

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE AUTODIRECCIÓN EN EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA TUTORÍA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

DEVELOPMENT OF SELF-DIRECTED LEARNING COMPETENCE
THROUGH TUTORING IN HIGH SCHOOL STUDENTS

GLORIA LILIANA SIERRA GARCÍA*,
VÍCTOR MANUEL MARTÍNEZ ROSILLO**,
SILVIA LIZETT OLIVARES OLIVARES***

Resumen

Se entiende como competencia la capacidad para otorgar al educando una formación para satisfacer sus necesidades individuales y sociales, así como de aprendizaje en diferentes ámbitos del conocimiento. Sin embargo, la educación por competencias requiere de recursos tales como la tutoría, para aquellos alumnos que tienen menor ritmo de desarrollo de las mismas. La autodirección para la estrategia de tutoría se refiere a la participación del estudiante en la planeación de sus estrategias de aprendizaje, manejo de emociones y los métodos para la mejora continua gracias a la asesoría de un tutor. La presente investigación busca determinar la forma en que la tutoría puede desarrollar la competencia de autodirección en estudiantes de bachillerato con dificultades académicas de un colegio de la ciudad de Bogotá. El método utilizado fue mixto transeccional con estadística descriptiva. Se utilizaron dos instrumentos: la sección de autodirección del Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales, a modo de pre-test y post-test a 8 alumnos con bajo rendimiento en sus materias, y entrevista a seis profesores que observaron el desempeño de dichos estudiantes. Los resultados

* Magíster en Educación. Tecnológico de Monterrey. Bogotá, Colombia. E-mail: glilisiga@gmail.com

** Magíster en Educación. Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual. México. E-mail: v_martinez@itesm.mx

*** Decana Asociada Académica, Tecnológico de Monterrey, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Monterrey, México. E-mail: solivares@itesm.mx

muestran que la tutoría puede favorecer el desarrollo de la competencia de auto-dirección, especialmente en la dimensión de estrategias de aprendizaje.

Palabras clave: Competencia, autodirección en el aprendizaje, tutoría, evaluación, bajo rendimiento.

Abstract

Competence is understood as the ability to educate students to satisfy their individual and social needs, as well as learning in different areas of knowledge. However, competence-based education requires resources such as mentoring students who have a slower pace of development. The self-direction for the tutoring strategy refers to the student's participation in the planning of their learning strategies, the management of emotions and the methods for continuous improvement being couched by a tutor. This investigation is aimed to identify how self-direction competence can be developed by tutoring high school students with low academic scores from a school in Bogota. It used a cross-sectional mixed method with descriptive statistics. Two instruments were applied to students and teachers. The self-directed section of the Individual Generic Competency Skills Test was taken by 8 underachieving students as a pre-test and post-test. In addition, six teachers who observed the performance of those students took part in an interview. The results show that tutoring can favour the development of self-directed competence, especially in the dimension of learning strategies.

Keywords: Learning self-direction, tutoring, locus of control, self-efficacy.

1. Introducción

LA EDUCACIÓN basada en competencias se ha expandido en múltiples instituciones educativas con la finalidad de desarrollar, además de conocimiento teórico en los estudiantes, una serie de capacidades y conductas observables que serán de utilidad para su futuro entorno laboral y profesional. Este enfoque está orientado a la comprobación de desempeño ante terceros, tales como directivos, docentes, organismos acreditadores, instituciones gubernamentales y entornos laborales, entre otros (Climént, 2010).

Ante la acelerada acumulación de conocimiento y la rápida obsolescencia de conceptos y tecnologías, se vuelve relevante formar a los estudiantes en competencias genéricas que puedan transferirse de un

contexto a otro. Sin embargo, una de las grandes críticas del aprendizaje basado en competencias es que, aunque se declaran en los perfiles de los programas, las estructuras educativas no han adaptado sus diseños curriculares para atender la variación en la asimilación o demostración de resultados de cada estudiante, dificultando la acreditación de competencias, especialmente en los alumnos con resultados bajos (Olivares y Valdéz, 2017).

