

Análisis e intervención en el riesgo académico en educación superior

Analysis and intervention in academic risk in higher education

Recepción del artículo: 17-10-2022 | Aceptación del artículo: 22-12-2022

Resumen

El riesgo académico constituye una línea de investigación desde la cual se han realizado esfuerzos que en ocasiones redundan o superponen funciones entre sí. El presente trabajo tuvo por objetivo recuperar una caracterización funcional del riesgo académico, analizando los factores que posibilitan su tratamiento, enfatizando en los actores de la vida educativa que son el docente y el estudiante. Se describen las características generales de un programa de atención para identificar y atender el riesgo académico. Se desarrolla el papel que juega el estudiante, la familia, los otros significativos, docentes y autoridades educativas en la configuración problemática del riesgo académico y las posibilidades que tienen de contribuir en la solución de este. A manera de conclusión se presentan una serie de reflexiones en torno al potencial que ofrece cada uno de los elementos que participan en las interacciones didácticas entre docentes y estudiantes.

Germán Morales Chávez 

Universidad Nacional Autónoma de México,
(México)

gmoralesc@unam.mx

Benjamín Peña Pérez 

Universidad Nacional Autónoma de México,
(México)

benjamin.peña@iztacala.unam.mx

Alfredo Hernández Corona 

Universidad Nacional Autónoma de México,
(México)

alfredo.hernandez@iztacala.unam.mx

Claudio Antonio Carpio Ramirez 

Universidad Nacional Autónoma de México,
(México)

carpio@unam.mx

Para referenciar este artículo:

Morales-Chávez, G.; Peña-Pérez, B.; Hernández-Corona, A. y Carpio-Ramírez C. A. (2023). Análisis e intervención en el riesgo académico en educación superior. *Revista ConCiencia EPG*, 8(Especial), 1-22. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia/eds.especial-1>

Palabras Clave: Riesgo académico, Universitarios, Abandono escolar, Fracaso escolar, Reapertura escolar.

* Parte de este trabajo fue realizado gracias al proyecto PAPIIT IN302523 de la DGAPA – UNAM, del cual es responsable el primer autor.

Autor correspondiente: Germán Morales Chávez:
gmoralesc@unam.mx

Abstract

Academic risk lines of research have efforts that sometimes overlap functions with each other. The purpose of this work was to recover a functional characterization of academic risk, analyzing the possible factors that enable its treatment, emphasizing the actors of educational life: the teacher and the student. The general characteristics of an intervention program to identify and address academic risk are described. The role played by the student, the family, significant others, teachers and educational authorities in the problematic configuration of academic risk and the possibilities they have to contribute to its solution are described. As a conclusion, a series of reflections about the capability of each element that participate in the didactic interactions between teachers and students are described.

Key Words: Academic risk, College students, Dropping out, Academic failure, Schools' reopening.

Introducción

El acceso a la educación superior, que comprende el pre y posgrado, tanto en México como en todo Latinoamérica, constituye un auténtico lujo que no puede darse cualquier ciudadano de esta zona geográfica. La oportunidad de ingresar a una Institución de Educación Superior (IES) aunque existe para todos los que deseen cursarla, se ve

reducida cuando consiste en presentar exámenes de ingreso, en los que acaban acentuándose diferencias en las condiciones en las que llegan cada uno de los aspirantes, por ende, acaban consiguiendo un lugar quienes tienen las mejores condiciones estructurales, capital cultural y recursos intelectuales. El Sistema Educativo Mexicano (SEM) contempla tres diferentes tipos de educación, los cuales se dividen en uno o más niveles y se suceden entre sí, estos son; la Educación Básica (EB), integrada por la educación preescolar, primaria y secundaria; la Educación Media Superior (EMS), en sus diversas modalidades como el Bachillerato general, Bachillerato tecnológico y Profesional técnico; por último, la Educación Superior (ES) integrada por la Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.

Entre sus características, según datos referentes al periodo del 2020-2021 se encuentra que gran parte de su presupuesto es de carácter público (71.5%), lo que remarca la importancia e incidencia que tiene el Estado y el producto interno bruto (PIB) destinado a la educación para su mejora y calidad, aunque en 5 años, esa participación disminuyó 15 puntos porcentuales. En lo que refiere al tipo o nivel educativo que se imparte a nivel nacional se menciona que la matrícula de Educación Básica representa el 69.1%, la de Educación Media Superior el 14% y la de Educación Superior el 11.3%, el resto lo constituye capacitación para el trabajo. Estos datos reflejan la distribución de uno de los sistemas educativos nacionales más grandes de Latinoamérica con más de 35 millones de estudiantes y alrededor de 2 millones de docentes que laboran en más de

260 mil escuelas (SEP, 2021). En este sistema, la importancia que se le ha dado a la educación superior contrasta con la insuficiente cobertura: mientras que el nivel educativo básico ha alcanzado el 91.7% del grupo de población con la edad reglamentaria para cursar ese nivel, mientras que el nivel medio cuenta con el 75.9% y el superior con tan sólo el 30.6% de la cobertura total, incluyendo el posgrado (Secretaría de Educación Pública, 2021). En general, los jóvenes de las zonas urbanas tienen un 30% más probabilidades de acceder a la educación superior, habiendo un margen promedio de 14% menos entre las regiones dentro del mismo país (UNESCO, 2020).

La conclusión del nivel superior también resulta una problemática, así lo evidencia un período de seguimiento de 16 años de 2002 a 2019 en el que se identificó que de 100 niños que ingresaron a la educación primaria, 73 terminaron la secundaria, 47 la educación media superior y 25 concluyeron la educación superior (Programa Sectorial de Educación, 2020). Ya que contar con educación superior, a pesar de todas sus problemáticas y limitaciones, sigue siendo un factor de movilidad social, es crítico diseñar estrategias y tomar acciones que permitan que los casi 5 millones de estudiantes de educación superior, desplieguen las mejores trayectorias escolares en las casi 6 mil instituciones en las que se encuentran inscritos (Secretaría de Educación Pública, 2021).

Ante las reducidas oportunidades de acceder a la educación superior, quienes lo consiguen se constituyen en un grupo

privilegiado que exige plena atención para evitar que cada uno de esos estudiantes repruebe sus cursos o materias, que los repita o que deserte de la escuela, y cuidar que aprenda lo que curricularmente se espera. Lo anterior se vuelve un reto enorme cuando en el nivel educativo superior se expresan muchas problemáticas y vicios de niveles educativos previos, cuyos primeros indicadores son los resultados en las evaluaciones diagnósticas a los estudiantes de nuevo ingreso a las IES, que dibujan perfiles de estudiantes sin las capacidades requeridas en el nivel al que acaban de acceder y conducen al nivel superior a ser un espacio simultáneamente formativo y correctivo (Morales, et al., 2016).

