

## TAMPOCO ERA TAN DIFÍCIL. UNA REFLEXIÓN Y UNA PROPUESTA PARA DESCRONIFICAR EL SUSPENSO

**José Sánchez Hidalgo**  
**M. Victoria Hidalgo García**  
**M. Luisa Padilla Pastor**

*Equipo docente de la asignatura Psicología Evolutiva I  
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología  
Universidad de Sevilla*

### **Introducción**

Superar las asignaturas que forman nuestro recién estrenado plan de estudios no es una tarea imposible. De hecho, son muchos los alumnos y alumnas que aprueban —con más o menos soltura— las asignaturas previstas en los estudios de psicología a lo largo de las convocatorias ordinarias de las que disponen en cada proceso de matriculación. Los datos disponibles en la Secretaría del Centro correspondientes al primer semestre del curso 2009/2010 ponen de manifiesto que, por término medio, un 58,8% del alumnado ha alcanzado, al menos, el aprobado en todas las asignaturas que componen el primer semestre del primer curso del Grado en Psicología. En el curso 2008/2009, y en el caso particular de la materia en la que tiene docencia el equipo docente que presenta este manuscrito, un 84,91% del alumnado se presentó a los exámenes y un 73,14% de ellos superó la asignatura en la primera convocatoria ordinaria. Sin embargo, esta moneda tiene su reverso; y éste deja de manifiesto que a un número nada despreciable de alumnas y alumnos de nuestra facultad, la tarea de llegar al aprobado en algunas materias le resulta arto difícil y se prolonga en el tiempo hasta, en el peor de los casos, perpetuarse.

Las razones de las dificultades que entraña superar una asignatura no siempre debemos buscarlas detrás de la asignatura en sí. Sin duda, cada disciplina tiene dificultades idiosincrásicas, sus retos y sus conocimientos previos necesarios para la construcción de un aprendizaje significativo que propicie su superación. Por otro lado, siempre nos queda recurrir al locus de control externo para argumentar que los alumnos y alumnas deberían pasar más horas estudiando, que deberían ir más a clases, que deberían asistir a tutorías... Pero no deberíamos asirnos al argumento más simple ni dejar que la situación se cronifique con nuestra aquiescencia. El estilo y la metodología del equipo docente que imparte la asignatura, el sistema de evaluación, el horario de las clases y las tutorías, la política de contratación de docentes, la distribución de créditos en POD... son algunas de las dimensiones que tenemos a nuestro alcance y que también podrían estar explicando las dificultades con las que se enfrenta el alumnado. En este sentido, y sirva sólo como ejemplo de lo anterior, en una experiencia que nosotras mismas estamos llevando a cabo en la asignatura Psicología Evolutiva I hemos comprobado que el absentismo — tanto a las clases como a las tutorías y al examen— y las bajas calificaciones son más probables de forma significativa en el grupo que tiene las clases teóricas los viernes de 19,30h a 21.30h que en el resto de los grupos de la asignatura.

El problema que supone esta bolsa de alumnado que va arrastrando las asignaturas año tras año tiene distintas repercusiones. Por un lado, el fracaso escolar en la Universidad tiene un coste económico tanto para el alumnado como para la institución universitaria. Que una persona abandone la Universidad supone, según los datos presentados por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2008), un gasto medio de 7000 euros a cada Universidad, 3300 millones de euros

al año a todas las Universidades Españolas. Además, el coste económico que supone al alumnado tener que matricularse, año a año, de asignaturas que no termina superando. En la actualidad, una segunda matrícula está en 13 euros el crédito y 17 euros para terceras matrículas y sucesivas. Pero no sólo económico es el coste, sino también social. Que una alumna o un alumno abandone la Universidad es un importante coste social. Una persona que no acabe los estudios conducentes a la obtención del Grado en Psicología es una orientadora menos, un psicólogo clínico menos o una psicóloga menos en el departamento de relaciones humanas de cualquier empresa. No faltan personas formadas en los ámbitos que nuestra facultad instruye que presten sus servicios a la Comunidad; otro asunto es que falte oferta de empleo, pero esa es harina de otro costal. Por otro lado, hace unos días hemos asistido a una situación que veníamos previendo en el plan piloto de adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Se trata de cómo mantener grupos de tamaño reducidos en asignaturas donde hay un elevado número de alumnos y alumnas repetidores. Este hecho supone un coste organizativo y un menoscabo a la calidad de la docencia, que nosotros mismos hemos supeditado al descenso de alumnado por grupo. Por último, pero no por ello menos importante, suspender repetidamente una asignatura tiene un importante coste personal para el alumnado. Las expectativas sobre el aprendizaje, la autoestima como estudiante, la pérdida de agencia personal... dimensiones a las que nosotros y nosotras, como psicólogos y psicólogas, no podemos dar la espalda.

