$, $p = 0.01$).

DATOS SOCIO- DEMOGRÁFICOS		PADRE		MADRE		TOTAL	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
ESCOLARIDAD	Ninguna	0	0.00%	1	0.52%	1	0.52%
	Primaria	23	11.92%	43	22.28%	66	34.20%
	Secundaria	42	21.76%	39	20.21%	81	41.97%
	Técnica	6	3.11%	26	13.47%	32	16.58%
	Bachillerato	40	20.72%	38	19.69%	78	40.41%
	Licenciatura	49	25.39%	32	16.58%	81	41.97%
	Posgrado	24	12.43%	13	6.73%	37	19.17%
	No reportado	9	4.66%	1	0.52%	10	5.18%
OCUPACIÓN	Profesionista	47	24.35%	22	11.40%	69	35.75%
	Empleado	94	48.70%	53	27.46%	147	76.16%
	Comerciante	20	10.36%	7	3.63%	27	13.99%
	Obrero	14	7.25%	2	1.04%	16	8.29%
	Estudiante	1	0.52%	0	0.00%	1	0.52%
	Hogar	0	0.00%	108	55.96%	108	55.96%
	Jubilado	6	3.11%	0	0.00%	6	3.11%
	Desempleado	2	1.04%	0	0.00%	2	1.04%
	No reportado	9	4.66%	1	0.52%	10	5.18%

TABLA 3. Frecuencias y porcentajes de la escolaridad y ocupación de los padres de familia (padres y madres) reportadas por los alumnos participantes (los porcentajes se obtuvieron sobre el total de padres y madres por separado).



GRÁFICA 4. Se observa que la escolaridad de los padres fue superior a la de las madres, puesto que el 25.39% de los padres estudiaron alguna licenciatura y el 22.28% solamente concluyeron la primaria.



GRÁFICA 5. Se muestra que los padres tienen ocupaciones mejor remuneradas que las madres, pues cerca de la mitad son empleados (48.70%) y una cuarta parte (24.35%) profesionistas, mientras que más de la mitad de las madres únicamente se dedican al hogar (55.96%).

3. PREPARACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS EXÁMENES ACADÉMICOS.

3.1. Preparación.

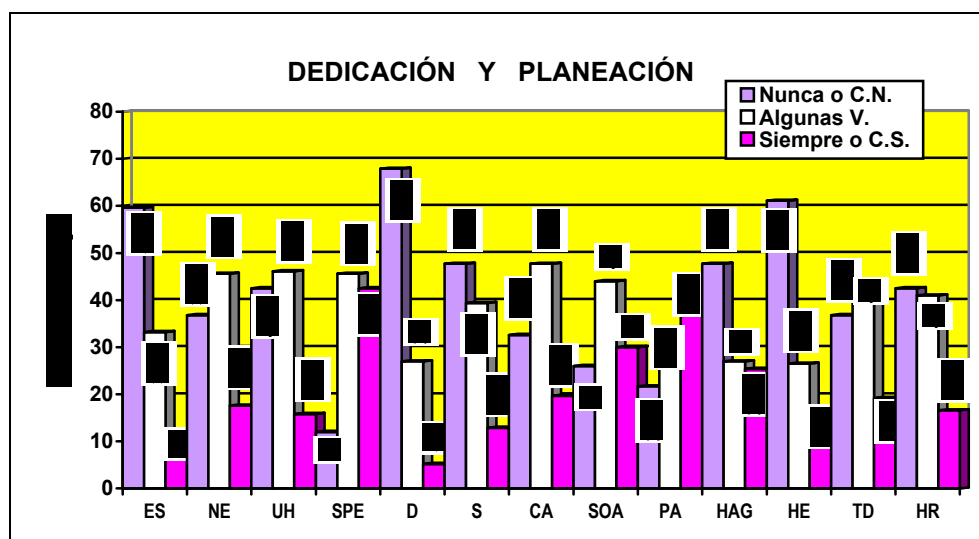
La consistencia interna de los 38 reactivos que conformaron la escala de Preparación del Auto-reporte de Exámenes utilizada para la recolección de los datos, indicó que el error en la medición fue muy bajo con un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.9221 y una puntuación media de 136.24. La puntuación menor que se podía obtener en esta escala fue de 38 puntos (1 por 38 reactivos) y la puntuación máxima de 266 puntos (7 por 38 reactivos), obteniendo las mujeres una calificación superior a la media (140.01) y los hombres inferior a ésta (131.13). En relación a los indicadores, los reactivos se agruparon en 4 indicadores: dedicación y planeación, material utilizado, estrategias de estudio y repaso. En los incisos siguientes, se describen brevemente cada uno de éstos.

Dedicación y Planeación.

El indicador dedicación y planeación quedó conformado por los trece primeros reactivos (del 1 al 13) de la escala de preparación con un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.7730. La media en todos los casos fue más alta en las mujeres que en los hombres. La mayor puntuación en las opciones de nunca o casi nunca la obtuvieron los reactivos 4, 5 y 9. El reactivo 13 (antes de estudiar para los exámenes preparo lo que necesito como libros, apuntes, diccionarios, etc.) presentó diferencias significativas con respecto al sexo ($t = -3.286$, $p < 0.001$), obteniendo las mujeres una media de 4.67 y los hombres de 3.71. A continuación se describen en forma general los resultados obtenidos en los diferentes reactivos que conformaron este indicador.

El 67.9% de los alumnos manifestó que no estudia diario y el 59.6% nunca o casi nunca se prepara para los exámenes sorpresa; coincidiendo en porcentaje, el 47.7%, mostró que a veces se prepara anticipadamente para los exámenes, no estudian semanalmente para los mismos y no toman en cuenta el tiempo de estudio cuando hacen un horario para las actividades que tiene que hacer y los temas de las materias que tienen que revisar; el 46.1% expresó que a veces estudian a última hora; el 45.6% respondió que a veces se presentan a los

exámenes sin haber estudiado o estudian solamente cuando tienen que presentarlos; el 44.0% manifestó que el tiempo que tienen para preparar los exámenes a veces no les alcanza porque es muy poco y a veces antes de estudiar seleccionan y organizan el material de estudio; y finalmente, el 42.5% contestó que no estudian a última hora para los exámenes, que estudian solamente cuando tienen que presentarlos y no elaboran un horario considerando el tiempo de repaso (ver tabla 4 y gráfica 6).



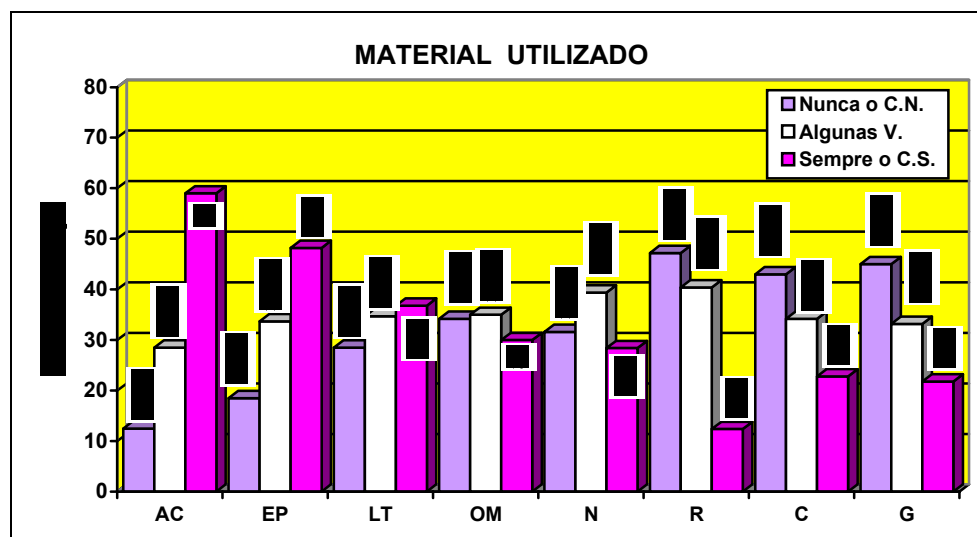
GRÁFICA 6. Se muestra que el 67.9% de los alumnos no estudia diario y el 59.6% no se prepara para los exámenes sorpresa, del 42.5% al 61.1% no elaboran un horario de estudio, no programan sus actividades y no incluyen el tiempo de repaso. Ello indica que un alto porcentaje de los estudiantes no se prepara, ni organiza su tiempo y actividades para los exámenes (ES = estudiar para exámenes sorpresa, NE = no estudiar para los exámenes, UH = estudiar para exámenes a última hora, SPE = estudiar sólo cuando hay exámenes, D = estudiar diario para exámenes, S = estudiar para exámenes una vez a la semana, CA = estudiar para exámenes con anticipación, SOA = selección y organización anticipada del material para exámenes, PA = preparación anticipada de los exámenes, HAG = horario de actividades generales, HE = horario de estudio, HR = Horario de repaso y TD = tiempo de estudio dedicado a los exámenes).

Material utilizado.

El indicador material utilizado quedó conformado por ocho reactivos (del 14 al 17 y del 25 al 28) y obtuvo una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.8000. Las mayores puntuaciones en las opciones siempre o casi siempre las obtuvieron los reactivos 14 y 17 con un rango de 48.2%

a 59.0% y en las opciones nunca o casi nunca los reactivos 25, 26 y 27 con un rango de 43.0% a 47.2%.

En los reactivos 14, 25 y 28 se presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo la media en todos los casos más alta en las mujeres que en los hombres. En el reactivo 14 (cuando estudio para los exámenes utilizo los apuntes que tomo en clase), la media de los hombres fue de 4.59 y la de las mujeres de 5.08 ($t = -1.857$, $p < 0.065$); en el reactivo 25 (cuando estudio para los exámenes hago guías que me sirven para repasar), la media de los hombres fue de 2.82 y la de las mujeres de 3.28 ($t = -1.869$, $p < 0.063$) y en el reactivo 28 (cuando estudio para los exámenes hago apuntes, notas o acordeones que me sirven para repasar), la media de los hombres fue de 3.21 y la de las mujeres de 3.77 ($t = -2.080$, $p < 0.039$). A continuación se describe en forma general los resultados obtenidos en los diferentes reactivos que integraron el indicador material utilizado.



GRÁFICA 7. Se observa que un alto porcentaje (59%) de los alumnos utilizan los apuntes de clase cuando estudian para los exámenes y con un rango del 43.0% al 47.2% no elaboran cuestionarios, guías, ni resúmenes cuando se preparan para presentarlos. Lo que indica que menos de la mitad de los estudiantes no tienen el hábito de utilizar técnicas escritas y más de la mitad solamente estudian en los apuntes que tomaron en las clases (AC = apuntes de clase, EP = énfasis de los profesores, LT = libros de texto, OM = otros materiales, N = notas, R = resúmenes, C = cuestionarios y G = guías).

El 59.0% de los alumnos reportaron que utilizan los apuntes tomados en clase cuando estudian para los exámenes, el 28.0% a veces y el 12.5% no lo hace. Por otro lado, el 48.2% respondió que siempre o casi siempre utiliza la información que enfatizan los profesores, el 33.7% a veces y el 18.2% no. En relación al uso de libros de texto, el 36.8% mencionó que sí los utilizan, el 34.7% a veces y el 28.5% no. En cuanto al uso de otros materiales de estudio, el 35.8% de los alumnos dijeron que a veces los utilizan, el 34.2% no y el 30.0% sí hacen uso de ellos. El 39.4% opinó que a veces cuando estudian para los exámenes elaboran notas para repasar, el 31.6% nunca o casi nunca y el 28.4% siempre o casi siempre lo hacen. En cuanto a la elaboración de resúmenes, el 47.2% consideró que no lo hace, el 40.4% a veces y el 12.4% sí. Por otro lado, cuando estudian para los exámenes, el 43% de los alumnos expresaron que no elaboran cuestionarios, el 34.2% a veces y el 22.8% sí. Referente a la elaboración de guías de estudio, el 45.0% mencionó que no lo hace, el 33.2% a veces y el 21.8% sí (ver tabla 4 y gráfica 7).

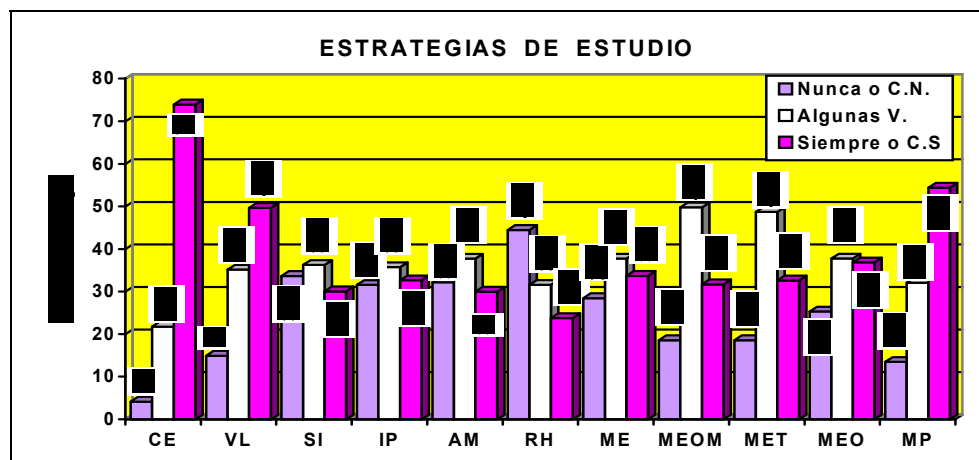
Estrategias de estudio.

El indicador estrategias de estudio quedó conformado por once reactivos (del 18 al 24 y del 29 al 32) con un coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.8181. Las mayores puntuaciones las obtuvieron las opciones de siempre y casi siempre de los reactivos 18 y 19 con un rango de 49.7% a 74%, lo que indica que los estudiantes tratan de entender lo que están leyendo y leen muchas veces lo que se tienen que aprender; los reactivos 29 y 30 con un rango de 48.7% a 49.8% en donde los alumnos a veces utilizan la memorización cuando se preparan para los exámenes de opción múltiple y por temas; y el reactivo 32 con un rango de 54.4%, el cual muestra que los alumnos siempre o casi siempre utilizan un método propio para estudiar.

En los reactivos 18, 19 y 20 se presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo la media en todos los casos más alta en las mujeres que en los hombres. En el reactivo 18 (cuando estudio para los exámenes trato de entender lo que estoy leyendo), la media de los hombres fue de 5.24 y la de las mujeres de 5.79 ($t = -2.370$, $p < 0.019$); en el reactivo 19 (cuando estudio para los exámenes leo muchas veces lo que me tengo que aprender), la media de los hombres fue de 4.21 y la de las mujeres de 4.89 ($t = -2.488$, $p < 0.014$) y en el reactivo 20 (cuando estudio para los exámenes subrayo las ideas y los conceptos

principales de los libros y apuntes de clase), la media de los hombres fue de 3.22 y la de las mujeres de 3.99 ($t = -2.769$, $p < 0.006$). En el párrafo que se encuentra a continuación se describe en forma general los resultados obtenidos en los diferentes reactivos del indicador estrategias de estudio.

El 74.0% de los alumnos reportó que siempre o casi siempre cuando estudian para los exámenes tratan de entender lo que están leyendo, el 21.8% a veces y el 4.2% nunca o casi nunca lo hace. En cuanto a la repetición de la lectura, el 49.7% manifestó que sí lo hace, el 35.2% a veces y un 15.0% no la vuelve a leer. Referente a subrayar lo más importante de la lectura, el 36.3% respondió que a veces lo hace, el 33.7% no y el 30.1% sí. Por otro lado, cuando estudian para los exámenes, el 35.8% de los alumnos mencionó que a veces tratan de imaginarse mentalmente las preguntas que podrían venir en el examen, el 32.7% siempre o casi siempre y el 31.6% nunca o casi nunca. Respecto a tratar de pensar en la aplicación de lo aprendido, el 37.8% dijo que a veces lo hacen, el 32.2% no y el 30.0% sí. Referente a tratar de relacionar lo que aprenden con hechos cotidianos, el 44.5% de los alumnos expresó que no lo hacen, el 31.6% a veces y el 23.8% sí.