Es claro que los problemas de acceso, calidad y eficiencia de la educación superior, se han incrementado con el confinamiento derivado de la pandemia de COVID-19 que afectó gravemente la economía, y en consecuencia, ha limitado el apoyo gubernamental al sector educativo, comprometiendo el futuro de muchos adultos jóvenes. Como ejemplo, basta observar que la tasa promedio de desempleo entre esta población incrementó en promedio un 2% de 2019 a 2020 (Secretaría de Educación Pública, 2021). Por lo tanto, sin una atención oportuna a la inequidad y la desigualdad que hacen crisis en el acceso a la educación superior, si no se promueve la calidad y se favorece el egreso, el progreso de un país y su desarrollo social, científico y tecnológico, estarán destinados al fracaso.

Se requiere entonces afrontar este panorama de forma dual, para apoyar a

quienes buscan ingresar y a quienes cursan dicho nivel para que consigan las diversas metas esperadas: a) Metas de tipo administrativo que contemplan calificaciones y créditos, b) Metas de tipo académico como lo son los aprendizajes, conocimientos, capacidades profesionales, científicos, tecnológicos o humanísticas, y c) Metas de tipo social como acceder a mejores salarios, empleos y contribuir a la solución de problemas locales, regionales y nacionales. En suma, se trata de realizar investigación y diseñar intervenciones para reducir el riesgo académico de quienes se encuentran estudiando una carrera universitaria.

A partir de una caracterización psicológica del riesgo académico, el presente trabajo tiene por objetivo identificar los parámetros que posibilitan su análisis e intervención en el contexto educativo.

Riesgo académico: su caracterización

Cuando se aborda el riesgo académico se debe ser cuidadoso de no incurrir en aceptar que hablar de ello ya indica un valor, regularmente negativo, de la condición académica. En una analogía, el término riesgo mantiene semejanza con la noción de temperatura, de tal forma que decir que un individuo que acude a consulta médica tiene temperatura, no es descriptivo de un padecimiento, ya que se está confundiendo la medida con un resultado. Riesgo no describe un problema particular, alude a una propensión en el que un individuo se encuentra y que, de configurarse ciertos factores, van a resultar

en una condición particular. Por ejemplo, un individuo en riesgo de desarrollar diabetes, no significa que en este momento padezca de esa enfermedad, sino que en condiciones en las que aumenta su ingesta de carbohidratos, no hace ejercicio y no ingiere otro tipo de alimentos, va a traer como resultante dicha enfermedad. Por supuesto, sí ya enfermó de diabetes, lo que se tendría que decir es que no es propenso a ser diabético, ya se concretó dicha condición, en todo caso, ahora sería propenso a sufrir retinopatías, nefropatía o riesgo de pérdida de piezas dentales si no se cuidan las condiciones de manejo médico, alimentación y ejercicio. Esto significa que el tratamiento que exige un individuo propenso a la diabetes, no es igual al tratamiento que exige quien ya padece la enfermedad.

De la misma manera, cuando se describe el riesgo académico se alude a una condición de propensión académica, es decir, a un estado escolar del estudiante en el que bajo ciertas condiciones puede reprobar, no aprender, repetir curso o abandonar la institución. Y cada uno de estos tipos de riesgo académico en su prevención y corrección, demandan una atención diferenciada, ya que las condiciones por las que un estudiante no aprende son diferentes a aquellas por las cuales un estudiante reprueba o abandona la escuela. Esto significa que no se puede diseñar una estrategia universal para dar solución a un problema general, antes bien se requieren acciones particulares para disminuir el nivel de riesgo académico en cada una de sus variantes. Lo cual demanda que inicialmente se haga investigación para identificar los factores particulares que

concurrer en la concreción de tales tipos (Carpio et al., 2018):

1. El riesgo de rezago escolar es el desfase temporal o falta de correspondencia entre lo que el estudiante logra y lo que la institución con sus criterios administrativos espera o demanda. Como referente empírico del rezago escolar se encuentra la diferencia entre el número de créditos conseguidos y el número de créditos previstos en diversos momentos de la trayectoria escolar. De esta forma, a mayor grado de diferencia en términos de créditos, mayor nivel de riesgo de rezago escolar y viceversa.
2. El riesgo de bajo rendimiento académico se corresponde con una insuficiencia de logros de los estudiantes en su tránsito por los diversos cursos, niveles y momentos de su trayectoria académica, en este caso los referentes empíricos con los que se determina este tipo lo constituyen los promedios y las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas cursadas.
3. El riesgo de bajo nivel de aprovechamiento escolar se corresponde con la falta de aprendizajes, de habilidades, competencias y actitudes curricularmente planteadas como objetivo de las asignaturas que cursa el estudiante. Conviene aquí aclarar que no debe suponerse un isomorfismo entre la capacidad

académica conseguida con las calificaciones o puntajes obtenidos, ya que hay que considerar existen estas combinaciones: a) estudiantes que no aprenden y no aprueban, b) estudiantes que no aprenden y aprueban, c) estudiantes que aprenden y no aprueban y, d) estudiantes que aprenden y aprueban. Con base en lo anterior, la atención en este tercer caso tendría que concentrarse en favorecer el aprendizaje necesario para asignaturas, niveles o escenarios más complejos.

4. El riesgo de fracaso escolar supone el más grave de la tipología en tanto existe una condición irreversible de no cumplimiento de las misiones y las metas educativas diseñadas para el egreso del estudiante. Como referente empírico se encuentra la baja definitiva del estudiante o el incumplimiento de los tiempos reglamentarios (García, 2018).

Con esta delimitación conceptual y descripción de los diferentes tipos de riesgo académico se avanza en una propuesta de análisis empírico y de formas de intervención diferenciales y pertinentes que posibiliten aproximarse a soluciones de estas problemáticas.

La atención al riesgo académico: PREVEFA

En función del nivel educativo en el que se presenta el riesgo académico, se exige la participación de diversas disciplinas y profesionistas, algunas de las

cuales son: la sociología, economía, psicología, medicina y pedagogía. Dentro de los actores educativos que han intervenido se encuentran: los docentes frente a grupo y en funciones directivas, trabajadores sociales, psicólogos educativos, padres de familia y estudiantes. Aunque hay experiencias que se han realizado durante los últimos 50 años, existen constantes en los programas diseñados, como son: una vigencia efímera invariablemente vinculada a la duración de administraciones locales, estatales o nacionales, por lo que cada cambio de administración trae consigo el cese de programas y la instauración de nuevos programas, hecho que provoca que no exista continuidad en la atención a las mismas problemáticas, sin mencionar la falta de transparencia en cuanto la efectividad que cada programa tiene respecto a las acciones implementadas, lo que redundará en esfuerzos y recursos desperdiciados (CONEVAL, 2022).