Siendo sensibles a esta situación, y preocupados por dar respuesta a esta problemática, el equipo docente que se hizo cargo de la asignatura Psicología Evolutiva I durante el curso 2008/2009 nos planteamos la necesidad de proponer algún tipo de intervención para facilitar la

superación de la asignatura al alumnado que se encontraba en sus últimas convocatorias. Para ello, organizamos un conjunto de actuaciones académicas a distinto nivel encaminadas a evaluar las necesidades del alumnado y a proponer tareas de índole personal y grupal que facilitarían la superación de la asignatura al alumnado que más intentos fallidos llevaban de aprobarla.

### **Metodología**

En el mes de septiembre de 2009 se informó al alumnado que se encontraba en 4ª convocatoria o siguientes, a través de correo electrónico, de la iniciativa que se iba poner en marcha. En el mensaje se avisaba al alumnado interesado que debía ponerse en contacto con su profesor o profesora en horario de tutorías antes de primeros de octubre. Este correo electrónico se envió a un total de 14 alumnos y alumnas, acudiendo a esta primera tutoría individual un total de 9 personas. Finalmente, y después de 10 semanas de trabajo, un total de 8 personas finalizaron el programa de intervención.

El diseño de la intervención consistió en pautar el estudio de los temas que componen la asignatura Psicología Evolutiva I y en proponer un modo de estudio enfocado en el tipo de examen al que se enfrentarían en la convocatoria de diciembre. Así, el equipo docente distribuyó los 14 temas de los que consta la asignatura a lo largo de siete semanas de trabajo. Durante la semana, los alumnos y alumnas debían estudiar dos temas en profundidad, comprometiéndose a elaborar 5 preguntas con 4 opciones de respuesta de cada una, de los temas que tocara preparar en la semana. Esta temporalización y diseño del estudio estarían acompañados de distintas acciones que tuvieron lugar entre el mes de octubre y principios de diciembre de 2009. Durante esas aproximadamente 10

semanas de trabajo, los chicos y las chicas participaron en distintas fases de la experiencia que pasamos a detallar a continuación.

1. Primera entrevista individual. Entre finales de septiembre y principios de octubre de 2009 el equipo docente citó por correo electrónico a todo el alumnado que se encontraba en 4ª convocatorias y siguientes. Durante la entrevista se preguntó acerca de la experiencia previa con la asignatura, es decir, años que la cursaron, cuestiones relacionadas con la asistencia y participación a clases teóricas, prácticas y tutorías; profesorado que les habían dado clase; material que había utilizado para el estudio; calidad y cantidad del tiempo de estudio de la materia... Además se abordaron contenidos relacionados con las expectativas, la motivación y el tiempo con el que se contaba para participar en la experiencia.

2. Primer encuentro grupal. En este primer encuentro grupal, que tuvo lugar a principios de octubre, pretendimos que el alumnado se conociera, que compartiera sus necesidades e inquietudes sobre la materia y propusimos un calendario de trabajo y unas actuaciones de autorización para conseguir aprobar la asignatura. Dejamos al grupo que ellos mismos pusieran las reglas del juego. El grupo decidió que iba a dedicarle mucho esfuerzo individual y colectivo a superar la asignatura y que durante 10 semanas iban a tomarse en serio el trabajo. Por eso, quien no fuese capaz de seguir el ritmo de las tutorías y del trabajo individual y grupal debía abandonar la intervención. Esta norma la pusieron por escrito y todos firmaron un documento donde quedaba reflejado el compromiso que habían adquirido como grupo.

3. Trabajo de estudio y enfocado al examen. Durante los primeros días de la semana, los chicos y las chicas que participaron en la

experiencia estudiaban los temas y elaboraban las preguntas de examen. Una vez elaboradas las preguntas se pasaban por correo electrónico a todos los miembros del grupo pero sin las soluciones. De este modo, todo el alumnado recibía preguntas de distinta dificultad y naturaleza que debían resolver con lo estudiado los primeros días de la semana.

4. Tutorías a distinto nivel.

4.1. Sesiones grupales de carácter semanal con el equipo docente en horario de tutorías. En estas sesiones se resolvían las preguntas, se debatían sobre la naturaleza de las mismas (los inconvenientes de las opciones en negativo, las señales que pueden hacerte pensar que una opción es incorrecta, los enunciados que mejor se entienden...). Para esto fue de mucha ayuda un material del ICE de la Universidad de Sevilla sobre cuestiones a tener en cuenta para la elaboración de preguntas tipo test. En estas tutorías grupales también se resolvían dudas y se señalaban contenidos centrales de los temas que se habían trabajado durante la semana.

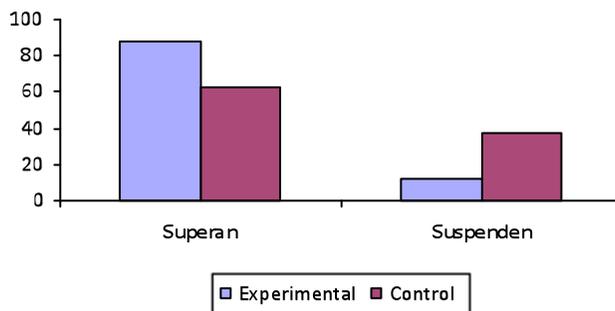
4.2. Tutorías personales a demanda, tanto presenciales como apoyadas en la plataforma virtual de enseñanza WebCT. En este formato tuvieron cabida cuestiones más personales sobre el modo de estudiar la materia, la forma de organizar contenidos, otras relacionadas con la ansiedad a la hora de enfrentarse al examen,...