2. Marco metodológico

2.1. Competencias genéricas

Entre las diversas definiciones de competencias destaca, por ejemplo, la de Tobón (2006), quien las considera procesos complejos de desempeño que se caracterizan por su idoneidad y responsabilidad en un determinado contexto. Éstas incluyen el saber hacer, el saber conocer y el saber ser, para dar una educación integral y de calidad a niños y adultos. Feizuldayeva (2014) define competencia como la capacidad de otorgar al educando una formación que satisface sus necesidades individuales y sociales, así como de aprendizaje, en diferentes ámbitos del conocimiento.

Las competencias se pueden clasificar en dos tipos: las específicas, atribuibles a cada profesión y las genéricas, que son las que interesan en este estudio. Estas últimas, también denominadas competencias transversales, se considera relevante ser entrenadas a lo largo de la formación, en las diversas etapas educativas, por su relevancia en los ámbitos sociales y profesionales (Salgado, Corrales, Muñoz, Delgado, 2012).

2.2. Autodirección

Dentro de las competencias genéricas se encuentra la competencia de autodirección (Parra, Pérez, Ortiz y Fasce, 2010). Los estudiantes con esta capacidad determinan sus metas específicas, localizan recursos, planean actividades, seleccionan estrategias, monitorean y evalúan su

aprendizaje y determinan la efectividad de su estrategia de aprendizaje (Parra, Cerda, López-Vargas y Saiz, 2014; Olivares, 2015).

Cázares (2009) incorpora al concepto de autodirección la necesidad de una salud emocional equilibrada y una autoestima elevada, para posibilitar la perseverancia y la solución de problemas de manera organizada y disciplinada. Una persona con autodirección es ética, puede discernir la importancia de argumentar adecuadamente y cuenta con habilidades sociales. Estas características, estudiadas por la autora referida, reconocen no solo aspectos cognitivos en esta competencia, sino aspectos emocionales, éticos y personales en los individuos autodireccionados.

Para Vives-Varela, Durán-Cárdenas, Varela-Ruiz y Fortoul van der Goes (2013), existen tres tipos de habilidades en el aprendizaje autodirigido, a saber: cognitivas, metacognitivas y afectivas. Como se puede observar, estas habilidades se encuentran, también, en los elementos de los otros modelos, pero en este caso se menciona, dentro de las habilidades afectivas, la regulación y monitoreo de los estados de ánimo, sentimientos y emociones. En la definición del aprendizaje autodirigido, los autores citados toman la autonomía como elemento principal para la adquisición del conocimiento, además de la capacidad de metacognición, motivación intrínseca y actuación estratégica. Ellos también consideran que las competencias de autodirección pueden alcanzar un mejor nivel a través de intervenciones educativas. En forma similar, Olivares y López (2015) plantean que la autodirección tiene las siguientes dimensiones:

- Estrategias de aprendizaje: Metas claras de aprendizaje, querer entender las equivocaciones, gusto por explorar nuevas tecnologías y la lectura.
- Manejo de emociones: Motivación por aprender cosas nuevas, manejo adecuado de la frustración, autoestima positiva, reconocimiento del logro de otros.
- Mejora continua: Se ajustan estrategias de acuerdo a los objetivos logrados o no, metas claras al terminar estudios.

De acuerdo a Zimmerman (1999), uno de los elementos críticos

para lograr la autodirección es el aspecto social de la misma, es decir, el reforzamiento, apoyo y ayuda de terceros. Aunque aparente ser una paradoja, el aprendizaje autodirigido que se define desde su carácter intrínseco, requiere alta modelación y dirección para ser desarrollado.

2.3. La tutoría como estrategia para el desarrollo de la autodirección

La asesoría/tutoría se define como la actividad académica complementaria para apoyar, mejorar y seguir de manera sistematizada a un estudiante o estudiantes en su desempeño escolar y formación integral. Su objetivo es identificar y corregir los factores de riesgo que influyen en el rendimiento escolar (Secretaría de Educación Media [SEP], 2013). Es un acompañamiento durante la formación de los alumnos de forma individual o en un grupo reducido de estudiantes apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza (Soria, 2014; Lamas, 2008).