Adicionalmente los programas creados para atender el riesgo académico superponen funciones, que ya son cubiertas por otro programa u otro actor que participa en el sistema educativo. Sin mencionar que son diseñados con criterios administrativos, concentrados en mejorar cuantitativamente las calificaciones o el número de egresados. Programas que asumen que es posible implementar acciones homogéneas para todos los que presentan problemas de riesgo y centran su atención en las poblaciones que no necesariamente son las que presentan la mayor urgencia. Convirtiendo al riesgo académico en una categoría bajo la cual se ubican una serie de problemáticas a las cuales no se les brinda atención

personalizada de acuerdo al tipo de propensión en la cual se ubica cada estudiante.

Como ejemplo de acciones paliativas a las diversas problemáticas que encierra el riesgo académico, se encuentran los programas de becas que brindan apoyo económico y/o alimenticio, que acaban siendo otorgados a quienes no las necesitan o cuyas dificultades académicas no están vinculadas con la falta de recursos. Por ende, éstos programas pocas veces muestran el impacto esperado en la calidad de aprendizaje de los becarios, ya que en la mayoría de las ocasiones los indicadores de éxito empleados por las instituciones educativas se concentran en incrementar el número de becas entregadas, en lugar de contrastar la mejora del desempeño académico en virtud de la obtención del apoyo.

Frente a este panorama en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México se ha diseñado el Programa de Prevención del Fracaso Académico (PREVEFA), el cual ha sido organizado con un carácter preventivo más que correctivo, partiendo del supuesto que es mucho más eficiente y económico proceder de esta forma en sistemas escolares masificados. PREVEFA ofrece intervención individualizada derivada de la investigación hecha, que reconoce la participación de los diferentes factores, con especial énfasis en el comportamiento del estudiante, incluyendo a quienes conforman la red de apoyo del estudiante, ya que son quienes modulan acciones que promueven o evitan el

incremento del riesgo académico. Los objetivos del programa son:

1. Acompañar a los estudiantes que presentan condiciones favorables para una trayectoria académica adecuada, con la finalidad de prevenir el riesgo académico lo cual puede implicar diseñar acciones para favorecer y optimizar el aprendizaje curricularmente definido, así como atenuar las probabilidades de reprobación, por ejemplo, a través de la evaluación y la retroalimentación permanentes.
2. Asesorar a estudiantes en los que se ha identificado uno o más de los tipos de riesgo, sobre todo en cuanto a mejorar su desempeño académico, al igual que resolver problemáticas relativas a la dinámica dentro del aula, la institución y el hogar. Por lo tanto, demandará el trabajo conjunto con los actores que participan en cada uno de estos espacios.
3. Canalizar a los estudiantes cuyas problemáticas son de tal envergadura que rebasan las capacidades de atención institucional y demandan una intervención extraescolar y complementaria que supera a una de tipo psico-pedagógica. Lo cual representa el establecimiento de contactos con instancias externas a la institución escolar.

La definición de rangos en los cuales se presenta el riesgo académico, así como distinguir los distintos tipos de riesgo para

ofrecer soluciones específicas a los diferentes casos, hace que la intervención hecha desde el PREVEFA sea diferente respecto de otro tipo de intervenciones (Carpio, et al., 2018; Pacheco, et al., 2019; Franco, et al., 2021). Superando a la vez los problemas conceptuales al momento de realizar trabajo con otros profesionales, porque de esa manera se evita yuxtaponer funciones que sean desempeñadas por otras instancias. Esto significa que PREVEFA se constituye como un programa que nuclea programas existentes para que mantengan contacto y retroalimentación entre ellos, considerando que la población estudiantil y personal escolar, muchas veces desconocen todos los apoyos, funciones y logros de los programas de su propia institución. Del mismo modo, un programa de este tipo puede ofrecer atención grupal e individual, considerando que los programas no solo se conforman con criterios administrativos, sino con criterios conceptuales que permitan organizarlos en función de condiciones y problemas compartidos, formando equipos de trabajo de acuerdo con las necesidades de cada estudiante que se encuentra en riesgo.

Para realizar esta labor, se ha planteado un “semáforo de riesgo académico” que se divide en tres categorías: verde, ámbar y rojo, en función de la urgencia creciente que demanda la intervención. Por ejemplo, es posible trabajar con grupos que requieren atención mínima, a los cuales se acompaña durante su trayectoria académica, los cuales se espera que no incurran en situaciones de riesgo. En este primer caso se identifica a estudiantes que se encuentran en una

situación denominada “semáforo verde”, puesto que la atención que requiere el caso es de carácter preventivo, dado que se encuentran en riesgo bajo. El segundo tipo de estudiantes son aquellos que incurren en uno o más tipos de riesgo, los cuales son identificados dentro del “semáforo ámbar”. Puesto que ya están en una situación de riesgo que requiere de un asesoramiento directo que les permita establecer condiciones idóneas con las cuales se puedan realizar acciones de carácter correctivo. Mientras que el último tipo de riesgo identificado es el que se encuentra vinculado, de manera muy cercana con el fracaso escolar, es decir, aquellos estudiantes que por motivos mayores a los de cualquier intervención psicopedagógica se encuentran en alto riesgo de abandonar el sistema escolar, los cuales pueden ser dados de baja y requieren ser canalizados con otros profesionales, a este tipo de estudiantes se les ubica con el “semáforo rojo” en cuanto a la atención. Si se recupera la analogía de la salud mencionada líneas arriba, se sostendría que el semáforo verde señala un estado de “salud académica”, mientras que el semáforo en rojo indica “enfermedad académica grave”.

De manera analógica a la atención médica que se ofrece a una persona enferma, la intervención para disminuir los niveles de riesgo de cualquier tipo, requiere la participación del principal afectado, esto es el estudiante, pero también de su familia, de los otros significativos, así como de los docentes y de las autoridades educativas. A continuación, la descripción de cada uno de ellos.