GRÁFICA 8. El 74.0% de los alumnos cuando estudia trata de comprender lo que lee, el 49.7% lo lee muchas veces, el 54.4% utiliza un método propio y del 31.7% al 36.9% memorizan para los exámenes de opción múltiple, por tema, orales y lo que estudian, utilizando regularmente la memorización para preparar sus exámenes (CE = tratar de comprender lo que se está estudiando, VL = volver a leer lo que se está estudiando, SI = subrayar lo más importante, IP = imaginar preguntas, AM = aplicar mentalmente, RH = relacionar con hechos, ME = memorizar lo estudiado, MOM = memorizar para exámenes de opción múltiple, MET = memorizar para exámenes por temas, MEO = memorizar para exámenes orales y MP = estudiar utilizando un método propio).

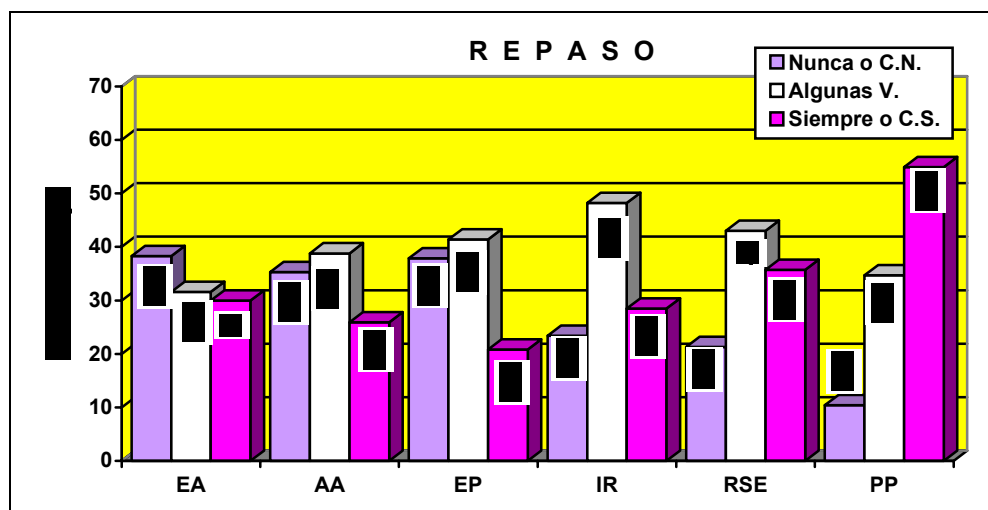
Repaso.

El indicador repaso quedó conformado únicamente por seis reactivos (del 33 al 38) con un coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.7477. Las mayores puntuaciones las obtuvieron los reactivos 35, 36 y 37 con un rango de 41.4% a 48.2%, lo que muestra que los alumnos a veces o regularmente cuando se preparan para los exámenes utilizan el ensayo de prueba, se consideran preparados cuando pueden responder las preguntas, se imaginan mentalmente lo que estudiaron y pueden repetirlo sin equivocarse y el reactivo 38 con un porcentaje de 54.9%, en donde los alumnos siempre o casi siempre se consideran preparados cuando pueden decir con sus propias palabras lo que aprendieron.

En los reactivos 31, 33, 34 y 38 se presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo la media en todos los casos más alta en el sexo femenino que en el masculino. En el reactivo 31 (cuando estudio para los exámenes orales trato de aprenderme todo de memoria), la media de los hombres fue de 3.34 y la de las mujeres de 4.15 ($t = -3.001$, $p < 0.003$); en el reactivo 33 (cuando estudio para los exámenes finales reviso y corrijo los exámenes anteriores y repaso en ellos), la media de los hombres fue 3.12 y la de las mujeres de 3.67 ($t = -1.917$, $p < 0.057$); en el reactivo 34 (antes de los exámenes repaso lo que estudié aun cuando ya me lo haya aprendido), la media de los hombres fue 3.10 y la de las mujeres de 3.68 ($t = -2.243$, $p < 0.026$) y en el reactivo 38 (estoy preparado para los exámenes cuando puedo decir con mis propias palabras lo que estudié), la media de los hombres fue de 4.37 y la de las mujeres de 5.08 ($t = -2.778$, $p < 0.006$). A continuación se describe en forma general los resultados obtenidos en los diferentes reactivos que integraron el indicador repaso.

El 38.3% de los alumnos dijeron que cuando estudian para los exámenes finales nunca o casi nunca corrigen ni repasan en los exámenes anteriores, el 31.6% a veces y el 30.0% siempre o casi siempre lo hace. Por otro lado, cuando antes de los exámenes repasan lo ya aprendido, el 38.8% expresó que a veces lo hacen, el 35.3% no y el 25.9% sí. En cuanto al repaso para los exámenes, el 41.4% mencionó que a veces ensayan la situación de prueba, el 37.9% no y el 20.8% sí. El 48.2% de los alumnos consideraron a veces estar preparados para los exámenes cuando pueden responder las preguntas que se imaginan mentalmente, el 28.5% siempre o casi siempre lo están y el 23.4% nunca o casi nunca. En cuanto a considerarse preparados cuando pueden repetir lo que han estudiado sin equivocarse, el 43% respondió que

a veces lo están, el 35.7% sí y el 21.3% no. En relación a considerarse preparado para los exámenes, el 54.9% manifestó que sí cuando pueden decir con sus propias palabras lo que han estudiado, el 34.7% a veces y el 10.4% no (ver tabla 4 y gráfica 9).



GRÁFICA 9. Más de una tercera parte de los alumnos no repasan en los exámenes anteriores, a veces repasan lo ya adquirido y ensayan la relación de prueba con un rango del 38.8% al 41.4% y más de la mitad de los alumnos (54.9%) están preparados para los exámenes cuando pueden decir con sus propias palabras lo que estudiaron (EA = estudiar en los exámenes anteriores, AA = repasar el aprendizaje adquirido, EP = ensayar la situación de la prueba, IR = imaginar mentalmente las respuestas, RSE = responder las preguntas sin equivocarse y PP = decir lo estudiado con palabras propias).

3.2. Presentación.

En la escala de Presentación conformada por 27 reactivos, el coeficiente de Alfa de Cronbach dió como resultado 0.7824. La puntuación media de los alumnos participantes fue de 115.51. La puntuación menor que podían obtener los alumnos era de 27 puntos (1 por 27 reactivos) y la puntuación máxima de 189 puntos (7 por 27 reactivos). Las mujeres obtuvieron una calificación mayor (117.45) que los hombres (112.89). Ambos grupos quedaron ubicados en la categoría de muchas veces sin ser estadísticamente significativa la diferencia, aunque se observa que las mujeres tienden a obtener mayores puntuaciones y por lo tanto medias más altas que los hombres en la presentación de los exámenes.

PREPARACIÓN			NUNCA O CASI NUNCA		REGULARMENTE O ALGUNAS VECES		SIEMPRE O CASI SIEMPRE	
			Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
DEDICACIÓN Y PLANEACIÓN	4	Sorpresa	115	59.6%	64	33.2%	14	7.3%
	2	Sin estudio	71	36.8%	88	45.6%	34	17.6%
	1	Última hora	82	42.5%	89	46.1%	22	15.8%
	7	Sólo para presentar	23	12.0%	88	45.6%	82	42.5%
	5	Diario	131	67.9%	52	27.0%	10	5.2%
	6	Semanal	92	47.7%	76	39.4%	25	12.9%
	3	Con anticipación	63	32.6%	92	47.7%	38	19.7%
	10	Horario actividades	92	47.7%	52	27.0%	49	25.4%
	9	Horario de estudio	118	61.1%	51	26.5%	24	12.4%
	8	Tiempo dedicado	71	36.8%	85	44.0%	37	19.2%
	11	Horario de repaso	82	42.5%	79	41.0%	32	16.6%
	12	Selec y org. anticip.	50	26.0%	85	44.0%	58	30.0%
	13	Prepar. anticipada	42	21.7%	64	33.1%	87	45.1%
MATERIAL UTILIZADO	14	Apuntes de clase	24	12.5%	55	28.5%	114	59.0%
	17	Infor. relev. profr.	35	18.2%	65	33.7%	93	48.2%
	15	Libros de texto	55	28.5%	67	34.7%	71	36.8%
	16	Otros materiales	66	34.2%	69	35.8%	58	30.0%
	28	Notas	61	31.6%	77	39.4%	55	28.4%
	26	Resúmenes	91	47.2%	78	40.4%	24	12.4%
	27	Cuestionarios	83	43.0%	66	34.2%	44	22.8%
	25	Guías	87	45.0%	64	33.2%	42	21.8%
ESTRATEGIAS DE ESTUDIO	18	Comprensión	8	4.2%	42	21.8%	143	74.0%
	19	Volver a leer	29	15.0%	68	35.2%	96	49.7%
	20	Subrayar	65	33.7%	70	36.3%	58	30.1%
	22	Imaginar preguntas	61	31.6%	69	35.8%	63	32.7%
	24	Aplicación mental	62	32.2%	73	37.8%	58	30.0%
	23	Relación con hechos	86	44.5%	61	31.6%	46	23.8%
	21	M. De lo estudiado	55	28.5%	73	37.8%	65	33.7%
	29	Exám. opción múltip.	36	18.6%	96	49.8%	61	31.7%
	30	M Exám. por tema	36	18.6%	94	48.7%	63	32.6%
	31	M Exám orales	49	25.3%	73	37.8%	71	36.9%
32	Método propio	26	13.5%	62	32.1%	105	54.4%	
REPASO	33	Exám. anteriores	74	38.3%	61	31.6%	58	30.0%
	34	Aprendiz. adquirido	68	35.3%	75	38.8%	50	25.9%
	35	Ensayo de prueba	73	37.9%	80	41.4%	40	20.8%
	36	Imaginar espuestas	45	23.4%	93	48.2%	55	28.5%
	37	Resp. sin equivocar	41	21.3%	83	43.0%	69	35.7%
	38	Decir propias palab.	20	10.4%	67	34.7%	106	54.9%

TABLA 4. Frecuencias y porcentajes que resumen la preparación de los alumnos cuando presentan exámenes.

P R E P A R A C I Ó N				
INDICADOR	REACTIVO	ESTADÍSTICA	HOMBRES	MUJERES
PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN	13. Antes de estudiar para los exámenes preparan lo que necesitan como libros, apuntes, diccionario, etc.	Media t de Student Des. estándar	0.371 -3.286 2.08	0.467 -3.253 1.95
	14. Cuando estudio para los exámenes utilizo los apuntes que tomo en clase	Media t de Student Des. estándar	4.59 -1.857 1.79	5.08 -1.868 1.86
MATERIAL UTILIZADO	25. Cuando estudio para los exámenes hago guías de estudio que me sirven para repasar	Media t de Student Des. estándar	2.82 -1.869 1.51	3.28 -1.923 1.82
	28. Cuando estudio para los exámenes hago apuntes, notas o acordeones que me sirven para repasar	Media t de Student Des. estándar	3.21 -2.080 1.74	3.77 -2.110 1.92
ESTRATEGIAS DE ESTUDIO	18. Cuando estudio para los exámenes trato de entender lo que estoy leyendo	Media t de Student Des. estándar	5.24 -2.370 1.67	5.79 -2.337 1.53
	19. Cuando estudio para los exámenes leo muchas veces lo que me tengo que aprender	Media t de Student Des. estándar	4.21 -2.488 1.80	4.89 -2.517 1.95
	20. Cuando estudio para los exámenes subrayo las ideas y los conceptos principales de los libros y apuntes de clase	Media t de Student Des. estándar	3.22 -2.769 1.68	3.99 -2.857 2.07
REPASO	31. Cuando estudio para los exámenes orales trato de aprenderme todo de memoria.	Media t de Student Des. estándar	3.34 -3.001 1.66	4.15 -3.085 1.99
	33. Cuando estudio para los exámenes finales reviso y corrijo los exámenes anteriores y repaso con ellos	Media t de Student Des. estándar	3.12 -1.917 1.72	3.67 -1.974 2.10
	34. Antes de los exámenes repaso lo que estudié aun cuando ya me lo haya aprendido	Media t de Student Des. estándar	3.10 -2.243 1.58	3.68 -2.314 1.94
	38. Estoy preparado para los exámenes cuando puedo decir con mis propias palabras lo que estudié	Media t de Student Des. estándar	4.37 -2.778 1.77	5.08 -2.775 1.76

TABLA 5. Medias, significancias y desviaciones estándar de los reactivos significativos de los cuatro indicadores de la escala de Preparación.

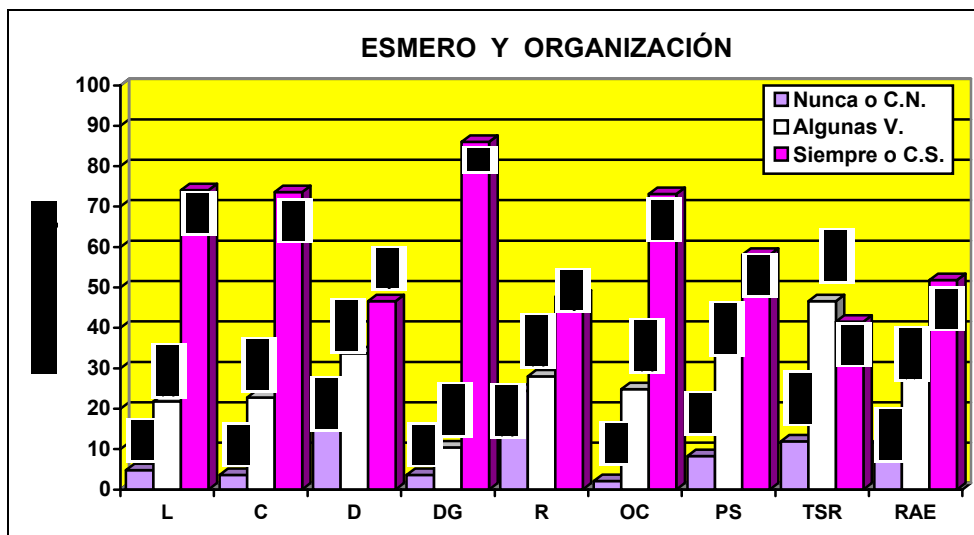
Debido a las diferencias presentadas por hombres y mujeres aun cuando éstas no fueron significativas, se observó una tendencia en la escala general de Presentación, por lo que se realizó el análisis de los reactivos en forma individual para identificar cuales eran los que marcaban dicha tendencia, resultando el 3, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 17 y 27 significativamente mas altos en las mujeres y 8, 19 y 20 en los hombres.

Del análisis de los 27 reactivos que conforman la escala de Presentación se obtuvieron cuatro indicadores, a saber: esmero y organización, revisión, resolución y estrategias no adecuadas. En los párrafos que sigue se describen brevemente éstos.

Esmero y organización.

El indicador esmero y organización se integró de 10 reactivos (1, 2, 3, 5, 6, 12, 17, 21, 26 y 27) con un coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach de 0.8047. En las conductas de limpieza, claridad, datos generales, orden y coherencia, se reportaron los rangos más altas de 73.1% a 86.0% en las opciones de siempre o casi siempre lo hacen, pasa o sucede. Lo que indica que los alumnos realizan con cuidado y organizan la resolución de sus exámenes (ver tabla 5 y gráfica 10).

En los reactivos 3, 5 y 17 se presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo la media en todos los casos más alta en las mujeres. En el reactivo 3 (en los exámenes pregunto lo que no entiendo o el significado de las palabras que no conozco), los hombres obtuvieron una media de 4.01 y las mujeres de 4.52 siendo su diferencia cercana al 0.05 ($t = -1.835$, $p < 0.06$); en el reactivo 5 (antes de comenzar a contestar los exámenes pongo mi nombre y los datos que piden como fecha, grupo, etc.), la media de los hombres fue de 6.07 y la de las mujeres de 6.53 ($t = -2.315$, $p < 0.02$) y en el reactivo 17 (en los exámenes contesto primero lo que me sé y dejo para después lo que me cuesta trabajo o no me sé), la media de los hombres fue de 4.76 y la de las mujeres de 5.28 ($t = -1.967$, $p < .05$).