La tutoría como estrategia ofrece a los estudiantes (individual o grupalmente) atención especializada para facilitar su adaptación académica, poder capacitarse en técnicas de estudio y competencias básicas y apoyo para la formación humana (Valencia, 2014). También, “es un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución educativa como un todo y al aula en particular” (Lucarelli, 2008, p. 4).

Según Tejada y Arias (2000), en la estrategia de tutoría se brinda apoyo y supervisión en la metodología de estudio, se otorga confianza y se consideran factores de la vida personal del estudiante que puedan influir en su desempeño académico o sus actividades extracurriculares.

Según Hernández (1998), a través de la tutoría se atiende al estudiante de forma personalizada para que “aprenda a aprender”. El autor plantea que se deben incluir los siguientes contenidos: desarrollo social y afectivo a través de la integración en un grupo por medio del fomento de la solidaridad, cooperación y respeto entre los miembros. Durante este proceso se debe potenciar el control de emociones, las habilidades sociales, el autoconocimiento y la autoimagen positiva que favorecen el área social y académica. También, se apoya el desarrollo

de aspectos cognoscitivos que le den al estudiante la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas, para así resolverlas.

Hernández (1998) explica que la tutoría es un proceso continuo, donde hay escucha, preocupación por el rendimiento académico de cada estudiante y asesoría individual sobre sus dificultades. Asimismo, se plantea que el tutor necesita conocer las necesidades iniciales de cada alumno, su estado de ánimo y sus expectativas de la tutoría. También, contempla los objetivos de la acción tutorial que son, entre otras: proporcionar medios para la resolución de problemas, desarrollar habilidades y estrategias de estudio, así como desarrollar habilidades cognitivas y de autoconocimiento (Portellano, 2005).

Las fases de la actividad tutorial según Arnaiz e Isus (1995, citado por Hernández, 1998) son: 1) diseño de los fines, objetivos y recursos, 2) planeación de actividades y 3) ejecución de actividades en las que intervienen el análisis, los métodos e instrumentos. Pueden considerarse además actividades de motivación, coordinación, ejecución y supervisión, así como 4) valoración del funcionamiento de las tutorías. Dado que estas fases están ampliamente asociadas al concepto de autodirección, se decide evaluar el cambio en esta competencia genérica como parte de este estudio.

La autodirección para la estrategia de tutoría se refiere, entonces, a la participación del estudiante en la planeación de sus estrategias de aprendizaje, el manejo de sus emociones y el uso de métodos para la mejora continua y el logro de sus metas, con el soporte y asesoría de un tutor.

3. Planteamiento del problema

3.1. Definición o planteamiento

Debido a que algunos estudiantes muestran un desempeño inferior al estándar esperado, se plantea la necesidad de utilizar la estrategia de tutoría para desarrollar la autodirección de los estudiantes, considerando sus tres dimensiones: estrategias de aprendizaje, manejo de las emociones y mejora continua, debido a que algunos autores (Olivares y López, 2015; Pintrich, citado en Zimmerman, 1999) encontraron

que existe una correlación positiva entre la autodirección y el logro de las metas personales.

Si bien se espera que la tutoría potencie los recursos individuales de los estudiantes, es deseable evidenciar su impacto en la autodirección de los alumnos de bajo desempeño. Por lo anterior, la pregunta de investigación es: ¿De qué forma la tutoría permite desarrollar la autodirección en los estudiantes con dificultades académicas de un bachillerato privado de la ciudad de Bogotá?

3.2. *Objetivos*

Objetivo general:

- Determinar la forma en que la tutoría puede desarrollar la competencia de autodirección en estudiantes de bachillerato con dificultades académicas de un colegio de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos:

- Identificar el cambio de autodirección en las variables de estrategias de aprendizaje, manejo de emociones y mejora continua.
- Valorar conductas observables de los estudiantes que determinen el nivel de autodirección en su aprendizaje.