El estudiante

Con excepción de la condición económica y la escolaridad, los factores que participan mayoritariamente para colocar a un estudiante en mayor o menor riesgo, tienen que ver con lo que hace o deja de hacer, es decir con su comportamiento. Aquí se va a destacar el papel de tres de estos factores que se han reportado en la literatura como lo son el ausentismo (Razeto, 2020), la falta de aprendizaje y la reprobación. El ausentismo concretado en no asistir a la institución supone la falta de una condición necesaria para que el estudiante aprenda, participe de las clases, apruebe cursos o exámenes, como lo es la presencia en la institución escolar y en el aula. Si el estudiante no cumple con esta condición necesaria, es obvio que de manera concatenada no se van a establecer los otros elementos, pero también el hecho de que el estudiante se encuentre en la escuela, no significa que en automático va a aprender o a aprobar. Puede ser que el estudiante se encuentre en la institución escolar pero no dentro del aula, como ocurre en procesos de socialización con los compañeros que impiden o favorecen que el estudiante ingrese a clases, en este caso los compañeros se pueden considerar factores dispositionales negativos para acudir a clase en tanto las impiden.

La asistencia por sí sola no va a desembocar en el establecimiento del aprendizaje, en tanto representa una condición necesaria, pero insuficiente para este último. Para que tenga lugar el aprendizaje se va a requerir que todos los factores relativos al estudiante, como sus intereses, motivos, su historia interactiva

con los contenidos o problemas disciplinarios de las clases, sus habilidades y capacidades, se organicen apropiadamente alrededor de los criterios de logro, didácticos, disciplinarios, curriculares e institucionales que el docente demanda. Pero también se requiere que correspondan con el desempeño del docente que regularmente es ilustrado en los lugares, situaciones, momentos y modalidades planeadas. De esta forma, el aprendizaje se convierte en un resultado o logro que se deriva de relaciones pertinentes de enseñanza y estudio, moduladas por diversos tipos de criterios. Entre las condiciones o factores que dificultan el logro del aprendizaje por parte de los estudiantes se encuentran estados fisiológicos o limitantes biológicos como una capacidad visual atenuada no identificada, la falta de precursores o aprendizajes previos, la falta o insuficiencia de habilidades, intereses o motivos en la asignatura o tarea, la falta de autonomía intelectual o falta de contacto con criterios didácticos pertinentes, la adopción de criterios o prácticas que son socialmente incompatibles con los comportamientos esperados (como el bullying).

La reprobación es un resultado administrativo que se asigna cuando se considera que el desempeño estudiantil no cumple con los estándares institucionales definidos, en muchos casos se alimenta de calificaciones reprobatorias en trabajos y exámenes. Un problema con esta forma de proceder es que se reducen los procesos de evaluación a la obtención de calificaciones asumiendo un isomorfismo entre desempeño, aprendizaje y puntaje, lo cual supone una visión reduccionista de la

evaluación educativa. Sin embargo, con evaluaciones precisas o imprecisas, las calificaciones reprobatorias juegan un papel importante en el curso de gravedad de la condición académica en tanto afectan negativamente la motivación del estudiante, generan jerarquización entre el grupo, colocan en la puerta de volver a cursar la asignatura o lo que es peor, de abandonar la escuela y configurar un cuadro en el que el estudiante considera que no nació para la escuela, que estudiar no es para él o que debe buscar en otro ámbito su verdadera vocación.

De manera general, tanto la inasistencia a las clases, como la falta de aprendizaje y la reprobación, se pueden modificar si se incide a nivel del comportamiento estudiantil para lo cual se pueden implementar acciones como identificar las razones para no asistir a la escuela. En época post pandemia dos grandes factores se agudizaron para contribuir al ausentismo, como lo fueron la pérdida de un familiar o ser cercano y la falta de recursos económicos. Para atenuar los efectos negativos de estos factores se pueden orientar el otorgamiento de becas a estos estudiantes, así como ofrecer asesoría en tanatología y entrenamiento en afrontamiento de situaciones problemáticas. En el caso de la reprobación hay que evaluar las formas y mecanismos de aprobación, su distancia o correspondencia con el desempeño estudiantil, identificar falencias de tales instrumentos, fortalecer las formas de enseñanza en las clases acentuando la relevancia de los logros y no solo el cumplimiento del programa de las asignaturas, implementar la evaluación

formativa o permanente y fomentar la relevancia de aproximarse a las formas de actuar del docente que son ilustradas y que no se pueden reducir a pruebas de estandarizadas ni de lápiz y papel. En el caso de condiciones para favorecer el aprendizaje resulta necesario que los estudiantes desarrollen genuinas habilidades que les permitan no solamente resolver problemáticas existentes, sino también ser capaces de modificar su entorno y generar nuevas propuestas. El estudiante debe entonces encontrarse en situaciones que le permitan transitar de la generación de hábitos hasta la generación de nuevos criterios de forma creativa, para que se auspicie su desarrollo desde un punto de vista psicológico (Carpio, et al., 2007).

De acuerdo con organismos internacionales, se espera que los estudiantes desarrollen una serie de habilidades y competencias transversales a través de las cuales puedan resolver problemas vinculadas a las demandas de los empleadores, y de la vida cotidiana en general, entre ellas figuran el pensamiento lógico matemático, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, y otras como la inteligencia emocional, la capacidad resiliente, la adaptabilidad y las competencias digitales, que han cobrado mayor relevancia después de la pandemia (Mateo-Berganza, et al., 2019; Vásquez-Pajuelo, et al., 2020).

Estas habilidades genéricas que se espera de los jóvenes resultan de vital importancia para conducir a aprendizajes complejos, y aquí juegan un papel relevante las relativas a la lectoescritura, a tal punto

que se puede considerar que la lectura es el alimento académico de los estudiantes y la escritura es un vehículo potencializador del pensamiento en particular y del desarrollo psicológico en general (Pacheco y Villa, 2005; Arroyo et al., 2007; Hernández et al., 2020).

Una condición que va a contribuir en la solución tanto de los problemas de reprobación como de falta de aprendizaje e incluso de ausentismo, es el trabajo en equipo con metas comunes y ahora con el apoyo de las tecnologías de la información, se pueden potencializar dichas formas de trabajo tanto en lo presencial como en lo virtual. Aunque habría que considerar que existen diferencias al momento de resolver problemas en modalidad presencial y modalidad en línea. Un estudio realizado por Mercado, et al. (2022) compararon la eficiencia del trabajo colaborativo en díadas de estudiantes universitarios en estas dos modalidades. Se encontró que los estudiantes parecían tener un mejor desempeño al transitar de una interacción presencial a una virtual, en comparación con la condición inversa. Los autores explican que es plausible que la dinámica de discusión previa en la modalidad presencial permitió establecer estrategias para resolver problemas en díada que pudieron transitar a la interacción en línea. Esto podría ser un dato que permita darle sentido a las prácticas que se realizan en los programas educativos que siguen operando con un sistema híbrido, para poder identificar aquellas actividades escolares que conviene realizar en el salón de clases y aquellas que pueden ser más adecuadas para el entorno virtual.