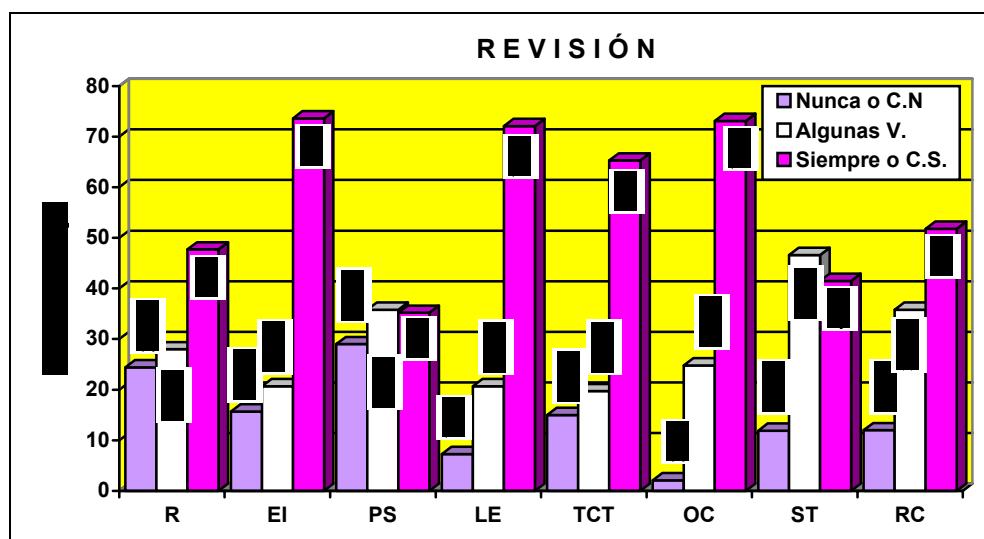
GRÁFICA 10. Se observa que de 73.1% a 74.1% de los estudiantes siempre contestan su examen con limpieza, claridad, orden y coherencia. Por otro, lado siempre llenan sus datos generales (86%). Lo que indica que los alumnos planean y organizan bien la resolución de sus exámenes (L = limpieza, C = claridad, D = dudas, DG = datos generales, R = revisión, OC = orden y coherencia, PS = primero lo que saben, TSR = tiempo de sobra para revisar y RAE= revisar antes de entregar).

Revisión.

El indicador revisión incluyó ocho preguntas (6, 7, 9, 10, 11, 12, 21 y 27) y fue el que obtuvo el coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach más bajo (0.6963). Las mayores puntuaciones las obtuvieron los reactivos 7, 10, 11, 12 y 27, al seleccionar los alumnos la opción de siempre o casi siempre cuyo rango se encontró entre el 65.3% y el 73.6%, lo que indica que los estudiantes revisan sus exámenes tanto, antes de contestarlos, como una vez que los han terminados (ver tabla 5 y gráfica 11).

En los reactivos 7, 10, 11, 12 y 27 se presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo la media en todos los casos más alta en las mujeres que en los hombres. En el reactivo 7 (antes de contestar los exámenes leo con cuidado y trato de entender todas las instrucciones), la media de los hombres fue de 5.12 y la de las mujeres de 5.72 ($t = -2.421$, $p < 0.01$); en el reactivo 10 (antes de contestar los exámenes, leo detenidamente las preguntas y trato de entenderlas bien), la media de los hombres fue de 5.10 y la de las mujeres de 5.54 ($t = -1.832$, $p < 0.06$), en el reactivo 11 (en los exámenes tomo en cuenta el tiempo que dan para

contestarlos), la media de los hombres fue de 4.74, y la de las mujeres de 5.34 ($t = -2.098$, $p < .037$), en el reactivo 12 (en los exámenes trato de contestar las preguntas en forma ordenada y coherente), la media de los hombres fue de 5.12 y la de las mujeres de 5.79 ($t = -3.297$, $p < .001$) y en el reactivo 27 (antes de entregar los exámenes reviso una o varias veces lo que contesté), la media de los hombres fue de 4.18 y la de las mujeres de 4.99 ($t = -3.024$, $p < .003$).

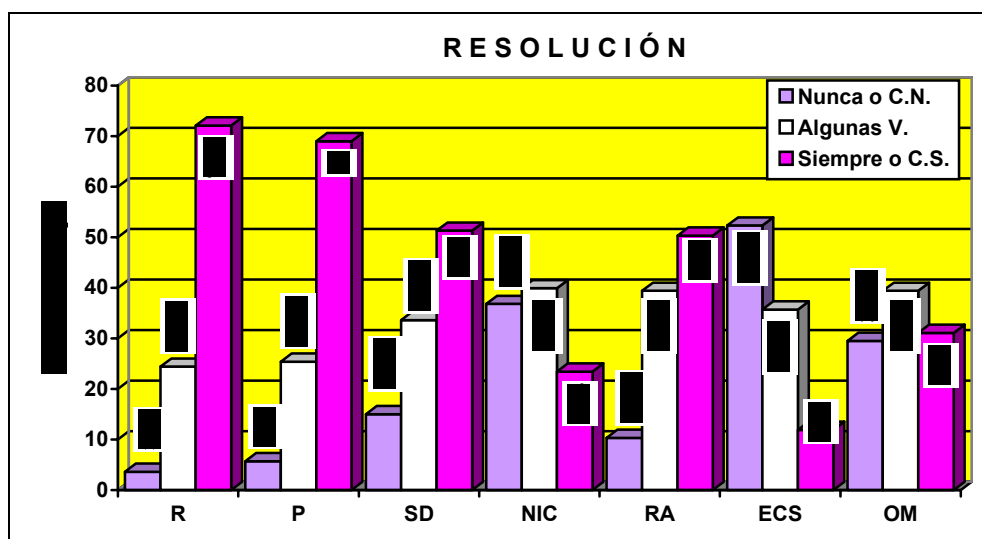


GRÁFICA 11. Más de la mitad de los alumnos 51.6% a 73.6% tratan de entender siempre lo que están leyendo, escriben con orden y coherencia, toman en cuenta el tiempo que tienen para resolver su examen. Lo cual indica que los estudiantes revisan y tratan de comprender sus exámenes. (R = revisión, EI = entender instrucciones, PS = poner señales, LE = leer y entender, TCT = tomar en cuenta el tiempo, OC = orden y coherencia, ST = sobra tiempo y RC = revisión de lo contestado).

Resolución.

Este indicador incluyó siete preguntas (13, 14, 18, 22, 23, 24 y 25) y obtuvo 0.7690 de coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach. Las mayores puntuaciones las obtuvieron los reactivos 13, 14 y 18, ya que los alumnos seleccionaron la opción siempre o casi siempre con un rango entre 51.3% y 72.1% (ver tabla 5 y gráfica 12).

En los reactivos 13, 14 y 27 presentaron diferencias significativas los hombres y las mujeres, siendo la media en todos los casos más alta en las mujeres. En el reactivo 13 (en los exámenes reflexiono y analizo con cuidado lo que voy contestar), la media de los hombres fue 4.95 y la de mujeres de 5.82 ($t = -4.022$, $p < 0.001$); en el reactivo 14 (en los exámenes trato de pensar cual sería la mejor respuesta antes de contestar las preguntas), la media de los hombres fue de 4.96 y la de mujeres de 5.60 ($t = -2.671$, $p < 0.008$) y en el reactivo 27 (antes de entregar los exámenes reviso una o varias veces lo que contesté) la media de los hombres fue 4.18 y la de mujeres de 4.99 ($t = -3.024$, $p < 0.003$).



GRAFICA 12. Los sujetos participantes contestaron siempre o casi siempre en reflexionar y pensar antes de contestar, así como dejar lo difícil para el final con un rango de 51.3% a 72.1%; enumerar, ilustrar, comparar, realizar esquemas y organizar mentalmente se encontraron en el rango de 35.7% a 39.9% en la opción algunas veces. Ello, muestra que los alumnos no se esmeran mucho en preparar temarios para estudiar (R = reflexionar, P = pensar, SD = saltar lo difícil, NIC = numerar, ilustrar y comparar, RA = reflexionar y analizar, ECS = elaborar esquemas y cuadros sinópticos, OM = organizar mentalmente).

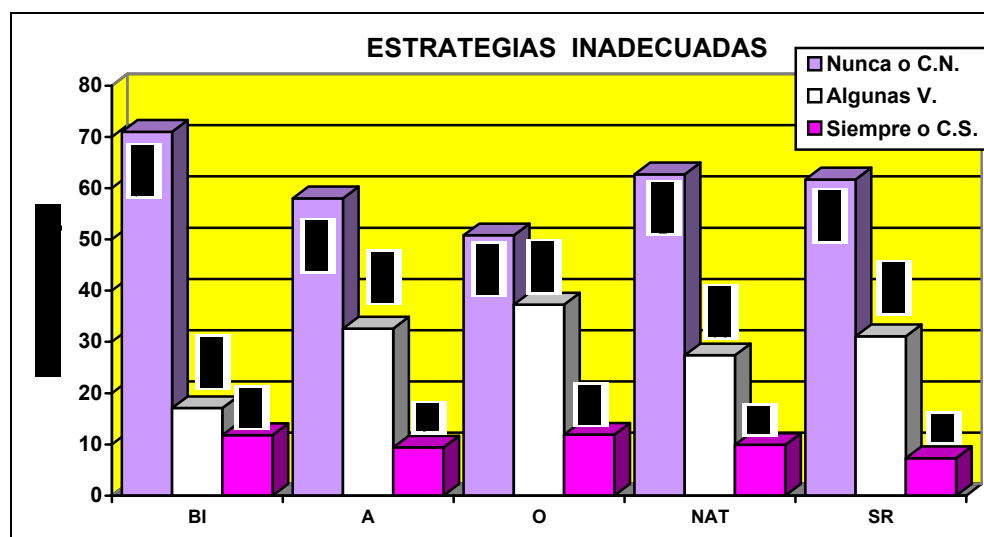
Estrategias Inadecuadas.

El indicador de estrategias inadecuadas comprendió cinco de las preguntas de la escala de Presentación y obtuvo 0.6929 de coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach. Los estudiantes reportaron con un rango de 50.8% a 71.0% que cuando presentan exámenes,

nunca o casi nunca se brincan las instrucciones, contestan al azar, contestan lo primero que se les ocurre, no les alcanza el tiempo para contestar la segunda parte y lo entregan sin revisar (ver tabla 5 y gráfica 13). Esto indica que los alumnos reportaron tener estrategias adecuadas de resolución de los exámenes.

En los reactivos 8, 19 y 20 presentaron diferencias significativas los hombres y las mujeres, siendo el único indicador en donde la media en todos los casos fue más alta en los hombres que en las mujeres. En el reactivo 8 (en los exámenes me brinco las instrucciones porque no las entiendo o me da flojera leerlas), la media de los hombres fue de 2.66 y la de las mujeres de 1.81 ($t = 3.579$, $p < 0.0001$); en el reactivo 19 (en los exámenes me tardo mucho tiempo en contestar la primera parte por lo que no me queda tiempo suficiente para contestar la segunda parte), la media de los hombres fue de 2.77 y la de las mujeres de 2.16 ($t = 2.945$, $p < 0.004$) y en el reactivo 20 (procuro terminar los exámenes lo más rápido que puedo y los entrego sin revisar), la media de los hombres fue de 2.77 y la de las mujeres de 2.08 ($t = 3.502$, $p < 0.001$).

Finalmente, el análisis estadístico realizado para mostrar si había relación entre la escalas de Preparación y Presentación a través de la correlación de Pearson, mostró que éstas se relacionan en una forma moderadamente baja pero significativa al obtenerse una r de 0.596 con una probabilidad de 0.01. Por otro lado, los indicadores que se derivaron de las escalas obviamente correlacionaron alto con su propia escala. Por ejemplo: Las probabilidades de los indicadores de Preparación (dedicación y planeación, $r = 0.840$; material utilizado, $r = 0.873$; estrategias de estudio, $r = 0.912$ y repaso, $r = 0.760$) correlacionaron alto con esta escala y bajo con los indicadores de la escala de Presentación (esmero y organización, $r = 0.499$; revisión, $r = 0.515$; resolución, $r = 0.553$ y estrategias inadecuadas, $r = 0.018$). Por su parte, las probabilidades de los indicadores de Presentación (esmero y organización, revisión y resolución fueron altas (0.883, 0.857 y 0.815 respectivamente) excepto el indicador estrategias inadecuadas en donde no existió correlación ($r = 0.071$) y bajas con los indicadores de Preparación (dedicación y planeación, $r = 0.446$, material utilizado, $r = 0.459$; estrategias de estudio $r = 0.571$, repaso, $r = 0.579$). En los casos en donde la diferencia de los indicadores fue significativa, la probabilidad fue de 0.01. Las correlaciones entre los indicadores se encontraron en el rango de 0.360 y 0.538, relacionándose en menor medida dedicación y planeación y más alto el repaso.



GRÁFICA 13. Se observa que un alto porcentaje de los alumnos (50.8% a 71%) presentan estrategias poco adecuadas como brincarse las instrucciones, contestar al azar, contestar lo primero que se les ocurre por no dejar en blanco las respuestas, entregar el examen sin revisar o les falte tiempo para contestarlo (BI = brincar instrucciones, A = azar, O = ocurrencia, NAT = no alcanza el tiempo y SR = sin revisar).

4. CALIFICACIONES ESCOLARES.

Las calificaciones escolares se midieron a través de los promedios general y por materias que los alumnos reportaron en la escala Materias Curriculares utilizada como uno de los instrumentos de investigación.

4.1. Promedio general.

En vista de que los alumnos reportaron su promedio general con enteros y décimas, éstos se agruparon en rangos de cinco en cinco del 5 al 10, considerando las calificaciones reportadas. El porcentaje más alto abarcó de 7.6 a 8.0 (24.5%), seguido de 8.6 a 9.0 (21.4%). En menor escala estuvieron los alumnos con promedio de 6.0 a 6.5 (2.1%) y los de 9.1 a 9.5 (7.3%). Un 22.9% reportó un promedio regular (7.1-8.0), el 31.5% un buen promedio (8.1-9.0) y una minoría 16.8.7%, un promedio muy bueno (9.1-10.0) y un 15.4% un promedio bajo.