4. **Método**

Esta investigación, de naturaleza mixta, busca probar la relación entre variables a través de un enfoque cuantitativo y cualitativo. Esto permite una mejor comprensión a diferencia de utilizar un solo enfoque (Valenzuela y Flores, 2011). Se eligió esta combinación para obtener información certera dada la naturaleza del estudio, enfocando y permitiendo el surgir de nuevos elementos investigativos.

Como se mencionó, se utilizó el método mixto, el cual permite la inclusión de diversas perspectivas al investigador para explicar o intentar probar las relaciones entre variables. En el diseño mixto el investigador combina la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Creswell y Plano, 2011). Los investigadores utilizan

este diseño cuando necesitan incluir datos cualitativos para responder a una pregunta secundaria. Este modelo incorpora una evaluación al inicio y al final, de forma cuantitativa, y herramientas cualitativas durante el desarrollo de la intervención. El diseño que se eligió fue muestreo por conveniencia, donde según Valenzuela y Flores (2011), la selección de la muestra no se realiza al azar ni de forma aleatoria, sino que los sujetos forman parte de un grupo previamente conformado dentro de un contexto. Asimismo, se define como descriptivo y transeccional, lo cual, de acuerdo a Hernández *et al.* (2014), muestra el estado de las variables en un tramo específico en el tiempo.

Se seleccionó este método para comprender los elementos contenidos en la competencia de autodirección a partir del uso de la tutoría. La orientación mixta permite entender la realidad desde una visión objetiva y subjetiva, reflejada respectivamente en los instrumentos de autopercepción, así como en los comportamientos observables y en las emociones o pensamientos de los estudiantes que forman la muestra de esta investigación (Hernández *et al.*, 2014).

4.1. *Participantes*

La población que forma parte de la investigación fueron 25 alumnos estudiantes de bachillerato de un colegio privado de la ciudad de Santafé de Bogotá que iban rezagados en su desempeño académico en algunas asignaturas durante el primer bimestre del año escolar. La edad oscilaba entre los 12 y 17 años hasta la fecha del estudio. De esta población se incluyó, además, una muestra de 8 alumnos en base a muestreo por conveniencia, utilizando como criterios de inclusión que contaran con las evaluaciones más bajas del colegio y que el investigador tuviera acceso a esta. Una ventaja del muestreo por conveniencia es su rapidez, bajo costo y la disponibilidad de los sujetos. La desventaja o limitante de este tipo de muestreo es el posible sesgo de la representatividad de la población, así como la baja intención de generalización y generación de inferencias (Hernández *et al.*, 2014).

Para fines de la presente investigación se utilizaron dos instrumentos: uno, con intención de valorar en forma cuantitativa la autodirección, utilizándose un pre-test y post-test en la intervención educativa

de tutoría, y, otro, para valorar en forma cualitativa la adquisición de dicha competencia.

4.2. Instrumentos

4.2.1. *Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales de Olivares y López (2015) sección de autodirección*: es una herramienta cuantitativa que se interpreta numéricamente con la escala de 1 a 5, donde 1 indica lo más favorable como respuesta. Su diseño se muestra en la Tabla 1. Este instrumento evalúa la autopercepción de los estudiantes como personas autodirigidas en las dimensiones: estrategias de aprendizaje, manejo de emociones y mejora continua.

Tabla 1. Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales de Olivares y López (2015), sección de autodirección.

Dimensión	Ítem	Escala Likert				
		TA	A	N	D	TD
<i>Estrategia de aprendizaje</i>	Tengo claras mis metas de aprendizaje en cada curso.	1	2	3	4	5
	Leer es algo que evito si es posible.	5	4	3	2	1
<i>Manejo de emociones</i>	Me gusta probar nuevas tecnologías.	1	2	3	4	5
	Me siento feliz por lo que soy.	1	2	3	4	5
	Sé reconocer los logros de los demás.	1	2	3	4	5
	Intento superar mis debilidades.	1	2	3	4	5
	Quiero aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
	Me gusta entender en qué me equivoqué en un examen.	1	2	3	4	5
<i>Mejora continua</i>	Soy exitoso en mis estudios profesionales.	1	2	3	4	5
	Ajusto mis estrategias si no estoy alcanzando mis metas.	1	2	3	4	5

Fuente: Elaboración de los autores.