Finalmente, dado que las condiciones de Latinoamérica, en general, y de México en particular, no son las idóneas y como efecto de la pandemia y su impacto económico negativo, no lo serán en los próximos años, se requiere del ingenio docente y de la iniciativa estudiantil para que desarrollen sus capacidades intelectuales más elevadas, en un contexto de limitaciones infraestructurales. De ahí que cobre relevancia la autonomía intelectual y el aprendizaje por cuenta propia sin la necesidad de la mediación constante del docente (Pintrich, 2002; Zimmerman, 2000), en suma, que los estudiantes desplieguen desempeño autodidacta. Este puede ser definido como aquel desempeño que dispone las condiciones y circunstancias para que se organicen por criterios didácticos que fueron compartidos con docentes con un alto desempeño didáctico (Morales, et al., 2021). La manera de promover que los estudiantes se desempeñen de manera autodidacta es mediante la observación e identificación del desempeño didáctico del docente, mismo que posteriormente el estudiante debe intentar de emular para poder desarrollar habilidades y competencias por cuenta propia. El estudiante debe aprender a cotejar y retroalimentar su propio desempeño, tomando como base los criterios curricularmente esperados. Para lo cual el docente debe diseñar sus clases pensando en distintos niveles de gradación, pasar de lo más simple a lo más complejo, y de identificar los criterios impuestos a auspiciar su elaboración, tratando de aplicar esta misma lógica a los diferentes ámbitos de desempeño en los que el estudiante debe desarrollar habilidades

(lectura, escritura, expresión oral, etc.). Por supuesto, el estudiante debe considerar que su desarrollo psicológico es asimétrico y no es igual al de sus compañeros, avanza a ritmos diferentes y aunque se esperan conocimientos grupales, estos se singularizan en cada estudiante (Carpio, et al., 2007).

La familia

En sistemas educativos como los de América Latina la enseñanza se encuentra masificada en sus instituciones públicas, sin embargo, el aprendizaje es un logro enteramente individual, pero que se alimenta de las prácticas culturales en las que crece el estudiante, esto es, el seno familiar. En dicho seno tienen lugar el aprendizaje de los comportamientos más relevantes en la vida de un individuo como el control de esfínteres, la postura corporal erguida, caminar, correr, modular los ciclos de sueño y alimentación, el desarrollo de la motricidad gruesa que es antesala de la motricidad fina que posibilita otros comportamientos. Pero además de aprender la modulación de patrones biológicos, en la familia se va formando la identidad de los hijos, se establecen los hábitos educativos y laborales, se aprende la convivencia con otros, se incorporan las normas y los valores, se desarrolla el autocontrol, la responsabilidad, el desarrollo social, el equilibrio emocional y la autonomía. Por ello, la familia es la primera escuela de las virtudes sociales, la unidad básica de la sociedad y de la reproducción de la sabiduría humana (Razeto, 2016). De allí que la familia se constituye en un espacio de socialización fundamental tal como lo han señalado

Berger, Luckman y Zuleta (1968), en tanto proveen de condiciones culturales que, aunque no forman parte directa de las actividades escolares, las amplían, las modulan o las enriquecen. Razón por la cual la escolaridad y la ocupación de los padres, la estructura y nivel socioeconómico de la familia, se vuelven nodales como elementos que pueden predecir el éxito o el fracaso escolar, al fungir como fuente de configuración del capital cultural e intelectual de un estudiante (Bourdieu y Passeron, 1973). A tal punto es crítico el ejemplo de la familia en la vida personal y académica de un estudiante, que los padres que pasan muchas horas en el celular o los padres que dedican un tiempo a leer un libro, van a impactar la forma de concebir o alejarse de prácticas culturales valiosas con sus acciones ejemplares cotidianas.

Teniendo esto presente, en la investigación y la atención al riesgo académico, se tiene que contemplar al núcleo familiar, explorando escolaridad de los padres, ocupación, tiempo compartido en familia, prácticas recreativas y culturales llevadas a cabo en tiempos no escolares, dinámica familiar y nivel socioeconómico (Pinos, et al., 2020; Solís y Aguiar, 2017). Determinar el estado en el que se encuentra el grupo familiar, así como diferenciar las estructuras familiares de origen del estudiante, puede ayudar a alterar el curso negativo de una trayectoria estudiantil, por ejemplo, la tendencia a reprobación se rompe modificando el ambiente y dinámica en el que se encuentra dicho estudiante, y ahí el entorno familiar resulta clave. Por lo que una intervención para que sea exitosa en este tipo de situaciones, demanda cambios en las relaciones familiares, tanto

cuantitativos como cualitativos, así como el involucramiento de los padres y hermanos, en el desempeño del estudiante, definiendo para cada uno de esos actores los roles, funciones y responsabilidades, así como diseñando mecanismos de registro y evaluación de las acciones implementadas y sus efectos observados (Corchuelo, et al., 2019; Razeto, 2016). Es importante mencionar que la familia es un eje indiscutible de desarrollo para el estudiante, que cobra mayor importancia en el nivel básico y una influencia menor en el nivel superior, pero nunca pierde ese carácter porque la familia representa una parte esencial de la red de apoyo de un estudiante cuando de enfrentar problemas se trata, favoreciendo la reducción de riesgos académicos.

Los otros significativos al estudiante

En la red de relaciones que juegan un papel crucial contribuyendo o interfiriendo con la trayectoria escolar de un(a) estudiante se encuentran los otros individuos que lo rodean y en muchos casos prescriben los criterios con los que modulan el comportamiento del primero. Esto puede ser en un sentido positivo, auspiciando, apoyando y motivando a cumplir con las metas académicas que docentes e instituciones demandan. También puede ser en la dirección opuesta, estableciendo comportamientos o situaciones ejemplares que regulan la actuación de un(a) estudiante que son incompatibles con los criterios socialmente esperados (Ribes, et al., 1986). Con lo cual estos individuos, que puede ser la pareja, amigos o compañeros escolares se

constituyen como mediadores de comportamientos y el estudiante asume el papel de mediado, y pueden estar aplicando criterios compatibles con el grupo familiar o el sistema escolar (sincronía de metas, valores, actuaciones, entre otras) o inconmensurables como puede ser la desaprobación por seguir estudiando o por estudiar cierta carrera, cuestionamiento de asistencia a clases, auspiciar el consumo de drogas o la comisión de delitos, imposición de responsabilidades que compiten con las responsabilidades escolares, o relaciones violentas con consecuencias académicas (Álvarez y López, 2020).