PRESENTACIÓN			NUNCA O CASI NUNCA		REGULARMENTE O ALGUNAS VECES		SIEMPRE O CASI SIEMPRE	
			Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
ESMERO Y ORGANIZACIÓN	1	Limpieza	8	4.2%	59	21.8%	126	74.1%
	2	Claridad	7	3.6%	61	22.8%	125	73.6%
	3	Aclarar las dudas	38	19.7%	88	33.7%	67	46.6%
	5	Datos generales	7	3.6%	28	10.4%	158	86.0%
	6	Revisión	47	24.4%	77	28.0%	69	47.7%
	12	Orden y coherencia	4	2.1%	103	24.8%	116	73.1%
	17	Contestar lo que sabe	16	8.3%	80	33.7%	97	58.1%
	21	Sobra tiempo	23	11.9%	112	46.6%	58	41.5%
	26	Menos errores	26	13.5%	95	37.3%	72	49.2%
27	Antes de entregarlos	24	12.0%	89	35.8%	80	51.8%	
REVISIÓN	6	Revisión	47	24.4%	77	28.0%	69	47.7%
	7	Entender	11	15.7%	65	20.7%	117	73.6%
	9	Poner señales o marcas	56	29.0%	81	35.8%	56	35.2%
	10	Leer y entender	14	7.3%	68	20.7%	111	72.1%
	11	Toman en cuenta tiempo	29	15.0%	58	19.7%	106	65.3%
	12	Orden y coherencia	4	2.1%	103	24.8%	116	73.1%
	21	Sobra tiempo	23	11.9%	112	46.6%	58	41.5%
27	Revisar lo contestado	24	12.0%	89	35.8%	80	51.8%	
RESOLUCIÓN	13	Reflexión	7	3.6%	73	24.4%	113	72.1%
	14	Pensar	11	5.7%	70	25.4%	112	69.0%
	18	Saltar lo difícil	29	15.0%	89	33.6%	75	51.3%
	22	Enum. ilustrar y comp.	71	36.8%	91	39.9%	31	23.4%
	23	Reflexionar	20	10.3%	105	39.4%	68	50.3%
	24	Esquemas y cuadros sinópticos	101	52.3%	81	35.7%	11	11.9%
25	Organizar mentalmente	57	29.5%	97	39.4%	39	31.1%	
INADECUADAS	8	Brincar instrucciones	137	71.0%	41	17.1%	15	11.8%
	15	Azar	112	58.0%	73	32.6%	8	9.4%
	16	Ocurrencia	98	50.8%	82	37.3%	13	11.9%
	19	No alcanza el tiempo	121	62.7%	64	27.4%	8	9.9%
	20	Sin revisar	119	61.7%	69	31.7%	5	7.3%

TABLA 5. Frecuencias y porcentajes de los alumnos que presentaron estrategias de esmero y organización, revisión, resolución e inadecuadas en la presentación de los exámenes académicos.

P R E S E N T A C I Ó N				
INDICADOR	REACTIVO	ESTADÍSTICA	HOMBRES	MUJERES
ESMERO Y ORGANIZACIÓN	3. En los exámenes pregunto lo que no entiendo o el significado de las palabras que no conozco	Media t de Student Des. estándar	4.01 -1.835 1.90	4.52 -1.839 1.92
	5. Antes de comenzar a contestar los exámenes pongo mi nombre y los datos que piden como fecha, grupo, etc.	Media t de Student Des. estándar	6.07 -2.315 1.52	6.53 -2.242 1.23
	17. En los exámenes contesto primero lo que me sé y dejo para después lo que me cuesta trabajo o no me sé	Media t de Student Des. estándar	4.76 -1.967 1.87	5.28 -1.955 1.79
REVISIÓN	7. Antes de contestar los exámenes leo con cuidado y trato de entender todas las instrucciones	Media t de Student Des. estándar	5.12 -2.421 1.79	5.72 -2.387 1.63
	10. Antes de contestar los exámenes leo detenidamente las preguntas y trato de entenderlas bien	Media t de Student Des. estándar	5.10 -1.832 1.56	5.54 -1.834 1.67
	11. En los exámenes tomo en cuenta el tiempo que dan para contestarlos	Media t de Student Des. estándar	4.74 -2.098 1.94	5.34 -2.105 1.97
	12. En los exámenes trato de contestar las preguntas en forma ordenada y coherente	Media t de Student Des. estándar	5.12 -3.297 1.52	5.79 -3.221 1.30
	27. Antes de entregar los exámenes reviso una o varias veces lo que contesté	Media t de Student Des. estándar	4.18 -3.024 1.80	4.99 -3.039 1.86
RESOLUCIÓN	13. En los exámenes reflexiono y analizo con cuidado lo que voy a contestar	Media t de Student Des. estándar	4.95 -4.022 1.62	5.82 -3.926 1.38
	14. En los exámenes trato de pensar cual sería la mejor respuesta antes de contestar las preguntas	Media t de Student Des. estándar	4.96 -2.671 1.63	5.60 -2.678 1.66
	27. Antes de entregar los exámenes reviso una o varias veces lo que contesté	Media t de Student Des. estándar	4.18 -3.024 1.80	4.99 -3.039 1.86
INADECUADAS	8. En los exámenes me brinco las instrucciones porque no las entiendo o me da flojera leerlas	Media t de Student Des. estándar	2.66 3.579 1.99	1.81 3.367 1.30
	19. En los exámenes me tardo mucho tiempo en contestar la primera parte por lo que no me queda tiempo suficiente para contestar la segunda parte	Media t de Student Des. estándar	2.77 2.945 1.52	2.16 2.887 1.33
	20. procuro terminar los exámenes lo más rápido que puedo y los entrego sin revisarlos	Media t de Student Des. estándar	2.77 3.502 1.50	2.08 3.396 1.22

TABLA 6. Medias, significancias y desviaciones estándar de los reactivos significativos de los indicadores de la escala de Presentación.

4.2. Promedio por materias.

Para el análisis estadístico de los promedios de las materias, éste se realizó de acuerdo a la asignación que hace la Secretaría de Educación Pública en el Programa de Secundaria en materias académicas y de desarrollo. Los alumnos reportaron promedios más altos (10) en las materias de desarrollo como: música, laboratorio, educación física y actividades tecnológicas con un rango de 33.1% a 54.8%, seguidos de los promedios de las materias académicas como español e inglés con 9 mostrando un rango de 28% a 30.5% y finalmente matemáticas, química, biología, geografía y civismo con promedio de 8 en el rango de 25.9% a 34.2%. Los pocos promedios de 5 predominaron en las materias de historia, biología, química, física y matemáticas con un rango de 1.6% a 2.1% (ver tabla 8 y gráfica 15).

El promedio general obtuvo una correlación muy alta con el promedio por materias académicas ($r = 0.996$, $p < 0.01$) y una correlación menor pero significativa con el promedio de las materias de desarrollo ($r = 0.789$, $p < 0.01$).

Referente a la contribución de las materias académicas al promedio general, la correlación se encontró en el rango de 0.523 a 0.804 (matemáticas, $r = 0.523$; español, $r = 0.780$; física, $r = 0.804$; química, $r = 0.711$; biología, $r = 0.731$; geografía, $r = 0.697$; historia, $r = 0.775$; civismo, $r = 0.758$ e inglés, $r = 0.655$).

La materia de español se relacionó con física ($t = 0.640$) y con historia ($t = 0.590$), física con español y química ($t = 0.640$), biología con geografía ($t = 0.658$), civismo con historia ($t = 0.579$) e inglés con civismo ($t = 0.497$).

Las materias de desarrollo con el promedio general se correlacionaron de la siguiente manera: educación física con actividades tecnológicas ($r = 0.737$), con música ($r = 0.322$) actividades tecnológicas con música ($r = 0.388$). Al parecer, la materia de música no se relacionó a ninguna de las materias del programa de tercero de secundaria, al menos en esta investigación.

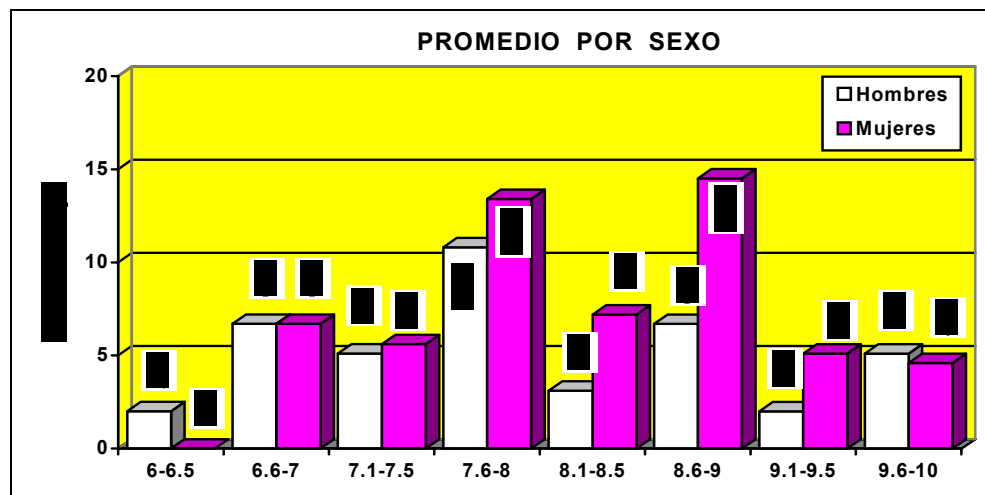
En general, las materias académicas se relacionaron entre sí con un rango de 0.523 a 0.804 a excepción de matemáticas que fue la que correlacionó más bajo (inglés, $r = 0.655$;

geografía, $r = 0.697$; química, $r = 0.711$; biología, $r = 0.731$; civismo, $r = 0.758$; historia, $r = 0.775$ y física, $r = 0.804$).

Respecto a la relación entre la preparación, presentación y calificaciones escolares, no hubo correlación entre las escalas de preparación y presentación ni alguno de sus indicadores con los promedios general y por materias

CALIFICACIONES		Masculino		Femenino	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
PROMEDIO	6-6.5	4	2%	0	0.0%
	6.6-7	13	6.7%	13	6.7%
	7.1-7.5	10	5.1%	11	5.6%
	7.6-8	21	10.8%	26	13.4%
	8.1-8.5	6	3.1%	14	7.2%
	8.6-9	13	6.7%	28	14.5%
	9.1-9.5	4	2%	10	5.1%
	9.6-10	10	5.1%	9	4.6%

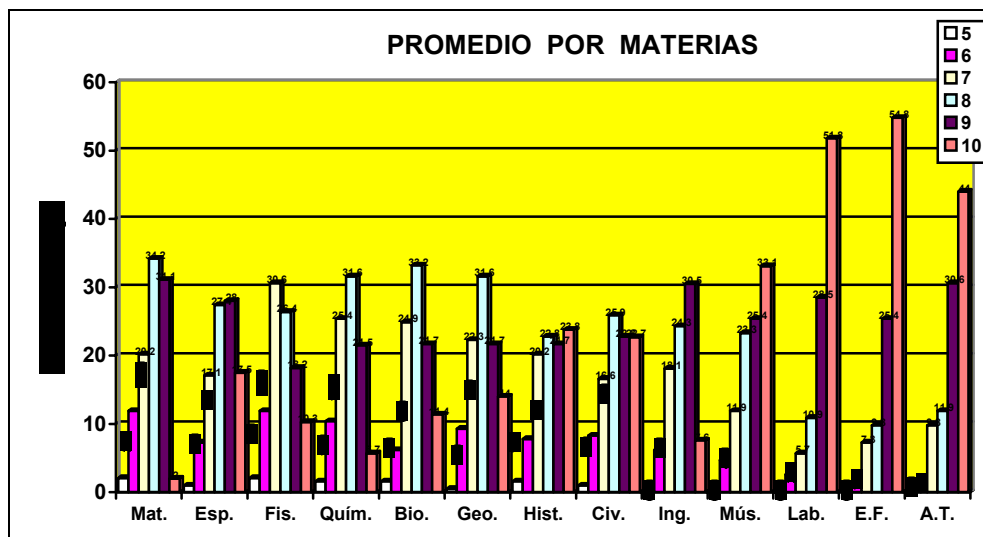
TABLA 7. Frecuencias y porcentajes de los alumnos por sexo y promedio.



GRÁFICA 14 . Se observa que las mujeres muestran un mejor promedio en el rango de 7.6 a 9.5. En el resto de las calificaciones, el promedio es muy similar entre hombres y mujeres.

PROMEDIO DE LAS MATERIAS CURRICULARES												
MATERIAS	5		6		7		8		9		10	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Matemáticas	4	2.1	23	11.9	39	20.2	66	34.2	8	31.1	4	2.0
Español	2	1.0	14	7.3	33	17.1	53	27.4	54	28.0	34	17.5
Física	4	2.1	23	11.9	59	30.6	51	26.4	35	18.2	20	10.3
Química	3	1.6	20	10.4	49	25.4	61	31.6	43	21.5	11	5.7
Biología	3	1.6	12	6.2	48	24.9	64	33.2	42	21.7	22	11.4
Geografía	1	0.5	18	9.3	43	22.3	61	31.6	42	21.7	27	14.0
Historia	3	1.6	15	7.8	39	20.2	44	22.8	42	21.7	46	23.8
Civismo	2	1.0	16	8.3	32	16.6	50	25.9	44	22.8	44	22.7
Inglés			12	6.2	35	18.1	47	24.3	59	30.5	34	7.6
Música			9	4.7	23	11.9	45	23.3	49	25.4	64	33.1
Laboratorio			5	2.6	11	5.7	21	10.9	55	28.5	100	51.8
Educ. Física			3	1.6	14	7.3	19	9.8	49	25.4	106	54.8
Act. Tecnol.	1	0.5%	2	1.0	19	9.8	23	11.9	59	30.6	85	44.0

TABLA 8. Frecuencias y porcentajes de los promedios general y por materia reportados por los alumnos de tercer año de secundaria participantes en la investigación.



GRÁFICA 15. Se observa que las materias más fáciles (música, laboratorio, educación física y actividades tecnológicas) tienen promedio de 10 y las más difíciles (matemáticas, física, química, biología e historia) muestran mayor número de reprobados.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo tiene como finalidad plantear las conclusiones y la discusión de los resultados que se obtuvieron en la presente investigación a partir del análisis de los datos descritos en el capítulo anterior.

1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.

El apartado de datos sociodemográficos incluye las conclusiones a las que se llegaron sobre las variables sexo, edad y nivel socioeconómico de los estudiantes de tercer año de secundaria participantes en el estudio, así como sobre la edad, escolaridad y ocupación de sus padres.

En relación al sexo, participaron 111 alumnas correspondientes al 57.5% y 82 alumnos correspondientes al 42.3%, por lo tanto, colaboró un 15.2% más de mujeres que de hombres. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2003) reporta que en el 2001 se encontraban inscritos 50.7% hombres y 49.3% mujeres en el nivel de educación secundaria, siendo la diferencia solamente de 1.4%. En esta investigación, la diferencia de 15.2% probablemente se debió a que más estudiantes del sexo femenino que del sexo masculino regresaron el Auto-reporte de Exámenes Académicos debidamente llenado, aun cuando se entregó el mismo número de cuestionarios a ambos sexos, demostrando las mujeres más dedicación y compromiso que los hombres, lo que también se ve reflejado en la preparación y presentación de los exámenes académicos y las calificaciones escolares (ver apartados 2 y 3).

Con respecto a la edad de los sujetos participantes, ésta se ubicó en el rango de 13 a 20 años con una media de 14.9. Las edades predominantes se encontraron en el rango de 14 a 16 años representado por un total de 95.33% estudiantes; por lo tanto, la edad que tenían la

mayoría de los alumnos concordó con el grado académico que estaban cursando. Es importante mencionar que los alumnos que tenían más de 16 años deberían de estar cursando grados superiores al tercer año de secundaria. Entre las posibles causas de por qué la edad de dichos estudiantes (11.92%) no concordó con el grado en el que estaban inscritos, podrían encontrarse en que hubieran reprobado uno o más años, tuvieran un rezago entre la salida de primaria y el ingreso a secundaria, o simplemente por cuestiones económicas, motivacionales, presiones familiares o sociales. Por otro lado, los alumnos de trece años que estaban cursando tercero de secundaria deberían de estar en un grado inferior, habiendo adelantado quizás porque iniciaron la primaria muy pequeños a los 5 años, o adelantaron grados a lo largo de ésta por tener un excelente aprovechamiento.

En cuanto al nivel socioeconómico, no se pudo realizar la comparación ni las correlaciones pertinentes con las variables de interés porque la mayoría de los sujetos participantes reportó pertenecer a la clase media 177 (91.7%) y un mínimo porcentaje a las clases baja y alta 16 (8.3%), motivo por el que no se contó con una muestra representativa de estudio.