4.2.2. *Entrevista a profesores sobre su percepción del desempeño de los alumnos bajo estudio*: se recurrió a la entrevista para obtener datos que complementarían los recolectados, a través de la sección de autodirección del “Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales”.

Este instrumento permite obtener información completa y profunda sobre las indagaciones del investigador (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2016). Durante la intervención de tutoría se realizaron entrevistas individuales a seis profesores, directores de cada grupo de bachillerato para conocer sus observaciones sobre la autodirección de los estudiantes.

Tabla 2. Entrevista a profesores directores de grupo de bachillerato sobre las habilidades de autodirección obtenidas al aplicar la tutoría.

Preguntas	Sustento teórico (Olivares y López, 2015)
¿Mejoraron las calificaciones del alumno en este periodo académico?	Las calificaciones del periodo académico son evidencia de las estrategias de aprendizaje usadas, de la capacidad de planear sus actividades durante sus estudios, de identificar las metas y la selección de alternativas con los recursos disponibles para lograr alcanzar dichas metas.
¿El alumno expresa sus dudas y reocupaciones a los profesores? ¿El alumno maneja sus inseguridades y ansiedad en las actividades académicas? ¿El alumno intenta superar sus debilidades académicas?	Preguntas dirigidas a indagar el manejo de emociones, sobre el deseo de aprender, entusiasmo y responsabilidad con su aprendizaje.
¿Se observa reflexión en alumno sobre su comportamiento? ¿El alumno hace caso a las retroalimentaciones dadas por los docentes? ¿Se observan estrategias para mejorar su rendimiento?	Preguntas dirigidas a indagar sobre la mejora continua, sobre la posibilidad e interés de identificar sus debilidades mediante una reflexión crítica para redirigir el aprendizaje.

Fuente: Elaboración de los autores.

4.3. Procedimiento

En la Tabla 3 se describe el procedimiento llevado en la investigación para alcanzar los objetivos planteados.

Tabla 3. Orden cronológico del desarrollo del estudio.

Fecha	Actividad	Desarrollo
26 de mayo de 2016	Aplicación del pre-test	En las instalaciones del colegio se aplicó individualmente a los estudiantes que iban perdiendo más asignaturas en el bachillerato.
25 de julio a 6 de octubre de 2016	Implementación de la estrategia	La estrategia tutoría se realizó de manera individual con los estudiantes cada semana o cada dos semanas dependiendo de las necesidades de cada uno en las instalaciones del colegio.
6 de octubre de 2016	Evaluación cualitativa	Se realizó en el colegio de manera individual a cada director de grupo del bachillerato, seis profesores en total, al final de la aplicación de la estrategia tutoría en los estudiantes que más asignaturas iban perdiendo
20 de octubre de 2016	Aplicación del post test	Se realizó en el colegio de manera individual en la última tutoría contestando las preguntas que surgieron en cada estudiante.

Fuente: Elaboración de los autores.

En cuanto a las tutorías, éstas se organizaron según las fases de Hernández (1998), previamente descritas: en la primera sesión, se explicó el objetivo de las tutorías y la intensidad horaria. Además, se exploraron las funciones cognitivas y se aplicó la sección de autodirección del cuestionario de competencias genéricas individuales. Durante la segunda sesión, se dio devolución de los resultados de la exploración cognitiva y se estableció el plan de acción para desarrollar la competencia de autodirección y mejora académica. Las demás sesiones, cinco aproximadamente, fueron para trabajar sobre las sub-competencias de la autodirección, a través de preguntas y de enseñanza de diversas técnicas. En la Tabla 4 se muestran los temas que se abordaron en las tutorías.