Si se ignora el papel que juegan los otros significativos alrededor de un(a) estudiante, se estará perdiendo un factor que resulta clave en la configuración de riesgos elevados de todos los tipos, además de dejar de lado a personajes que pueden ayudar a modificar el comportamiento estudiantil, en tanto, su función disposicional positiva o negativa, se aproveche o se desactive respectivamente (Shernoff, et al., 2019). Por lo tanto, en la investigación es importante explorar el estado civil del estudiantado, identificar su red de apoyo más allá de la familia, potenciales modelos de éxito social, dinámica en las relaciones de noviazgo y amistad, así como expectativas a mediano y largo plazo, y finalmente determinar el locus de control frente a lo que les sucede: asumen la responsabilidad o la confieren a otros. En la intervención, sobre todo en los estudiantes de reciente ingreso a educación superior, la red de amigos y de noviazgo, que muchas veces son ignorados, se pueden recuperar como elementos auspiciadores del acompañamiento, de la adherencia a los

procedimientos profesionalmente prescritos, relaciones emocionales estables o, por el contrario, marginando su mediación negativa.

El docente

Es frecuente que la figura del docente típicamente se ha considerado como uno de los factores responsable del fracaso escolar, pero también como el primer factor al que se le solicita que identifique y resuelva los diferentes tipos de riesgo académico (Tacilla, et al., 2020). Aquí conviene sostener respecto al primer punto que el docente no es el factor que ayuda o perjudica la trayectoria estudiantil, en todo caso es su desempeño y sus actitudes las que tienen un impacto positivo o negativo en el actuar estudiantil, personalizar en la figura del docente el fracaso del sistema solo desvía el foco de atención analítica y aleja las posibles soluciones. Además, a lo largo de este trabajo se ha reconocido el carácter multicausal del fenómeno del riesgo académico y ello significa que el desempeño docente es un elemento más, no representa el factor que salve ni el que condene a padecer negativamente los niveles elevados de riesgo. De hecho, es importante reconocer que el desempeño docente y el estudiantil no transcurren como actos aislados sino como elementos interrelacionados y que se afectan mutuamente (Morales, et al., 2017). En este trabajo se asume que la relación docente-estudiante supone interdependencia o afectación mutua, por ende, el desempeño docente puede motivar o desalentar a sus estudiantes y en ese sentido, el docente al ser un modulador de intereses y motivaciones estudiantiles, se convierte en

un factor relevante para incrementar o decrementar el riesgo académico (León, et al. 2011). Partiendo de estas ideas, es posible reconocer que el ejercicio docente como práctica didáctica efectiva puede contribuir a reducir el riesgo de no aprender si se consigue que funja como un factor promotor del desarrollo de habilidades y capacidades estudiantiles, y se desplace su figura como agente del que dependen las calificaciones.

De ahí que una intervención en este tipo de problemas tiene que orientarse por un lado al desarrollo de competencias didácticas en los diferentes ámbitos de desempeño que le corresponden, a saber (Silva, et al. 2014): 1.- Planificar y diseñar las situaciones didácticas que definen el qué, cómo, cuándo, dónde y con qué recursos se va a aprender. 2.- Identificar y prescribir los criterios disciplinarios, didácticos, institucionales y sociológicos, 3.- Ilustrar las formas de satisfacer los criterios que prescribe, en tanto sabe hacer eso que enseña y sabe enseñar lo que hace. 4.- Supervisar la práctica estudiantil, orientando momento a momento al ejercicio estudiantil. 5.- Retroalimentar o poner en contacto al estudiante con eventuales resultados, consecuencias positivas y negativas, para que el estudiante se acerque al desempeño esperado. 6.- Evaluar o contrastar el desempeño estudiantil desplegado con el desempeño esperado (García-Martín, 2012; Silva, et al., 2014). Para lograr que los estudiantes desarrollen capacidades y aprendizajes, es necesario que el docente se mueva entre todos estos ámbitos descritos para poder desempeñarse de distintas formas en el aula, las cuales vayan de lo sencillo a lo

complejo, en las que el estudiante demuestre qué es lo que sabe hacer antes y después de la clase, y no quedarse con desempeños didácticos como lo es prescribir demandas de poca complejidad a sus estudiantes que les va a facilitar las cosas a estos últimos, o le pueden acarrear simpatías al primero, pero que poco van a contribuir a la consecución de aprendizajes, desarrollo de conocimientos y establecimiento de procesos complejos (Morales, et al. 2018).

Por otro lado, debe prepararse a los docentes en el establecimiento de una cultura de trabajo colectivo gremial, así como trabajar por el bien común de la institución que tiene en el estudiante, su baluarte. Pero además se requiere orientar a los docentes a una transformación del sistema educativo que no quede reducido a espacio institucional, sino que incluya a la familia y a otros significativos al estudiantado, para definir funciones intra y extraescolares de cada uno de los actores que participan y contribuyen a la reducción de riesgos académicos. El reto por delante es grande si se toma en cuenta que los docentes en el nivel educativo superior no cuentan con una preparación pedagógica para enseñar en este nivel, lo que dificulta que asuman otros compromisos institucionales para los que ni remotamente fueron capacitados, como la tutoría. A lo que se suma que históricamente han sido preparados para ejercicios profesionales grupales, más que individuales, por ende, requieren estar al tanto de las formas de proceder particularmente. Tanto en investigación como en intervención habrá que identificar tipos de relaciones docentes - estudiantes,

presencia/ausencia de prácticas didácticas, preparación y pertinencia de las formas de enseñar en modalidades presenciales, virtuales o híbridas y lugar que ocupan los docentes en la red de apoyo estudiantil, así como su papel mediador y motivador del desempeño.

En la vida educativa escolarizada, por supuesto que el docente es un agente importante que entra en contacto con desempeños estudiantiles inefectivos, indeseables, moral o socialmente reprobables y eso debe ser aprovechado para que reciba capacitación en la identificación del nivel y tipo de riesgo académico, así como para la intervención diferencial que cada tipo de riesgo demanda, preparado para implementar acuerdos de designación de responsabilidades o contratos conductuales así como para canalizar casos que rebasan su preparación profesional (Aracil y Gallar, 2008). Igualmente, importante resulta que el docente sea un agente mediador en la solución de conflictos, papel que comparte con otros actores escolares, como son las autoridades.

Las autoridades educativas

El cuerpo administrativo de la escuela cumple un papel fundamental, en tanto media el contacto de los principales agentes escolares con las normas de la escuela y del país, de tal manera que el actuar tanto del docente como del estudiante se ajusten a las mismas. De ese modo, el docente y el estudiante pueden desempeñarse de diferentes formas ya sea pertinente o congruentemente de acuerdo

con las situaciones institucional, política, moral y éticamente permitidas dentro del recinto escolar, condición que es la base para la solución de conflictos (Morales, et al. 2021).