El rango de la edad de los padres fue muy amplio de 30 a 70 años, en donde más de la mitad de los padres y madres de familia tenían de 36 a 45 años (213 = 55.2%), lo que significa que sus hijos nacieron cuando ellos tenían de 21 a 30 años, edad idónea para tener hijos. En cambio, los padres de 61 a 70 (13 = 3.4%), los tuvieron cuando tenían de 46 a 55 años, edad en la que probablemente ya no querían tener hijos, sino dedicarse a descansar o realizar otro tipo de actividades. Finalmente, cerca de una cuarta parte de los padres de 30 a 35 años (45 = 23.3%), los tuvieron cuando tenían de 15 a 20 años, edad en la que estaban finalizando la secundaria o cursando el bachillerato, convirtiéndose en padres a muy temprana edad, razón por la que probablemente se vieron obligados a abandonar la escuela, en especial las mujeres.

Por otro lado, la edad de los padres con respecto a la edad de las madres mostró una correlación moderada aunque estadísticamente significativa ($r = 0.677$, $p = < 0.01$), lo que indica que un porcentaje significativo de padres y madres tenían edades semejantes o la misma edad. También se encontró que el 4.1% de los estudiantes reportó contar únicamente con el apoyo de las madres, en contraste con el 0.5% de hombres solos, siendo más alto en las

primeras posiblemente debido a divorcio, separación o embarazo fuera del matrimonio, en donde generalmente las madres son las que se hacen cargo de la educación de los hijos.

En cuanto a la escolaridad de los padres de familia no se presentaron diferencias entre padres y madres en relación a secundaria y bachillerato. Las principales diferencias se encontraron en los porcentajes más altos de madres que tenían estudios de primaria (madres 22.28% y padres 11.92%,) y técnicos (madres 13.47% y padres 3.11%)% y más bajos en licenciatura (madres 16.58% y padres 25.39%) y posgrado (madres 6.73% y padres 12.43%). De esta manera, los padres mostraron una mejor escolaridad respecto de las madres, encontrándose la diferencia en los estudios técnicos, de licenciatura y posgrado, dado que un mayor porcentaje de hombres concluyeron los dos últimos y un porcentaje menor realizó estudios técnicos. La correlación entre la escolaridad de los padres y las madres fue estadísticamente significativa aunque moderadamente baja ($r = 0.538$, $p < 0.01$), lo que podría indicar que más de la mitad de los padres probablemente se casaron o relacionaron como pareja siendo compañeros de estudios.

En relación a la ocupación de los padres de familia se encontró que no difirió mucho su nivel educativo respecto de su ocupación, puesto que el 48.70% eran empleados quienes tenían secundaria y bachillerato y el 24.35% profesionistas, quienes cursaron licenciatura y posgrado. Sin embargo, respecto a la ocupación de las madres, más de la mitad (55.96%) se dedicaban al hogar y sólo el 11.40% eran profesionistas. La ocupación entre padres y madres no mostró relación, sin embargo, en la escolaridad y ocupación por separado de padres y madres la correlación fue significativa pero baja ($r \text{ padres} = 0.452$, $p < 0.01$ y $r \text{ madres} = 0.468$, $p < 0.01$), por lo tanto, menos de la mitad de los padres y las madres se dedican a lo que estudiaron.

2. PREPARACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS EXÁMENES ACADÉMICOS.

En los apartados 2.1 y 2.2 se hace una descripción de los resultados obtenidos con respecto a los exámenes académicos, ya que uno de los principales objetivos de la presente investigación fue describir las estrategias que utilizan los alumnos de tercer año de secundaria

en relación a su **preparación** (cómo estudian, que material utilizan para estudiar, si repasan lo aprendido, como organizan el tiempo y las actividades que realizan, los métodos de estudio que emplean, etc.) y **presentación** (leen con atención y entienden las preguntas, siguen las instrucciones, toman en cuenta y distribuyen el tiempo que se da para resolverlos, revisan lo que contestaron antes de entregarlos, etc.).

2.1. Preparación.

Referente a la variable preparación de los exámenes académicos, la cual se consideró como las actividades relacionadas a la organización, aprendizaje y repaso del material de estudio que se realizan antes de los exámenes (Foulquié, 1981), los reactivos de la escala que se utilizaron para evaluarla quedaron agrupados en cuatro indicadores para facilitar su descripción y análisis, a saber: dedicación y planeación, material utilizado, estrategias de estudio y repaso.

Dedicación y planeación.

En este indicador los alumnos mostraron porcentajes altos en las opciones inadecuadas, puesto que (42.5% al 67.9%) nunca estudian diario para los exámenes, nunca se preparan para los exámenes sorpresa, sólo estudian para presentar los exámenes, a veces estudian con anticipación, regularmente o casi siempre estudian a última hora, estudian semanalmente y se presentan casi siempre sin haber estudiado. Lo anterior indica que no preparan los exámenes como un hábito cotidiano orientado a aprender, sino solamente para cubrir un requisito y poder promoverse al siguiente grado escolar. El no prepararse bien para los exámenes conduce a los alumnos a mostrar temor por la falta de confianza en sí mismos, lo que provoca a su vez ansiedad y pensamientos de inseguridad (Brown, 1975), ansiedad que probablemente se traduce en bajas calificaciones, merma académica y abandono escolar (Ayora, 1993).

Referente a la organización de las actividades y del tiempo de estudio, los alumnos mostraron también estrategias inadecuadas, ya que (42.5% a 61.1%) manifestaron que nunca elaboran un horario de estudio, ni programan sus actividades cotidianas y escolares

considerando el tiempo para repasar y tampoco preparan anticipadamente el material de estudio que necesitan, lo que origina pérdida de tiempo en búsquedas innecesarias. Por lo tanto, los datos indican que los alumnos no presentan estrategias de planeación ni organización referentes al tiempo y actividades que realizan cuando se preparan para los exámenes al no elaborar horarios de estudio, programar sus actividades diarias y preparar el material necesario. La información anterior no concuerda con la proporcionada por los alumnos en relación a que la mayoría dijo que el tiempo que tienen para preparar los exámenes si les alcanza, puesto que sin la programación del tiempo a través de un horario de actividades que incluya el estudio y el repaso, esto no es posible. Otra razón para explicar lo anterior, podría encontrarse en que consideran que no necesitan mucho tiempo para preparar los exámenes dedicando muy poco tiempo a ello, por lo que opinan que cuentan con tiempo suficiente para hacerlo.

De acuerdo con Villarreal González (1992), la programación del tiempo es un factor de suma importancia para lograr éxito en el estudio y como tal, requiere una cuidadosa y sistemática planeación. Con un horario bien planeado se logra aprovechar el tiempo y a su vez informa sobre lo que se tiene que hacer en forma organizada. Cuando no se tiene un horario fijo de estudio, se adquiere la práctica de estudiar a ratos y sin orden o la noche anterior a los exámenes, tiempo que más bien debería dedicarse para repasar lo estudiado con anterioridad.

Finalmente, el reactivo 13 (antes de estudiar para los exámenes preparo lo que necesito como libros, apuntes, diccionarios, etc.), presentó diferencias significativas con respecto al sexo ($t = -3.286$, $p < 0.001$), obteniendo las mujeres una media de 4.67 y los hombres de 3.71. Esto indicó que el sexo femenino mostró más dedicación y organización dado que preparan con más frecuencia que los hombres lo necesario cuando estudian para los exámenes académicos.

Material utilizado.

En cuanto al material de estudio utilizado, más de la mitad (59.0%) de los alumnos dijeron utilizar siempre los apuntes de clase cuando se preparan para los exámenes, en contraste al 30.0% que emplea otros materiales además de los apuntes de clase. En su mayoría, los estudiantes también dijeron que toman en cuenta lo que los profesores le dan más

énfasis o importancia cuando toman apuntes, (48.2%) y sólo arriba de la tercera parte (36.8%) recurre a los libros de texto para corregirlos o completarlos.

Autores como Staton (1979) hacen referencia a que anotar es tomar notas organizadas, sistemáticas, coherentes y legibles, ya sea de las clases o de los libros utilizando el parafraseo como una guía muy útil que servirá para estudiar más fácilmente y así se hará un hábito que ayudará a resolver los exámenes. Villarreal González (1992) hace mención que cuando los alumnos sólo utilizan las notas tomadas en clase al estudiar, están desaprovechando mucha de la información contenida en los libros. Utilizar sólo los apuntes tomados en clase dando más importancia a lo que dicen los profesores, lleva a una preparación poco adecuada debido a que no se corroboran ni complementan los conocimientos impartidos, además de que pueden haberse tomado las notas en forma errónea o incompleta, lo que podría ocasionar que faltara mucha información a la hora de responder las preguntas de los exámenes académicos.

Referente a la elaboración de notas, resúmenes, cuestionarios y guías, los estudiantes mostraron tener el hábito de hacerlo únicamente algunas veces con un rango de 71.6% a 87.6%, lo que comprueba que la mayoría de ellos emplea solamente los apuntes de clase para estudiar, hecho que no los estimula a desarrollar las habilidades necesarias para el trabajo escolar tales como resumir, analizar, sintetizar, ejercitar su imaginación y fortalecer el pensamiento crítico.

Jiménez y Alonso (1997) consideran que la toma de notas es de suma importancia para no olvidar la información, además de que resumida de primera mano, facilita el repaso y la retención necesarios para los exámenes. En cuanto a resumir, dichos autores mencionan que es una exposición breve de los elementos esenciales del material revisado en clase o en los libros y resulta útil para el repaso. Villarreal González (1992) opina que los resúmenes son útiles para prepararse antes de los exámenes, ya que implican análisis y síntesis de la lectura. Michel (2001) menciona que es importante formular cuestionarios sobre lo que se lee en el momento, a fin de que esta actividad crítica no se vuelva un ritual estéril y sin sentido, además de que el formular preguntas y tratar de responderlas uno mismo y compararlas posteriormente con las del autor, ayuda a ejercitar la imaginación y el pensamiento crítico.

Finalmente, los reactivos 14, 25 y 28 presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. En el reactivo 14 (cuando estudio para los exámenes utilizo los apuntes que tomo en clase) la media de los hombres fue de 4.59 y la de las mujeres de 5.08 ($t = -1.857$, $p < 0.065$); en el reactivo 25 (cuando estudio para los exámenes hago guías que me sirven para repasar), la media de los hombres fue de 2.82 y la de las mujeres de 3.28 ($t = -1.869$, $p < 0.063$) y en el reactivo 28 (cuando estudio para los exámenes hago apuntes, notas o acordeones que me sirven para repasar), la media de los hombres fue de 3.21 y la de las mujeres de 3.77 ($t = -2.080$, $p < 0.039$). Como se puede observar, la media en todos los casos fue más alta en las mujeres, lo que indica que el sexo femenino más que el masculino utiliza ante el estudio y la preparación de los exámenes los apuntes de clase y elabora en mayor medida guías y notas para repasar, señalando que las mujeres son más organizadas, dedican más tiempo a estudiar y utilizan estrategias más mecánicas que les permiten retener y repasar con más seguridad los conocimientos estudiados.

Estrategias de estudio.

Respecto a las estrategias de estudio, el 74% de los estudiantes tratan de entender lo que están leyendo, sin embargo, dado que reportan que tienen que leer muchas veces lo que se tienen que aprender, al parecer cerca de la mitad no logra una buena comprensión de la lectura (49.7%). Villarreal González (1992) considera que ésta, es uno de los medios más usuales para estudiar y aprender, pero no todo el que lee aprende, ya que para obtener buenos resultados de la lectura como medio de aprendizaje, no es un factor determinante el número de veces que se lee algo, sino más bien cómo se lee implicando la percepción, comprensión crítica sana, selección en orden de importancia de los puntos más importantes y retención e integración de lo leído, ya que de lo contrario se caerá en la memorización más que en la comprensión.

En cuanto a las estrategias adecuadas como subrayar lo importante, imaginar preguntas a venir en el examen, aplicar mentalmente lo que se estudia y relacionar con hechos, del 23.8% al 32.7% reportó que lo hace y del 31.6% al 44.5% no lo lleva a cabo. Staton (1979) menciona que subrayar las ideas principales cuando se repasa el material, ahorrará tiempo encontrando

fácilmente los puntos e ideas esenciales, además de que ayuda a recordar fácilmente lo que se leyó. Por su parte, Villarreal González (1992) opina que adquirir el hábito de buscar ejemplos de causas y efectos, hacerse preguntas que podrían hacer los profesores y responderlas ayuda a tener confianza en uno mismo, tanto al resolver los exámenes como en la vida diaria, cosa que los alumnos participantes en esta investigación solamente lo hacen alrededor del 25% al 30%. Asimismo, buscar respuestas a las preguntas hechas anteriormente da como resultado una lectura activa e interesante.

También se encontró respecto a las estrategias de estudio que el 54.4% de los estudiantes utilizan un método propio cuando se preparan para los exámenes, el cual deberá de ser indagado en futuras investigaciones, ya que en la presente no se hizo. Sin embargo, del 69.5% al 86.7% siempre o la mayoría de las veces los alumnos recurren a estrategias inadecuadas como son la memorización en todo lo que estudian, cuando deberían de emplear otros métodos dependiendo del tipo de examen que se vaya a resolver (opción, por temas, oral, etc.). Villarreal González (1992) hace referencia a que los resultados del estudio se ven favorecidos si se emplea más tiempo en la interpretación de los conocimientos y no sólo en la memorización de los hechos y datos, pues al estudiar hay que comprender y no solamente memorizar. Este autor además comenta, que casi todos los estudiantes se dan cuenta que cuando resuelven los exámenes una de las dificultades que tienen es recordar lo que ya aprendieron, y es frecuente que se desalienten cuando olvidaron algo que creían “saber bien”, debido a que lo que se aprende de manera superficial o vaga difícilmente se retiene y que gran parte de lo que ordinariamente se llama mala memoria, no es más que el resultado de un aprendizaje deficiente.

Por otro lado, en los reactivos 18, 19 y 20 de este indicador se presentaron diferencias estadísticas entre hombres y mujeres. En el reactivo 18 (cuando estudio para los exámenes trato de entender lo que estoy leyendo), la media de los hombres fue de 5.24 y la de las mujeres de 5.79 ($t = -2.370$, $p < 0.019$); en el reactivo 19 (cuando estudio para los exámenes leo muchas veces lo que me tengo que aprender), la media de los hombres fue de 4.21 y la de las mujeres de 4.89 ($t = -2.488$, $p < 0.014$) y en el reactivo 20 (cuando estudio para los exámenes subrayo las ideas y los conceptos principales de los libros y apuntes de clase), la media de los hombres fue de 3.22 y la de las mujeres de 3.99 ($t = -2.769$, $p < 0.006$). De esta

manera, en todos los casos la media fue más alta en las mujeres, quienes tratan de entender lo que leen, pero leen muchas veces lo que se tienen que aprender; es decir no muestran estrategias adecuadas de aprendizaje, pues al leer muchas veces la estrategia que están utilizando es la memorización y no la retención por otros medios o a través de la utilización de estrategias de estudio más eficaces.

Repaso.

El 37.5% se considera preparado cuando puede repetir lo que ha estudiado sin equivocarse y el 28.5% se considera preparado cuando puede responder las preguntas que se imagina mentalmente, tales resultados corresponden a estrategias adecuadas y sólo las presentaron de 10.4% al 23.4% de los alumnos. Con respecto al repaso, los estudiantes no tienen dicho hábito, ya que sus contestaciones reflejan un bajo porcentaje en las estrategias adecuadas como ensayo de la situación de prueba, repaso del aprendizaje adquirido y repaso en los exámenes anteriores (20.8% a 30.0%). Villarreal González (1992) menciona que repasar significa volver sobre el material que ya se estudió y se ha aprendido, además de que repasar en forma regular durante todo el curso será de gran utilidad, pues cada sesión de repaso ayuda a reforzar la habilidad para recordar el material estudiado con más facilidad y encontrar relaciones entre los temas nuevos con los ya aprendidos, obteniendo con ello resultados satisfactorios. De igual modo, este autor considera que si se estudió bien con anterioridad y se repasó a última hora antes de los exámenes, ya no se tendrá la exagerada preocupación a la hora de presentarlos.