Las fechas de las tutorías fueron entre mayo 26 y octubre 6 de 2016, una vez por semana o cada dos semanas dependiendo de la disponibilidad del estudiante y necesidad de orientación. La aplicación del post-test fue el 6 de octubre, en la última tutoría, fecha que correspondía a la entrega del tercer boletín de calificaciones.

Tabla 4. Focos o temas de orientación de las tutorías y su relación con las dimensiones de la autodirección.

Dimensiones autodirección	Focos o temas que orientan las tutorías hacia el desarrollo de la autodirección
Estrategias de aprendizaje	Qué cree que cada asignatura aporta. Cómo y en dónde se estudia. Recibe ayuda para estudiar. Qué tipo de ayuda recibe para estudiar. Estudia solo o acompañado. Tiene un horario para hacer las actividades y manejar el tiempo. Se le olvidan o quiere en ocasiones hacer sus tareas. Razones por la que se va perdiendo cada materia. Qué se lee y que se obtiene de esa lectura. Orientación de cómo estudiar según su caracterización de funciones cognitivas. Se mejora en las calificaciones.
Manejo de emociones	Razones por la que se equivoca en cada una de las actividades escolares. Qué le dicen la familia sobre su desempeño académico. Autoconcepto: debilidades y fortalezas. Cómo superar las debilidades. Creencia de poder recuperarse académicamente. Uso de la tecnología. Reconocimiento de los logros de los compañeros. Cómo se siente en su grupo, quiénes son sus amigos. Apoyo que se siente en casa y dificultades familiares. Satisfacción o no con el grupo, profesores, asignatura. Razones de las insatisfacciones, si las hay. Orientación de cómo y cuándo aproximarse a los profesores para pedir nivelación y/o aclaración de dudas de lo visto en clase. Orientación sobre habilidades sociales. Sé es consciente de que se aprende o no con la forma en que está estudiando. Se es consciente de que cuando se lee se piensa en el texto o en otra cosa.
Mejora continua	Seguimiento del plan de mejora elaborado y de las recomendaciones para mejorar académicamente. Revisión continua de los métodos de estudio. Para qué se debe estudiar en la vida. Proyecto de vida.

Fuente: Elaboración de los autores.

4.4. Descripción de la implementación de la tutoría

En la primera fase se realizó el planteamiento de los objetivos, recursos y necesidades de mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, en las materias con menor desempeño (4 a 6 materias). En la segunda fase se plantearon los tiempos y actividades para atender a los alumnos, para esto se establecieron dos días a la semana de evaluación a los estudiantes. Así también se definió el lugar de atención a los alumnos y se socializó el proyecto con el rector, coordinadora académica, terapeuta y psicóloga del bachillerato. Posteriormente, se socializó con los profesores y con los alumnos de la muestra, a través de una actividad lúdica. La fase tres se describe en la Tabla 4, alineada con las sub-competencias de la autodirección. En la cuarta fase se aplicó el post-test y se compararon los resultados iniciales con los resultados obtenidos después de la intervención.

Tabla 5. Proceso de implementación de la tutoría en la fase tres (Hernández, 1998).

Actividades autodirigidas	Integración de la autodirección en cada actividad	Sub-competencia a evaluar (Olivares, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> -Buscar nivelación en el contenido de materias. -Estudiar sentado preferiblemente. -Apartar los dispositivos electrónicos que atraigan mucho la atención. -Utilizar el método de estudio recomendado, como mapas conceptuales, verbalizaciones, resúmenes. -Establecer un horario de estudio y hacerlo en un lugar tranquilo, sin televisor prendido ni con música, preferiblemente. 	<p>En la primera tutoría se aplica el pre test del cuestionario de competencias genéricas y se realiza exploración de funciones cognitivas para ayudar a definir el plan de acción para cada alumno.</p> <p>En la segunda tutoría se da retroalimentación a los estudiantes de las fallas y fortalezas encontradas a través de la exploración cognitiva y se establece un plan de acción con el estudiante para aclarar las metas e aprendizaje, utilizar la lectura y mejorar su situación académica. Con la definición en conjunto del plan de acción se lleva a que el estudiante organice y planee pasos para alcanzar las metas de aprendizaje.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje: Metas claras de aprendizaje, querer entender las equivocaciones, gusto por explorar nuevas tecnologías y la lectura.</p>