## Resultados

A la convocatoria de diciembre se presentaron un total de 24 alumnos y alumnas de los que 8 participaron en el programa (grupo experimental) y 16 no lo hicieron (grupo control).

Como puede verse en el gráfico 1, el porcentaje de alumnado que aprueba el examen es superior en el grupo experimental que en el grupo control. Así, en el grupo experimental un porcentaje del 87,5% ha superado el examen frente al 62,5% de personas que componen el grupo control.

Gráfico 1. Porcentaje de aprobados y suspensos en cada grupo

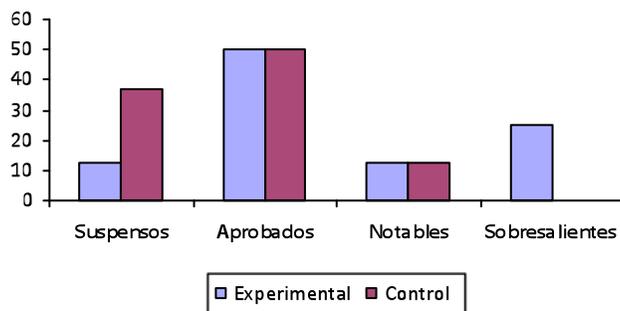


Además del porcentaje de aprobados nos interesó conocer la nota media alcanzada en el examen para cada uno de los grupos. En la tabla 1 puede comprobarse como el grupo experimental alcanzó puntuaciones medias más elevadas en la prueba que el grupo control. En concreto, el grupo experimental sacó como media en el examen 6,7 puntos mientras que la media del grupo control fue de 5,2 puntos.

			Intervalo de confianza para la media al 95%					
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Participantes	8	6,700	2,0050	,7089	5,024	8,376	4,0	9,5
NO participantes	16	5,163	1,3544	,3386	4,441	5,884	3,0	8,2
Total	24	5,675	1,7228	,3517	4,948	6,402	3,0	9,5

Por último presentamos en la gráfica 2 el porcentaje de calificaciones obtenidas por ambos grupos. Como se aprecia en la gráfica, las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental están en las puntuaciones extremas. Es decir, en nuestros datos hemos encontrado el mismo porcentaje de aprobados y de notables en ambos grupos. Sin embargo, el porcentaje de suspenso es sensiblemente mayor en el grupo control mientras que los sobresalientes sólo aparecen en el grupo experimental.

Gráfico 2. Porcentaje de calificaciones obtenidas por ambos grupos



## Discusión y Conclusiones

Los datos que hemos presentado parecen apoyar la idea de que una intervención basada en las necesidades del alumnado, y donde se planifiquen tareas individuales y grupales acompañadas de autorización a distintos niveles, parece ayudar a que los alumnos y las alumnas superen las asignaturas que llevan atrasadas.

Sabemos que este tipo de intervención no es sinónimo de aprendizaje significativo de la materia porque somos conscientes de que hemos realizado una experiencia orientada al resultado y no a aprendizaje. Sin embargo, cabe recordar que el objetivo de esta experiencia no es tanto que los alumnos y alumnas aprendan una materia como que intenten superar las dificultades que pudieran haber encontrado en el proceso de superar un examen que históricamente no han sido capaces de superar.

Cabe esperar que esta experiencia dote al alumno y alumna de mayor agencia personal que le capacite para enfrentarse a una situación de examen con más recursos personales. De hecho, y con motivo de la preparación de este manuscrito, hemos pedido al alumnado que participó en la experiencia que nos informe acerca del recuerdo que tienen de la misma y, en qué medida, aquella intervención les ha sido de ayuda para la preparación de los exámenes del presente curso. Todos los participantes han señalado que recuerdan con agrado la experiencia y que les ha resultado muy útil para preparar asignaturas cuyo sistema de evaluación es parecido al que se prepararon durante la experiencia. La reflexión sobre dificultades para el aprendizaje y dificultades para aprobar hunde sus raíces en la discusión aprendizaje/evaluación al que debería dedicarse otro capítulo y en un foro distinto.

Creemos que no podemos permitirnos una bolsa de alumnado que suspende repetidamente una asignatura, tal y como quedó justificado más arriba y, por tanto, todas las acciones encaminadas a facilitar el aprendizaje —en sentido amplio— son, a nuestro parecer, bienvenidas. Abrir cauces y momentos para la reflexión sobre nuestro papel como docentes —a nivel personal e institucional—, establecer conexiones eficaces y dinámicas con la Educación Secundaria y la coordinación de los equipos docentes con el resto de compañeros y compañeras creemos que podrían ser herramientas útiles para hacer frente al reto de ser exigentes con el aprendizaje de calidad sin proponer a nuestro alumnado tareas insalvables.

### **Referencias**

Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (2008). *La Universidad Española en cifras*. Madrid: CRUE.

[http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/UEC/UEC\\_2008.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/UEC/UEC_2008.pdf)