Michel (2001) hace referencia con respecto al repaso que si no volvemos a repetir y alimentar la memoria una y otra vez, se corre el riesgo de olvidar con el paso del tiempo todo lo aprendido, pero más que re-pasar, se debe re-pensar los conocimientos adquiridos antes de los exámenes. Dentro de este mismo indicador, en los reactivos de comprobación de la preparación de los exámenes, se encontró que más de la mitad de los estudiantes (54.9%) consideran estar preparados para los exámenes cuando pueden decir con sus propias palabras lo que han estudiado. Para Villarreal González (1992) el proceso de exponer las ideas usando las palabras propias y no las palabras textuales, asegura la comprensión del material, por lo

que si no se puede reexponer las ideas claramente usando las propias palabras, quiere decir que no se ha comprendido.

En los reactivos 31, 33, 34 y 38 se presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. En el reactivo 31 (cuando estudio para los exámenes orales trato de aprenderme todo de memoria), la media de los hombres fue de 3.34 y la de las mujeres de 4.15 ($t = -3.001$, $p < 0.003$); en el reactivo 33 (cuando estudio para los exámenes finales reviso y corrijo los exámenes anteriores y repaso en ellos), la media de los hombres fue 3.12 y la de las mujeres de 3.67 ($t = -1.917$, $p < 0.057$); en el reactivo 34 (antes de los exámenes repaso lo que estudié aun cuando ya me lo haya aprendido), la media de los hombres fue 3.10 y la de las mujeres de 3.68 ($t = -2.243$, $p < 0.026$) y en el reactivo 38 (estoy preparado para los exámenes cuando puedo decir con mis propias palabras lo que estudié), la media de los hombres fue de 4.37 y la de las mujeres de 5.08 ($t = -2.778$, $p < 0.006$). Como se puede ver, la media en todos los casos fue más alta en las mujeres, lo que indica que el sexo femenino utiliza más la memorización que el masculino en los exámenes orales y también más estrategias de repaso cuando se preparan para los exámenes. Respecto a este ultimo dato, es importante investigar por qué las mujeres utilizan más la memorización como estrategia de estudio por lo que repasan más que los hombres, ¿es un problema de capacidad o es un problema de preocupación causado por inseguridad?, esto es, ¿las mujeres son más inseguras o se les dificulta más retener lo que leen y estudian que a los hombres?.

2.2. Presentación.

En esta investigación se consideró como presentación de los exámenes académicos las actividades que se realizan durante la resolución de los exámenes e implican un plan de acción orientado a lograr los objetivos planteados, por lo tanto, regulan el avance de una serie de operaciones para alcanzar un determinado resultado señalando los errores que se tienen que evitar (Lalande citado por Landsheere, 1985).

Uno de los aspectos importantes al presentar exámenes según Zubizarreta (citado por Villarreal González, 1992) es que sirven para aprender, ya que exigen organización, capacidad de síntesis y aplicación de conocimientos, además de que se pueden reconocer las áreas en

donde el aprendizaje fue efectivo, deficiente o nulo. Referente a la escala de Presentación de los exámenes académicos, los reactivos quedaron agrupados en cuatro indicadores: esmero y organización, revisión, resolución y estrategias inadecuadas, lo que facilitó su análisis, descripción y relación con las otras variables estudiadas.

Esmero y organización.

El indicador de esmero y organización que incluyó preguntas relacionadas a la limpieza, claridad, aclaración de dudas, datos generales, revisión, orden y coherencia, mostró que las mujeres presentan más que los hombres tales estrategias. Se presentaron diferencias significativas respecto al sexo en los reactivos 3, 5 y 17, en el primero los resultados indican que el 46.6% de las mujeres siempre preguntan lo que no entienden o el significado de las palabras que no conocen, en el segundo el 86.0% las mujeres siempre llenan la ficha de identificación antes de empezar a contestar el examen y en el tercero el 58.1% las mujeres siempre contestan primero lo que saben y dejan para después lo que no saben o les cuesta trabajo.

Revisión.

En relación a la revisión general cuando se presentan los exámenes académicos, Delmar (1963), Trena Aguilar (2001) y Michel (2001) coinciden en que presentar éstas estrategias facilitará su resolución. Por otro lado, las estrategias de revisión incluyeron tópicos tales como entendimiento, señales y marcas, lectura clara, tomar el tiempo en cuenta, orden y coherencia, revisión de lo contestado, etc. En esta investigación, los resultados obtenidos muestran que los alumnos presentan dichas estrategias siempre o casi siempre con rangos de 35.2% a 73.6% y algunas veces del 19.7% al 46.6%.

Éste indicador mostró diferencias significativas respecto al sexo en los reactivos 7, 10, 11, 12 y 27. En el primero las mujeres siempre leen con cuidado y tratan de entender todas las instrucciones antes de contestar los exámenes, en el segundo antes de contestar los exámenes las mujeres siempre leen detenidamente las preguntas y tratan de entenderlas bien, en el

tercero las mujeres siempre toman en cuenta el tiempo que dan para contestar los exámenes, en el cuarto las mujeres siempre tratan de contestar las preguntas en forma ordenada y coherente y en el quinto las mujeres siempre revisan una o varias veces lo que contestaron antes de entregarlos.

Resolución.

Respecto a las estrategias de resolución que requieren reflexionar, pensar, contestar primero lo difícil, etc., los estudiantes reportaron utilizar dichas estrategias siempre o casi siempre con un rango del 51.3% al 72.1%. Enumerar, ilustrar, comparar, realizar esquemas y organizar la información mentalmente son estrategias que los alumnos sólo utilizan algunas veces (35.7% y 39.9%), lo cual demuestra que sus estrategias aunque en su mayoría son adecuadas podrían mejorarse si se les indicara como hacerlo. Delmar (1963), Trena Aguilar (2001) y Michel (2001) hacen referencia ante éstos puntos recomendaciones que ayudarán a mejorar la habilidad al contestar los exámenes. Éste indicador mostró diferencias significativas respecto al sexo en tres reactivos: 13, 14 y 27, obteniendo las mujeres medias más altas que los hombres. Por lo tanto, en el reactivo 13 (reflexiono y analizo con cuidado lo que voy a contestar, en el reactivo 14 (pienso cual sería la mejor respuesta antes de contestar las preguntas y en el reactivo 27 (reviso una o varias veces lo que contesto antes de entregar el examen), las mujeres lo hacen más que los varones.

Estrategias inadecuadas.

En cuanto al indicador estrategias inadecuadas tales como brincarse las instrucciones, contestar al azar, contestar lo que se ocurre, no alcanzar el tiempo para contestar o entregar los exámenes sin revisarlos, presentaron diferencias significativas respecto al sexo en tres reactivos: 8, 19 y 20. En el reactivo 8 (en los exámenes me brinco las instrucciones porque no las entiendo o me da flojera leerlas), en el reactivo 19 (en los exámenes me tardo mucho tiempo en contestar la primera parte por lo que no me queda tiempo suficiente para contestar la segunda parte) y en el reactivo 20 (procuro terminar los exámenes lo más rápido que puedo y los entrego sin revisarlos), la media en todos los casos fue más alta en los hombres que en las

mujeres lo que indica que el sexo masculino presenta dichas estrategias en mayor medida que el sexo femenino. Aquí cabría preguntarse la razón de porqué sucede esto e investigar lo más a fondo, dado que además de ser un fenómeno interesante, es importante conocer las causas de las diferencias para considerarlas en la orientación que se les dé en relación a las estrategias de resolución de los exámenes académicos.

Éstas estrategias cuando son adecuadas se consideran de suma importancia, autores como Delmar (1963), Michel (2001) y Trena Aguilar (2001) entre otros, coinciden en que presentar dichas habilidades ayudará a mejorar la forma de resolución de los exámenes.

De acuerdo a los resultados obtenidos se concluyó que en general, los alumnos muestran estrategias adecuadas en la presentación de los exámenes académicos, pero en cuanto a la preparación de éstos, un porcentaje mucho menor lo hace. Ello indica que a pesar de que los estudiantes de tercero de secundaria saben cómo contestar los exámenes, no tienen la preparación suficiente para resolverlos satisfactoriamente, ya que no utilizan estrategias de estudio adecuadas, limitándose solamente a pasar los exámenes como un requisito escolar. Respecto a esto, Nisbet y Shucksmith (1987) hacen referencia a que ciertos cursos sobre habilidades para el estudio, en vez de desarrollar la capacidad de aprendizaje degeneran en la enseñanza de técnicas para pasar los exámenes y desenvolverse con éxito dentro del sistema. La preparación y presentación de los exámenes académicos mostró una correlación moderada pero altamente significativa ($r = 0.596$, $P > 0.01$), lo que lleva a reflexionar sobre la función de las estrategias utilizadas en ambos procesos y plantear la pregunta ¿realmente se necesita tener un buen manejo de los conocimientos y habilidades sobre los contenidos planteados en los programas de estudio o solamente se requiere ser muy hábil en el manejo de los exámenes para poder pasarlos aunque no se sepa mucho?, ¿el azar influirá en poca o mucha medida?, ¿qué peso tienen los exámenes en la calificación final?. Para poder dar respuesta a estas preguntas, es necesario regresar y preguntar a los propios estudiantes sobre las mismas, ya que de otra manera, las hipótesis que surjan como una respuesta tentativa se quedarán simplemente como tales.

3. CALIFICACIONES ESCOLARES.

En referencia a las calificaciones escolares, las diferencias se manifestaron a partir de 7.6 a 8.0 (21 hombres = 10.8% y 26 mujeres = 13.4%), 8.1 a 8.5 (6 hombres = 3.1% y 14 mujeres = 7.2%), 8.6 a 9.0 (13 hombres = 6.7% y 28 mujeres = 14.5%) y 9.1 a 9.5 (4 hombres 2.0% y 10 mujeres = 5.1%). De los datos anteriores se concluye que al menos en esta investigación, las mujeres (35.1%) obtuvieron mejores calificaciones que los hombres (20.6%) en el rango de 7.6 a 9 y en el resto de las calificaciones el promedio fue similar en ambos sexos, excepto de 6.0 a 6.5 en donde predominaron los hombres.

En las materias de matemáticas, física, química, biología, geografía y civismo el promedio que más predominó fue de 8 (25.9% a 34.2%), en español de 8 y 9 (27.4% y 28.0%), en historia de 8 a 10 (21.7% a 23.8%), en inglés de 9 (30.5%) y en música, laboratorio, educación física y actividades tecnológicas de 10 (33.1% a 44.0%). En este rubro sobresale el hecho de que las materias de desarrollo fueron las que registraron las calificaciones más altas en comparación a las asignaturas académicas.

El promedio general se correlacionó con el promedio de las materias académicas (matemáticas, español, física, química, biología, geografía, civismo, historia e inglés) de una manera muy alta y significativa ($r = 0.966$, $p = < 0.01$) y con el promedio de las materias de desarrollo (música, educación física, actividades tecnológicas y laboratorio) en forma menos alta pero también muy significativamente ($r = 0.789$, $p = < 0.01$). Hecho que indica que el promedio general se relaciona más con las asignaturas académicas que con las materias de desarrollo, quizá porque es a las que en general se les da más importancia en los programas de secundaria para el fomento de los conocimientos y habilidades científicas y humanistas.

Respecto a las materias académicas, su promedio se relacionó con la calificación reportada por los estudiantes en forma significativa ($p > 0.01$) en todos los casos, a saber: con química, biología, civismo, historia, español y física en forma más alta ($r = 0.711$ a 0.804), con inglés y geografía regularmente ($r = 0.655$ y 0.697) y matemáticas fue la que mostró la correlación más baja ($r = 0.523$).

Referente a las materias de desarrollo (actividades tecnológicas, educación física y laboratorio) se relacionaron con su promedio en forma alta y significativa con una probabilidad de 0.01 ($r = 0.751$ a 0.809) y en menor medida laboratorio ($r = 0.670$).

Finalmente, algunas materias académicas se relacionaron entre sí, siendo moderada pero significativa la correlación obtenida, a saber: español con física ($r = 0.640$) e historia ($r = 0.590$), física y química ($r = 0.640$) y biología con geografía ($r = 0.658$). En forma baja se correlacionaron civismo con historia ($r = 0.579$) e inglés con civismo ($r = 0.497$). Matemáticas no correlacionó con alguna de las materias. Por otro lado, respecto a las materias de desarrollo, únicamente se relacionó educación física con actividades tecnológicas y laboratorio con música ($r = 0.469$). Aquí resalta el hecho de por qué música solamente se relacionó con laboratorio.

Para finalizar y como conclusión general, es importante enfatizar que a pesar de que los alumnos tienen estrategias inadecuadas de estudio, obtienen un promedio regular, probablemente compensado por las materias de desarrollo, dado que éstas no se evalúan a través de exámenes escritos, dando como resultado calificaciones de regulares a buenas. Es por ello, que sólo el 2.1% de los alumnos de la presente investigación obtuvieron un promedio general bajo de 6 a 6.5 y la mayoría un promedio general de 7.6 a 9. De igual manera, probablemente la calificación final que obtienen los alumnos en las materias académicas también está balanceada por otras cosas como la puntualidad, asistencia, participación, tareas, exposiciones, material, etc. También cabe mencionar que las calificaciones escolares no se relacionaron con la preparación ni con la presentación de los exámenes académicos ($r = -0.32$ a 0.130). Fenómeno que llama la atención y conduce a pensar que los exámenes académicos tienen muy poco peso en las calificaciones de los estudiantes de tercer año de secundaria participantes en este estudio.

ALCANCES Y LIMITACIONES

1. ALCANCES.

La información que aporta esta investigación es de gran utilidad para los pedagogos, psicopedagogos y orientadores educativos que están interesados en ayudar a los alumnos a mejorar sus hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje.

Esta información debería ser de gran utilidad al Departamento de Orientación, ya que los profesionistas de ésta área podrán ayudar a los alumnos a desarrollar y practicar diversas estrategias de aprendizaje para preparar y resolver los exámenes académicos y lograr un aprendizaje significativo.

Los datos respecto a las diferencias que se presentaron en los hombres y las mujeres constituye también una aportación importante, dado que generalmente se considera que las estrategias de estudio que utilizan son semejantes, cuando en la realidad no es así.

Asimismo, contribuye con elementos de reflexión sobre la función y utilidad de los exámenes académicos en la educación secundaria, dado que al parecer solamente se toman en cuenta en forma mínima en las calificaciones finales de las materias que los utilizan como parte de la evaluación de las mismas.

Otro dato que aporta esta investigación es que los alumnos no tienen estrategias adecuadas de aprendizaje, lo cual se podría relacionar a que los objetivos de los programas del Departamento de Orientación de las escuelas secundarias se centren en otros aspectos del desarrollo y no precisamente en el fomento de éstas.

Una aportación más que brinda esta investigación, es comprobar que las estrategias de presentación de los exámenes académicos por parte de los sujetos participantes fueron adecuadas, pero para lograr un mejor rendimiento o aprendizaje significativo es necesario

ayudarlos a trabajar en su preparación mediante la adquisición o desarrollo de estrategias eficaces de estudio y aprendizaje.

Por otro lado, esta investigación aporta información real sobre las estrategias de preparación y presentación de los exámenes académicos que utilizan los alumnos, ya que en nuestro país se encontró en la literatura escasa información sobre este tema.

Otra colaboración importante es la relacionada a las diferencias que presentaron los hombres y las mujeres, pues su manera de estudiar, preparar y presentar los exámenes difiere en ambos sexos, lo que debe llevar a considerar las diferencias de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la manera de evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos en la escuela, así como en la manera como se elaboran los exámenes académicos.

Este trabajo constituye asimismo, una base para investigaciones o propuestas posteriores que ayuden a los alumnos a mejorar sus estrategias de presentación y preparación de los exámenes académicos para que en el futuro obtengan mejores calificaciones y de esta manera eviten la reprobación, además de que pueden contribuir a fomentar un aprendizaje más significativo en los próximos ciclos escolares.