Diversas funciones de las autoridades escolares que son de carácter administrativo influyen en el logro de los objetivos educativos esperados para el estudiantado. Llevar a cabo el seguimiento a estudiantes que se encuentran con bajo rendimiento, bajo aprovechamiento o en riesgo del abandono escolar, implica en un primer momento llevar a cabo un diagnóstico profesional que permita estimar la situación no solo de los estudiantes sino también de la planta docente. La constante actualización de habilidades y la formación didáctica son actividades que la institución tiene la responsabilidad de gestionar si no desea que se perpetúen prácticas inadecuadas de enseñanza. Lo anterior se torna relevante si se toma en consideración que muchos de los profesionistas que terminan su educación superior entran al cuerpo académico sin necesariamente contar con una formación didáctica adecuada que les permita promover las habilidades y competencias esperadas en los estudiantes (Monroy, et al., 2012).

De la misma forma en la cual, una buena gestión permite llevar a buen término las interacciones educativas, una gestión deficiente puede afectar severamente lo ocurrido en el salón de clases, incluso cuando los otros actores (estudiantes y docentes) lleven a cabo su parte de manera adecuada. A pesar de que hasta ahora se ha hablado de las

autoridades de forma abstracta, lo cierto es que una parte significativa de las funciones mencionadas requiere de la participación de una figura en particular: el director. De acuerdo con Andere (2018), siguiendo las recomendaciones de organismos dedicados a la educación, se espera que un director cuente con características como: 1) Enfocarse en el logro estudiantil; 2) Promover una cultura escolar basada en el logro; 3) Elegir adecuadamente al personal de la escuela; 4) Administrar la escuela enfocándose en el aprendizaje; 5) Demostrar capacidad de liderazgo; 6) Demostrar capacidad de emprender; 7) Ser organizador; 8) Ser ejemplo en la enseñanza; 9) Promover la calidad de los docentes; 10) Tener objetivos claros y medir su progreso; 11) Administrar de forma pertinente los recursos; 12) Colaboración externa. En otras palabras, se espera que las habilidades del personal a cargo transiten de lo administrativo, a lo académico, y a lo interpersonal.

Para darle solución a un fenómeno tan complejo como el riesgo académico, en el cual influyen elementos tanto familiares, como escolares, socioeconómicos e interpersonales, se requiera la cooperación de una instancia que pueda generar efectos en áreas que a veces trascienden el salón de clases. Es por ello por lo que la administración educativa debe de ir más allá de la política, y convertirse en una fuente de esfuerzos genuinos que permita articular las acciones estudiantiles y docentes, así como considerar el contexto interpersonal, académico y socioeconómico de ambos agentes para poder evitar la actualización del riesgo académico en sus diferentes formas.

Solo en la medida en la cual se abandonen visiones causalistas, deterministas y fatalistas del riesgo académico, se podrá avanzar en la atención de dicho problema. Considerar los múltiples factores, que demandan la participación de niveles analíticos y de sus correspondientes disciplinas, así como asumir una visión probabilística, van a resultar importantes para diseñar mejores abordajes y programas de intervención. Más importante es no perder de vista que el estudiante tiene una capacidad de transformación vía su comportamiento, la cual debe ser aprovechada para romper con inercias y tradiciones que sostienen a muchas de las problemáticas que subyacen al riesgo académico.

Reflexiones finales

El objetivo del presente trabajo fue recuperar una caracterización del riesgo académico en estudiantes de educación superior, además de caracterizar a los actores que contribuyen, mantienen o alteran dicho riesgo. Las ventajas de contar con una caracterización funcional sobre el riesgo académico permiten reconocer que no todos los conceptos que se entrelazan en cuanto a los problemas vinculados con el fracaso escolar, son iguales. Hecho que permite diseñar condiciones y propuestas diferenciales para prevenir las actualizaciones que puede adoptar el riesgo (bajo rendimiento, bajo aprovechamiento, rezago y fracaso). De la mano con ello, viene la virtud de centrar el interés primordial por crear propuestas preventivas, más allá de caer en la anquilosada práctica de ofrecer remedios paliativos que se

transforman en prácticas infértiles dentro del aula.

En los esfuerzos por atender el riesgo académico, el papel del docente se reubica como un elemento más que participa, pero también se le reconoce como factor de contención dado que es quien tiene el primer contacto con la población estudiantil que se encuentra en riesgo. En este sentido los docentes regularmente son aquellos quienes realizan el primer diagnóstico identificando a partir de su experiencia frente a grupo, que uno o varios de sus estudiantes cuentan con ciertas condiciones que los colocan en distintos tipos de riesgo, sin embargo, al no contar con espacios de formación docente, ellos mismos pueden carecer de habilidades para reconocer aquellas formas de riesgo que tienen solución desde el campo de lo psicopedagógico. De esta forma la presente propuesta, constituye un esfuerzo por aportar ideas que ayuden a la labor cotidiana de los docentes, de tal forma que los esfuerzos tengan un carácter colectivo, entre investigadores, planta docente y autoridades en general.

En el contexto de una pandemia como la que inició en 2019 y el consecuente confinamiento que condujo a que las clases tuvieran lugar en el hogar, los problemas educativos, como el riesgo académico, se agravaron. A nivel Latinoamérica, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022) calcula que el impacto a nivel educativo es de 2.5 años de retraso en los aprendizajes de estudiantes del nivel socioeconómico más bajo, lo cual va a afectar negativamente en los próximos años la conclusión de los estudios superiores, el ingreso laboral, el

Producto Interno Bruto y en consecuencia la calidad de vida de la población. Establecer esos aprendizajes parece que no puede ser por la ruta de volver a cursar asignaturas, cursos o niveles educativos, tampoco parece ser opción la comprensión de temas y contenidos. Una opción es la apuesta por promover el desempeño autodidacta, es decir, aquel desempeño estudiantil que se desprende de desempeños didácticos docentes y que consiste en transitar de observar los criterios didácticos a aplicarlos en su formación presente y futura que permitan la reestructuración de las situaciones académicas planteadas, sea porque presentan limitantes, ambigüedades, imprecisiones o porque existen formas de mejorarlas (Morales, et al., 2021).

En el marco de los problemas mencionados, la propuesta presentada en su fase de intervención, se centra en evitar que el riesgo académico pase de ser una propensión a una actualización, es decir, que se consuma la tragedia educativa en la forma más grave: el abandono escolar. En particular, considerando que el acceso a la educación superior en México resulta bastante limitado para cuatro de cada cinco jóvenes (Secretaría de Educación Pública, 2021), es tarea de estudiantes, padres de familia, docentes, amigos y autoridades, cuidar a los que han logrado llegar hasta este punto, en pleno reconocimiento que cada que un estudiante abandona la escuela, las IES, la sociedad, la familia y el propio individuo, están fracasando. En este sentido el fracaso escolar, como una actualización final del riesgo, es un problema que pocos asumen, pero que a todos afecta..