Finalmente, la información de esta tesis, podría ayudar a los orientadores a crear y poner en práctica estrategias que contribuyan al éxito en la resolución de exámenes de los estudiantes no sólo en la escuela secundaria, sino también en su vida como estudiantes y posteriormente como padres al ayudar a sus hijos fomentando también el uso de estrategias de aprendizaje efectivas.

El instrumento de investigación fue adecuado al presentar un alto coeficiente de confiabilidad aun cuando se encuentra en su fase de construcción y validación, por lo que el presente estudio constituye también una contribución al mejorarlo para futuras aplicaciones.

2. LIMITACIONES.

Las limitantes que presentó la presente investigación se centraron principalmente en los aspectos metodológicos relacionados a la muestra y los instrumentos de recolección de los datos.

La selección de los sujetos participantes no se realizó al azar sino que se eligió en forma intencional, por lo que no se contó con una muestra aleatoria que fuera realmente representativa de los estudiantes de tercer año de secundaria.

Tampoco se contó con una muestra que incluyera las tres categorías del nivel socioeconómico, dado que en su mayoría los sujetos participantes reportaron pertenecer al nivel medio y muy pocos a los niveles bajo y alto.

Igualmente, los alumnos participantes inscritos al taller de preparación del EXANI-I presentaron características particulares, pues en su mayoría se encontraban interesados en prepararse para continuar estudiando el bachillerato, lo que probablemente sesgó los datos al incluir en la muestra estudiantes preocupados por su futuro profesional.

Respecto al tamaño de la muestra, no se aplicó el instrumento al número de alumnos que se tenía contemplado debido a que los alumnos inscritos en el taller de preparación del EXANI-I del CEPAB no tuvieron el tiempo ni la disposición suficiente para responder el cuestionario, además de que se terminó el taller antes de poder completar el número requerido por lo que ya no se pudo tener contacto con ellos.

Referente a la aplicación, en el grupo auto-administrado no todos los participantes devolvieron el cuestionario, lo que redujo el tamaño de la muestra en un buen número, ya que originalmente se tenía contemplada una participación de 250 y solamente un pequeño porcentaje regresaron el Auto-reporte de Exámenes.

También en relación a la muestra, solamente participaron estudiantes de un grado escolar (tercero de secundaria) y de escuelas públicas, razón por la que la generalización de

los resultados debe hacerse con reservas a otro tipo de grados, niveles educativos, zonas escolares y escuelas privadas.

En relación a la recopilación de los datos, los reactivos que conformaron el instrumento de investigación fueron de tipo cerrado, por lo que en alguno de ellos las respuestas dadas por los alumnos dejaron dudas respecto a las razones por las cuales seleccionaron tales opciones.

De igual modo, algunas de las preguntas de las escalas utilizadas muestran una redacción inadecuada al indagar si los alumnos están de acuerdo con lo que se plantea y no que es lo que ellos realmente hacen. Entre tales reactivos se encuentran del 36 al 38 de la escala de Preparación.

En relación a la escala de Materias Curriculares, faltó un rubro o reactivo en donde se indagara en qué materias se hacen exámenes parciales y final y en cuáles no, y qué peso tienen en la calificación definitiva en cada una de las materias que componen el currículo de tercer año de secundaria, para poder contar con información que permita analizar con más elementos la relación de las calificaciones escolares con las estrategias de preparación y presentación de los exámenes académicos.

S U G E R E N C I A S

Para tener mayor confiabilidad de la información sobre la caracterización de las estrategias de examen relacionadas a la preparación y presentación para su resolución se hace necesario una nueva aplicación del cuestionario tomando una muestra al azar en alumnos de diferentes grupos de una misma institución con diferentes grupos de tercero de secundaria.

Así mismo, para conseguir una mayor cooperación por parte de los alumnos en el momento de contestar el cuestionario sería conveniente pedir mas apoyo a las autoridades correspondientes, de modo que se les pida disponibilidad, veracidad y compromiso a los alumnos.

Se recomienda aplicar el cuestionario a varias instituciones de educación secundaria para hacer una comparación de las conductas de examen relacionadas a la preparación y presentación que tienen los alumnos, así como a otros niveles educativos como el medio superior y superior y a quinto y sexto de primaria del nivel básico, así como a los otros grados de secundaria.

Se sugiere también realizar entrevistas al azar con algunos de los alumnos participantes para conocer su opinión sobre el cuestionario y también para confirmar y ampliar sus respuestas que permitan fundamentarlas.

Indagando con más profundidad las respuestas que dieron los alumnos por lo que en algunos indicadores debió haberse realizado una entrevista con una muestra de alumnos seleccionados al azar para confirmar y ampliar algunas de sus respuestas, por ejemplo, conocer el método propio de estudio que utilizan.

Añadir a las preguntas del cuestionario la consideración de la diferencia entre las materias de desarrollo y las académicas, para así comparar con su promedio la percepción que tienen de éstas y porque obtienen mejor promedio.

A través del cuestionario “Auto-reporte de exámenes” se pudo conocer que la mayoría de los alumnos tienen estrategias adecuadas respecto a la presentación y que dedican menos tiempo a preparar sus exámenes. Por lo que se recomienda que los orientadores les enseñen estrategias de aprendizaje en especial para preparar sus exámenes haciendo hincapié en el beneficio que les dará para su vida y desempeño académico futuro.

Se sugiere que el orientador de un mejor apoyo a los alumnos en cuestión de estudio como lo son el enseñarles estrategias de aprendizaje para que logren un aprendizaje significativo y, ya que comúnmente el orientador sólo se limita a dar temas relacionados a la situación del adolescente y su transición a la vida adulta.

Finalmente se sugiere que se realice una investigación más profunda sobre el porque las calificaciones no se correlacionan con la preparación y presentación de los exámenes

En una próxima aplicación se sugiere poner en el cuestionario de materias un rubro en donde los alumnos reporten en qué materias les hacen examen y en cuáles no, tomando en cuenta si el programa pide la aplicación de exámenes .

B I B L I O G R A F Í A

1. Aduana, A. & Márquez, E. (1985). Curso de hábitos de estudio y autocontrol (tercera reimpresión, 1991). México: Trillas, pp. 5-7 y 82-85.
2. Álvarez Rojo, V. (s/a). Diagnóstico Pedagógico. Argentina: ESO, pp 35-100.
3. Ayora, A. (1993). Ansiedad en situaciones de evaluación o examen en estudiantes de secundaria de la ciudad de Loja. Revista Latinoamericana de Psicología 25 (3): 425-431.
4. Bartomeu, M., Juárez, I., Juárez, F. & Santiago, H. (1996). En nombre de la Pedagogía. México: UPN, pp. 26-27.
5. Bernal, J. L. (1985). La orientación escolar. Revista de Pedagogía. España, No. 121: Praxis, s/p.
6. Boy, A. & Pine, G. (1976). El consejero escolar. Madrid, España: Narcea, p. 19.
7. Brown, W. F. (1975). Guía de estudio efectivo. México: Trillas, pp. 61-70.
8. Cáceres, A. C. (1976). La orientación en las instituciones educativas. Puerto Rico: Universitaria, p. 25.
9. Carranza, M. G. (1998). Jornadas Pedagógicas de Otoño. México: UPN y SEP, p. 86.
10. Coll, S. C. (1983). La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista de Pedagogía. España, No. 103 - 104: Praxis, s/p.
11. Cuellar, G. (1995). Análisis factorial confirmatorio, validez concurrente y normas para secundaria de la Escala de Preocupación-Emocionalidad. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.
12. Delmar, M. (1963). Sugestiones para los estudiantes (segunda edición). México: Reverté, pp.14-22.
13. Dentici Ornella, A. (1975). Aptitud mental y rendimiento escolar. Barcelona, España: Herder, p. 357.
14. Díaz, F. & Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill, p. 115.

15. Dirección general de materias y métodos educativos de la Subsecretaría de educación básica y normal (1993). Plan y programas de estudio. Educación básica secundaria: México: SEP, pp. 15,187 y 188.
16. Dorantes, M. E. (2002). Auto-reporte de Exámenes Académicos. México: Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación, UPN y Facultad de Psicología, UNAM, pp. 1-3.
17. Durkheim, E. (1997). Educación y sociología. México: Colofón, p. 15.
18. Forns, Ma. L. & Rodríguez, M. L. (1977). Reflexiones en torno a la orientación educativa. Barcelona, España: Oikos-Tau-Barcelona, pp 11-25.
19. Forré, J. & Gol, T. (1982). La evaluación. Revista de Pedagogía. España, No. 243: Praxis, s/p.
20. Foulquié, P. (1981). Diccionario de pedagogía. México: Oikos-Tau, pp. 188-189.
21. Germelli, A. (1956). La orientación profesional. Madrid: Razón y Fe, p. 50.
22. Gronlund, N. E. (1978). Medición y evaluación de la enseñanza. México: Pax.
23. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2001). Metodología de la investigación (segunda edición). México: Mc Graw-Hill, pp. 57-72 y 341-437.
24. Hill, G. (1973). Orientación escolar y vocacional. México: Pax, pp. 266-268.
25. Holmes, B., Lauwerys, J. A., Judges, A. V., Brereton, J. L., Vernon, P. E., Stauffer, A. J., Sardi, Z., Cox, R. & Bacher, F. (1971). Examen de los exámenes (primera edición). Argentina: Ángel Estrada, pp. 3-219.
26. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2003). www.inegi.gob.mx.
27. Izquierdo, C. (1997). Metodología del estudio. Guía para estudiantes y maestros. México: Trillas, pp. 23-27 y 57.
28. Jiménez, J. y Alonso, J. (1997). Aprender a estudiar. España: Akal, pp. 134-135.
29. Juan, S. C. (1996). Evaluación? No, gracias, calificación. Revista de Pedagogía. España: Praxis, s/p.
30. Kelly, W. (1961). Psicología de la Educación. Madrid: Morata, p. 465.

31. Lafourcade, L. P. (1984). Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz, pp, 17-21.
32. Landsheere, G. (1985). Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa. Barcelona España: Oikos-Tau.
33. Ljunberg, F. (1998). Hábitos de estudio eficiente. En: Hábitos de estudio eficiente. Una excelente oportunidad para ser buen estudiante. Revista de Psicología México, No. 28: 19-24, Gedisa.
34. Locke, E. (1995). Guía para estudiar (cuarta impresión). México: Diana, pp. 181-189.
35. Locke, E. (1995). Métodos y sistemas para aprender con eficiencia. México: Diana.
36. Michel, G. (2001). Aprende a aprender (décimatercera edición). México: Trillas, pp. 139.
37. Monereo, C. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona, España: Grab, pp. 18-27.
38. Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madrid, España: Santillana, pp. 11-47.
39. Padilla Alatorre, R. (1998). Técnicas de estudio. En: Hábitos de estudio eficiente. Una excelente oportunidad para ser buen estudiante. Revista de Psicología, México, No. 28: p. 9, Gedisa.
40. Palacios, J. (1999). La cuestión escolar críticas y alternativas (cuarta edición). Barcelona, España: Fontamara, pp. 68-88.
41. Piaget, J. (1973). Psicología y pedagogía. Barcelona, España: Ariel, p. 208.
42. Pozo Municio, J. I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. Revista de Pedagogía. España, No. 175: Praxis, s/p.
43. Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluación educativa 1 y 2 (segunda edición). Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata, pp. 127 y 270.
44. Secretaría de Educación Pública (1993) Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, pp. 42-56.
45. Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación (primera edición). México: SEP, p. 269.

46. Solar, L. (1997). El alumno y la construcción de su proyecto vocacional en una institución de nivel medio superior. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. México: UPN, pp. 9-26.
47. Spielberger, C. (1980). Tensión y ansiedad. México: Dimsa.
48. Staats, A. (1979). Conductismo social. México: El Manual Moderno, p. 18.
49. Staton, T. F. (1979). Cómo estudiar. México: Trillas, pp. 45-78.
50. Tirado, F. (2001). Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática y Justa. México: Euduc, s/p
51. Trena Aguilar, F. (2001). Éxito en los exámenes. Barcelona, España: Alfa Omega Oikos-Tau, pp. 45-67.
52. Tyler, L. E. (1990). La función del orientador (segunda edición). México: Trillas.
53. Villarreal González, F. (1992). Estudiantes triunfadores. México: Limusa, pp.16, 27-28, 33, 35, 36, 48, 55, 57 y 59-62.
54. Yelón, S. L. & Weinstein, G. W. (1998). La Psicología en el aula. México: Trillas, pp. 484, 506, 507 y 526.

Estudiante _____		
Apellido paterno	Apellido materno	Nombre (s)
Teléfono _____	Celular _____	Fecha _____ - _____ - _____
		Día Mes Año
Sexo _____ - _____	Edad _____	Fecha de nacimiento _____ - _____ - _____
Masculino Femenino		Día Mes Año
Escuela _____		Tipo _____ - _____
		Pública Privada
DATOS DEL PADRE		
Edad _____	Escolaridad _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____	Ocupación _____
	Ninguna Prim. Sec. Téc. Prepa Lic. Posg.	
DATOS DE LA MADRE		
Edad _____	Escolaridad _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____	Ocupación _____
	Ninguna Prim. Sec. Téc. Prepa Lic. Posg.	
Nivel socioeconómico de la familia _____ - _____ - _____		Promedio de calificación _____

INSTRUCCIONES

Este es un cuestionario para todos los estudiantes. Sirve para contar con información en relación a los **EXÁMENES**. Es conveniente que sepas que no hay respuestas correctas o incorrectas porque no es una prueba. De esta manera, lo que tú contestes estará siempre bien.

Nadie en tu escuela o familia va a conocer tus respuestas, así que puedes ser totalmente honesto y responder siempre la verdad. Lo que contestes será algo muy valioso para nosotros porque nos permitirá entender y conocer a los adolescentes o jóvenes de tu edad y de esta manera poder ayudarlos a preparar mejor sus exámenes.