Referencias

- Aracil, A. y Gallar, J. (2008). Implementación de un contrato conductual en estudiantes universitarios: una experiencia en la asignatura "Estructura y función del cuerpo humano". *EDUC MED*. 11(4), 239-246.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000400008
- Álvarez, E. y López, C. (2020). Violencia en el noviazgo y sus consecuencias en la vida académica de hombres y mujeres universitarios. *Vertientes, Revista Especializada en Ciencias de la Salud*. 23(1-2), 41-48.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/81034#:~:text=En%20hombres%20y%20mujeres%20hubo,universidad%20representa%20un%20factor%20protector.>
- Andere, E. (2018). *Director de escuela en el siglo XXI: ¿Jardinero, pulpo o capitán?* Siglo XXI Editores.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H., y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*. 10(2), 31-39.
<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a04.pdf>
- Arvayo, B. y Reyes, E. (2020). Autorregulación de los aprendizajes en universitarios como factor en el rezago por reprobación. En A. Álvarez y A. Arcos (Comps.), *Avances en Ciencias de la Educación: Investigación y práctica* (pp. 396-404). Dykinson.
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2262/2154>
- Berger, P. L., Luckmann, T., y Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu.
- BID (2022). ¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud.
<https://publications.iadb.org/es/como-reconstruir-la-educacion-postpandemia-soluciones-para-cumplir-con-la-promesa-de-un-mejor>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R., y Morales, G. (2018). Riesgo académico. *Un modelo de intervención, evidencias y extensiones*. UNAM-FESI.
- CONEVAL. (2022). Inventarios en Excel y Análisis.
<https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IPFE/Paginas/historico.aspx>
- Corchuelo, C., Azánzazu, C. M., & Tirado, R. (2019). Influencia del apoyo familiar y escolar en el compromiso conductual de los

- estudiantes. Análisis multinivel en un IES de compensación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 605-622. <https://doi.org/10.5209/RCED.57883>
- Franco, E. A., Martínez, R. E. L., y Domínguez, V. H. M. (2021). Modelos predictivos de riesgo académico en carreras de computación con minería de datos educativos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://revistas.um.es/red/article/view/463561/303201>
- García, L. S. (2018). El abandono escolar, políticas públicas y trabajo de tutorías universitarias. *EDUCIENCIA*, 3(2), 40-48. <https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/view/104/83>
- Hernández, A., Peña, B., Pintle, B. A., y Morales, G. (2020). Criterios de formato y contenido en la revisión por pares de textos académicos con universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 365-380. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/102/350>
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del Comportamiento observación y métricas*, (pp. 79-99). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Mateo-Berganza, M., Buenadicha, C., Bustelo, M., Duryea, S., Heredero, E., Rubio-Codina, M., Rucci, G. y Becerra, L. (2019). Habilidades del Siglo 21: Desarrollo de Habilidades Transversales en América Latina y el Caribe. <https://publications.iadb.org/es/habilidades-del-siglo-21-desarrollo-de-habilidades-transversales-en-america-latina-y-el-caribe#:~:text=Habilidades%20del%20siglo%2021%20es,les%20permitan%20crecer%20y%20prosperar>
- Mercado, C., Acuña, K., Rangel, N., y Irigoyen, J. (2022). Eficiencia en la resolución de tareas colaborativas presenciales y virtuales en universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1074-1090. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/556/1098>
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B., y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14. [RED34ok.qxp\(udg.mx\)](https://red34ok.qxp(udg.mx))
- Morales, G., Marin, R., Quezada, D., Peña, B. y Hernández, A. (2018). Desempeño docente en educación superior: El esfuerzo por superar la situacionalidad de la enseñanza. En

- SMAC (Ed.), *El análisis de la conducta en México: investigación y aplicaciones*. (pp.125-140). Fondo Editorial Universitario.
- Morales, G., Tapia, F. y Escobedo, A. (2021). La emergencia del desempeño autodidacta como aspiración en educación superior. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 14(36), 1-17. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/418/408>
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A., y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en psicología*, 37(1), 24-35. <https://alternativas.me/attachments/article/143/02%20-%20Competencias%20did%C3%A1cticas%20y%20competencias%20de%20estudio.pdf>
- Monroy, Z., León, R., y Álvarez, G. (2012). *Enseñanza de la ciencia*. UNAM-Facultad de Psicología.
- Pacheco, V., Cruz, E. y Serrano, A., (2019). Rendimiento académico como factor de riesgo en estudiantes de licenciatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 2318-2336. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=88187>
- Pacheco, V. y Villa, J. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1201-1224. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002715.pdf>
- Pinos, G., Moya, M., Bastidas, M., y Pazmiño, G. (2020). Relación entre las habilidades parentales y el bajo rendimiento académico en una muestra de adolescentes. *Revista Científica*, 5, 110-126. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.E.5.110-126>
- Pintrich, P. (2002). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation on Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://psycnet.apa.org/record/2000-12129-013>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190-216. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>.
- Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VmHpDpYkzkVGGx9W7f4KGsg/?lang=es>

- Ribes, E. (1993). El análisis contingencial y la identificación y definición funcional de los problemas psicológicos. *Revista mexicana de psicología*, 10(1), 85-89. https://www.academia.edu/7125400/El_an%C3%A1lisis_contingencial_y_la_identificaci%C3%B3n_y_definici%C3%B3n_funcional_de_los_problemas_psicol%C3%B3gicos_1993
- Ribes, E., Díaz-González, E., Rodríguez, M. D. L., y Landa, P. (1986). El análisis contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. *Cuadernos de psicología*, 8(1), 27-52. https://www.academia.edu/7255951/El_An%C3%A1lisis_Contingencial_Una_alternativa_a_las_aproximaciones_terap%C3%A9uticas_del_comportamiento_1986
- SEP. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S. & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.12.003.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A. G., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: Una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 32-46. <https://www.redalyc.org/pdf/593/59335812003.pdf>
- Solís, F. y Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200013&lng=es&tln g=es.
- Tacilla, I., Vásquez, S., Verde, E. y Colque E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista muro de la investigacion*, 5(2), 53-65. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1325>
- UNESCO. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Vásquez-Pajuelo, L., Vila-Gómez, D. A., y Tuesta-Vila, J. A. (2020). Habilidades blandas y el impacto de la covid-19 en la educación superior. *Review of Global Management*, 6(1), 41-49. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/rgm/article/view/1488>

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulated learning: A social-cognitive perspective. En *Handbook of self-regulation* (13-39). Lawrence Erlbaum.