Es sumamente importante que no dejes ningún reactivo sin responder. Para contestarlos marca con una **X** lo que mejor se aplique a lo que tú haces, te pasa o sucede en el formato de respuestas de acuerdo a la siguiente escala:

- Nunca lo haces, te pasa o sucede
- Casi nunca lo haces, te pasa o sucede
- Pocas o algunas veces lo haces, te pasa o sucede
- Muchas o demasiadas veces lo haces, te pasa o sucede
- Casi siempre lo haces, te pasa o sucede
- Siempre lo haces, te pasa o sucede

1. PREPARACIÓN

1.	Me mato estudiando a ultima hora para preparar los exámenes	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
2.	Me presento a resolver los exámenes sin haber estudiado o estar preparado	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
3.	Estudio y preparo los exámenes con anticipación	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
4.	Me preparo y procuro estar listo para los exámenes	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
5.	Estudio para los exámenes todos los días	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
6.	Estudio para los exámenes una vez a la semana	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
7.	Estudio para los exámenes solamente cuando tengo que presentarlos	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
8.	El tiempo que tengo para preparar los exámenes no me alcanza porque es muy poco	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
9.	Cuando preparo los exámenes hago un horario de estudio	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
10.	Cuando hago un horario de estudio para los exámenes tomo en cuenta el tiempo que tengo para estudiar, las actividades que tengo que hacer y los temas de las materias	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
11.	Cuando hago un horario de estudio para los exámenes también programo el tiempo para repasar lo que aprendí	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
12.	Antes de estudiar para los exámenes selecciono y organizo lo que me tengo que aprender	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
13.	Antes de estudiar para los exámenes preparo lo que necesito como libros, apuntes, diccionario, lápiz, goma, etc.	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
14.	Cuando estudio para los exámenes utilizo los apuntes que tomo en clase	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
15.	Cuando estudio para los exámenes utilizo los libros de texto	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
16.	Cuando estudio para los exámenes utilizo otro material además de los apuntes de clase y los libros de texto	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
17.	Cuando estudio para los exámenes tomo en cuenta lo que los profesores le dan más énfasis o importancia	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
18.	Cuando estudio para los exámenes trato de entender lo que estoy leyendo	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
19.	Cuando estudio para los exámenes leo muchas veces lo que me tengo que aprender	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
20.	Cuando estudio para los exámenes subrayo las ideas y conceptos principales de los libros y apuntes de clase	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
21.	Cuando estudio para los exámenes trato de aprenderme de memoria todo lo que tengo que estudiar	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
22.	Cuando estudio para los exámenes trato de imaginarme mentalmente las preguntas que podrían venir	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
23.	Cuando estudio para los exámenes trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con hechos o experiencias de la vida diaria	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
24.	Cuando estudio para los exámenes trato de pensar en que se podría aplicar lo que estoy aprendiendo	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
25.	Cuando estudio para los exámenes hago guías de estudio que me sirven para repasar	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
26.	Cuando estudio para los exámenes hago resúmenes o cuadros sinópticos que me sirven para repasar	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
27.	Cuando estudio para los exámenes hago preguntas o cuestionarios que me sirven para repasar	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
28.	Cuando estudio para los exámenes hago apuntes, notas o acordeones que me sirven para repasar	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
29.	Cuando estudio para los exámenes de opción múltiple me aprendo de memoria las definiciones, nombres, fechas, lugares y hechos específicos	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
30.	Cuando estudio para los exámenes por temas me aprendo las ideas, conceptos y hechos generales	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
31.	Cuando estudio para los exámenes orales trato de aprenderme todo de memoria	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
32.	Cuando estudio para los exámenes utilizo mis propias estrategias de estudio	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
33.	Cuando estudio para los exámenes finales reviso y corrijo los exámenes anteriores y repaso con ellos	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
34.	Antes de los exámenes repaso lo que estudie aun cuando ya me lo haya aprendido	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
35.	Cuando repaso para los exámenes ensayo la situación de la prueba yo solo o con mis compañeros o amigos	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
36.	Estoy preparado para los exámenes cuando puedo responder las preguntas que me imagino mentalmente	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
37.	Estoy preparado para los exámenes cuando puedo repetir lo que estudié sin equivocarme	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
38.	Estoy preparado para los exámenes cuando puedo decir con mis propias palabras lo que estudié	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

1. PRESENTACIÓN

1.	En los exámenes trabajo lo mas limpio que puedo	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
2.	En los exámenes escribo tan claro como puedo	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

3.	En los exámenes pregunto lo que no entiendo o el significado de las palabras que no conozco	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
4.	En los exámenes murmuro o leo en voz baja las instrucciones, preguntas, respuestas o lo que estoy pensando	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
5.	Antes de comenzar a contestar los exámenes pongo mi nombre y los datos que piden como fecha, grupo, etc.	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
6.	Antes de contestar los exámenes reviso todo su contenido para tener una idea de cómo resolverlos	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
7.	Antes de contestar los exámenes leo con cuidado y trato de entender todas las instrucciones	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
8.	En los exámenes me brinco las instrucciones porque no las entiendo o me da flojera leerlas	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
9.	Antes de contestar los exámenes señalo o marco las preguntas que no puedo contestar o que no me sé	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
10.	Antes de contestar los exámenes, leo detenidamente las preguntas y trato de entenderlas bien	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
11.	En los exámenes tomo en cuenta el tiempo que me dan para contestarlos	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
12.	En los exámenes trato de contestar las preguntas en forma ordenada y coherente	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
13.	En los exámenes reflexiono y analizo con cuidado lo que voy a contestar	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
14.	En los exámenes trato de pensar cual sería la mejor respuesta antes de contestar las preguntas	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
15.	En los exámenes contesto las preguntas al azar o de tinmarín	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
16.	En los exámenes contesto lo que se me ocurre por no dejar las preguntas en blanco o sin contestar	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
17.	En los exámenes contesto primero lo que me sé y dejo para después lo que me cuesta trabajo o no me sé	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
18.	En los exámenes me salto las preguntas difíciles y trato de contestarlas después si me queda tiempo	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
19.	En los exámenes me tardo mucho tiempo en contestar la primera parte por lo que no me queda tiempo suficiente para contestar la segunda parte	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
20.	Procuro terminar los exámenes lo más rápido que puedo y los entrego sin revisar	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
21.	En los exámenes me sobra o queda tiempo para revisar lo que conteste antes de entregarlos	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
22.	En los exámenes de opción múltiple utilizo la estrategia de numerar, ilustrar y comparar	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
23.	En los exámenes de opción múltiple utilizo la estrategia de reflexión y análisis	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
24.	Los exámenes por temas los resuelvo con esquemas y cuadros sinópticos	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
25.	En los exámenes orales primero organizo los temas mentalmente y después los contesto	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
26.	En los exámenes de opción múltiple cometo menos errores que en los exámenes orales o por temas	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
27.	Antes de entregar los exámenes reviso una o varias veces lo que contesté	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

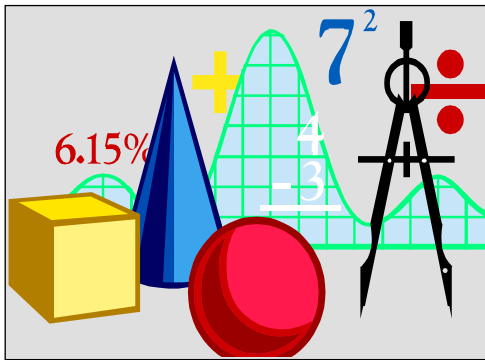
MATERIAS		PROMEDIO	ME GUSTA		ES FÁCIL		ES INTERESANTE		ESTUDIO PARA PASARLA		ME AYUDAN PROFESORES		ME AYUDA MI FAMILIA		APRUEBO LOS EXÁMENES	
1	Matemáticas		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
2	Español		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
3	Física		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
4	Química		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
5	Biología		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
6	Geografía		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
7	Historia		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
8	Civismo o Educación Cívica y Ética		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
9	Inglés		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
10	Música		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
11	Laboratorio		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

12	Educación física		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
13	Actividades tecnológicas		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

A N E X O

Universidad Pedagógica Nacional / Universidad Nacional Autónoma de México
Dirección de Docencia / Facultad de Psicología

Auto - reporte de Exámenes Académicos



María Eugenia Dorantes

Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación, UPN
Departamento de Psicofisiología, UNAM

Abril 2002

I N S T R U C C I O N E S

Este es un cuestionario para todos los estudiantes de secundaria. Tiene por objetivo contar con información sobre los **EXÁMENES ACADÉMICOS**, pero no es una prueba por lo que **no hay respuestas correctas o incorrectas**; de esta manera, lo que tú contestes estará siempre bien.

Nadie en tu escuela o familia va a conocer tus respuestas, así que puedes ser totalmente honesto y responder siempre la verdad. Lo que contestes será algo muy valioso para nosotros porque nos permitirá entender y conocer a los adolescentes o jóvenes de tu edad y de esta manera poder ayudarlos a **preparar y resolver mejor sus exámenes**.

Es sumamente importante que no dejes ningún reactivo sin responder. Para contestarlos marca con una **X** el número que mejor se aplique a lo que haces, te pasa o sucede en el formato de respuestas de acuerdo a la siguiente escala:

- 1 = Nunca lo haces, te pasa o sucede**
- 2 = Casi nunca lo haces, te pasa o sucede**
- 3 = Pocas o algunas veces lo haces, te pasa o sucede**
- 4 = Muchas o demasiadas veces lo haces, te pasa o sucede**
- 5 = Casi siempre lo haces, te pasa o sucede**
- 6 = Siempre lo haces, te pasa o sucede**

P R E P A R A C I Ó N

1.	Me mato estudiando a última hora preparándome para los exámenes
2.	Me presento a resolver los exámenes sin haber estudiado o estar preparado
3.	Estudio y preparo los exámenes con anticipación
4.	Me preparo y procuro estar listo para los exámenes sorpresa
5.	Estudio para los exámenes todos los días
6.	Estudio para los exámenes una vez a la semana
7.	Estudio para los exámenes solamente cuando tengo que presentarlos
8.	El tiempo que tengo para preparar los exámenes no me alcanza porque es muy poco
9.	Cuando me preparo para los exámenes hago un horario de estudio
10.	Cuando hago un horario de estudio para los exámenes tomo en cuenta el tiempo que tengo para estudiar, las actividades que tengo que hacer y los temas de las materias
11.	Cuando hago un horario de estudio para los exámenes también programo el tiempo para repasar lo que aprendí
12.	Antes de estudiar para los exámenes selecciono y organizo lo que me tengo que aprender
13.	Antes de estudiar para los exámenes preparo lo que necesito como libros, apuntes, diccionario, lápiz, goma, etc.
14.	Cuando estudio para los exámenes utilizo los apuntes que tomo en clase
15.	Cuando estudio para los exámenes utilizo los libros de texto
16.	Cuando estudio para los exámenes utilizo otro material además de los apuntes de clase y los libros de texto
17.	Cuando estudio para los exámenes tomo en cuenta lo que los profesores le dan más énfasis o importancia
18.	Cuando estudio para los exámenes trato de entender lo que estoy leyendo
19.	Cuando estudio para los exámenes leo muchas veces lo que me tengo que aprender
20.	Cuando estudio para los exámenes subrayo las ideas y conceptos principales de los libros y apuntes de clase
21.	Cuando preparo los exámenes trato de aprenderme de memoria todo lo que tengo que estudiar
22.	Cuando estudio para los exámenes trato de imaginarme mentalmente las preguntas que podrían venir
23.	Cuando estudio para los exámenes trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con hechos o experiencias de la vida diaria
24.	Cuando estudio para los exámenes trato de pensar en que se podría aplicar lo que estoy aprendiendo
25.	Cuando me preparo para los exámenes hago guías de estudio que me sirven para repasar
26.	Cuando estudio para los exámenes hago resúmenes y cuadros sinópticos que me sirven para repasar
27.	Cuando estudio para los exámenes hago preguntas o cuestionarios que me sirven para repasar
28.	Cuando estudio para los exámenes hago apuntes, notas o acordeones que me sirven para repasar
29.	Cuando estudio para los exámenes de opción múltiple me aprendo de memoria definiciones, nombres, fechas, lugares y hechos específicos
30.	Cuando estudio para los exámenes por temas me aprendo las ideas, conceptos y hechos generales
31.	Cuando estudio para los exámenes orales trato de aprenderme todo de memoria

32.	Cuando estudio para los exámenes utilizo mi propio método de estudio
33.	Cuando estudio para los exámenes finales reviso y corrijo los exámenes anteriores y repaso en ellos
34.	Antes de los exámenes repaso lo que estudié aun cuando ya me lo haya aprendido
35.	Cuando repaso para los exámenes ensayo la situación de la prueba yo solo o con mis compañero(a)s o amigo(a)s
36.	Estoy preparado para los exámenes cuando puedo responder las preguntas que me imagino mentalmente
37.	Estoy preparado para los exámenes cuando puedo repetir lo que estudié sin equivocarme
38.	Estoy preparado para los exámenes cuando puedo decir con mis propias palabras lo que estudié

P R E S E N T A C I Ó N

1.	En los exámenes trabajo lo más limpio que puedo
2.	En los exámenes escribo tan claro como puedo
3.	En los exámenes pregunto lo que no entiendo o el significado de las palabras que no conozco
4.	En los exámenes murmuro o leo en voz baja las instrucciones, preguntas, respuestas o lo que estoy pensando
5.	Antes de comenzar a contestar los exámenes pongo mi nombre y los datos que piden como fecha, grupo, etc.
6.	Antes de contestar los exámenes reviso todo su contenido para tener una idea de como resolverlos
7.	Antes de contestar los exámenes leo con cuidado y trato de entender todas las instrucciones
8.	En los exámenes me brinco las instrucciones porque no las entiendo o me da flojera leerlas
9.	Antes de contestar los exámenes señalo o marco las preguntas que no puedo contestar o que no me sé
10.	Antes de contestar los exámenes leo detenidamente las preguntas y trato de entenderlas bien
11.	En los exámenes tomo en cuenta el tiempo que dan para contestarlos
12.	En los exámenes trato de contestar las preguntas en forma ordenada y coherente
13.	En los exámenes reflexiono y analizo con cuidado lo que voy a contestar
14.	En los exámenes trato de pensar cual sería la mejor respuesta antes de contestar las preguntas
15.	En los exámenes contesto las preguntas al azar o de tinmarín
16.	En los exámenes contesto lo que se me ocurre por no dejar las preguntas en blanco o sin contestar
17.	En los exámenes contesto primero lo que me sé y dejo para después lo que me cuesta trabajo o no me sé
18.	En los exámenes me salto las preguntas difíciles y trato de contestarlas después si me queda tiempo para hacerlo
19.	En los exámenes me tardo mucho tiempo en contestar la primera parte por lo que no me queda tiempo suficiente para contestar la segunda parte
20.	Procuro terminar los exámenes lo más rápido que puedo y los entrego sin revisarlos
21.	En los exámenes me sobra o queda tiempo para revisar lo que contesté antes de entregarlos
22.	En los exámenes de opción múltiple utilizo la técnica de numerar, ilustrar y comparar
23.	En los exámenes de opción múltiple utilizo la técnica de reflexión y análisis
24.	Los exámenes por temas los resuelvo con esquemas y cuadros sinópticos
25.	En los exámenes orales primero organizo los temas mentalmente y después los contesto
26.	En los exámenes de opción múltiple cometo menos errores que en los exámenes orales o por temas
27.	Antes de entregar los exámenes reviso una o varias veces lo que contesté antes de entregarlos

Conclusiones.

Sexo porcentaje mayor de mujeres

Edad mayoría de 15 años

Nivel socioeconómico medio

Edad promedio de los padres 36 a 40 años

Escolaridad padres secundaria y licenciatura 41.97% por igual

Padres empleados 76.16%

Madres hogar 55.95%

PREPARACIÓN

Dedicación y planeación: nunca estudian a diario, ni semanalmente y tampoco se preparan para exámenes sorpresa, siempre estudian sólo para presentar los exámenes, no estudian a última hora y ni se presentan sin haber estudiado, no elaboran un horario de estudio, ni hacen un horario programando actividades o con tiempo para el repaso.

Material utilizado: siempre utilizan apuntes tomados en clase, toman muy en cuenta la información enfatizada por los profesores y no preparan anticipadamente el material de estudio, no elaboran notas, resúmenes, cuestionarios y guías de estudio.

Estrategias de estudio: siempre tratan de entender lo que están leyendo, y leen en repetidas ocasiones, nunca o casi nunca utilizan estrategias adecuadas como son el subrayar lo más importante, tratar de imaginarse mentalmente las preguntas, tratar de pensar en que aplicar lo que se estudia y relacionar lo estudiado con hechos cotidianos y regularmente recurren a estrategias inadecuadas como el memorizar en exámenes orales, de opción múltiple, por tema y en todo lo que se estudia.

Repaso: nunca corrigen o repasan con sus exámenes anteriores, ni repasan lo ya aprendido y tampoco ensayan la situación de prueba, sin embargo utilizan buenas estrategias para comprobar lo aprendido ya que se sienten preparados cuando responden las preguntas imaginarias, se sienten preparados cuando pueden repetir sin equivocarse lo ya aprendido, siempre se sienten preparados cuando pueden decir las cosas con sus propias palabras.

PRESENTACIÓN

Esmero y organización: siempre responden sus exámenes con orden, limpieza, claridad, coherencia y llenan sus datos generales.

Revisión: siempre preguntan lo que no entienden, leen el examen antes de contestarlo, leen las instrucciones, hacen señalamientos en algunas partes, tratan de entender lo que se pregunta y nunca saltan las instrucciones.

Resolución: siempre leen en voz baja, analizan, reflexionan y tratan de contestar primero lo que saben, nunca contestan al azar o se brincan instrucciones.

Inadecuadas: nunca se brincan las instrucciones, contestan al azar, contestan lo que se les ocurre, siempre les alcanza el tiempo y entregan los exámenes revisados.

CALIFICACIONES

El promedio más reportado fue de 7.6 a 8

En las materias de desarrollo se reportan mayores promedios de 10

En las materias de matemáticas, física, química, biología e historia se reportan promedios de 5.