Tabla 5 (continuación)

Actividades autodirigidas	Integración de la autodirección en cada actividad	Sub-competencia a evaluar (Olivares, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> -Hablar en público. -Pedir la palabra en las clases y preguntar algo. -Mirar a los ojos a las personas. -Hablar con los profesores y expresarle sus inquietudes y preocupaciones frente a la materia. -Fijarse en sus expresiones corporales para que demuestren lo que se quiere. -Autocontrolarse en clase y no hablar cuando el profesor está explicando algo. 	<p>Se analiza cómo se han realizado las tareas y trabajos dejados por los profesores, causas de pérdida de algún trabajo o examen, qué le dicen sus familiares y qué opina el propio estudiante respecto a su desempeño en el colegio. Igualmente se analiza con el estudiante qué situaciones o actividades le generan ansiedad, inseguridad, pereza, requerimiento de mucho tiempo y cómo interfirieren estos aspectos en su desempeño académico.</p> <p>Se habla de lo que se quiere hacer en el futuro y los pasos que se deben seguir para lograrlo desde ahora.</p>	<p>Manejo de emociones: Motivación por aprender cosas nuevas, manejo adecuado de la frustración, autoestima positiva, reconocimiento del logro de otros.</p>
<p>Evaluar los propios pensamientos cuando se lee para saber si está entendiendo.</p>	<p>Se hace evaluación semanal o quincenal del desempeño en general, a la percepción de autoeficacia o éxito en los estudios y al ajuste que se hace de las estrategias si no se alcanzan las metas.</p>	<p>Mejora continua: Se ajustan estrategias de acuerdo a los objetivos logrados o no, metas claras al terminar estudios, se trata de superar debilidades.</p>

Fuente: Elaboración de los autores.

4.5. Estrategia de análisis de datos

Para la prueba de hipótesis se utilizaron los datos del pre-test y del post-test de la sección de autodirección del “Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales” (Olivares y López, 2015) y se usó el método estadístico “diferencia entre poblaciones dependientes” o

análisis de datos pareados, propia para valorar los mismos sujetos bajo condiciones diferentes (Johnson y Kubi, 2008). Por el tamaño pequeño de la muestra, se utilizó la distribución *T Student*, que se identifica por los grados de libertad, los cuales indican qué valor se debe esperar de t (prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí significativamente, respecto a sus medias en una variable), dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan. En este caso, el resultado fue menor a 30 individuos. A mayor grado de libertad, la distribución *t Student* se acerca a ser una distribución normal (Hernández *et al.*, 2014).

Los datos obtenidos de esta entrevista a profesores fueron categorizados y analizados según las dimensiones de la competencia autodirección y de acuerdo a los propósitos del análisis cualitativo que son: explorar los datos, organizarlos en categorías (en este caso, organizarlos de acuerdo a las dimensiones de la competencia), describir las experiencias de los participantes, descubrir los conceptos o patrones presentes en los datos, y sus relaciones para darles sentido, y explorarlos en función del planteamiento del problema. Comprender el contexto que rodea a los datos, vinculará los resultados con el conocimiento disponible y contribuirá a generar una teoría fundamentada en los datos (Hernández *et al.*, 2014).

Los resultados de la entrevista fueron triangulados con los datos del primer instrumento. La triangulación se refiere a contrastar los resultados de los métodos cuantitativos y cualitativos, para interpretar la información obtenida. Una ventaja de la triangulación es que, cuando dos estrategias arrojan resultados similares, se corroboran los hallazgos, pero, cuando estos no se asemejan, ofrece oportunidad para que se realicen interpretaciones del fenómeno estudiado y nuevos planteamientos. La triangulación como procedimiento disminuye la posibilidad de producir información redundante o errónea durante la recolección de datos. Es decir, ayuda a validar los resultados y para profundizar en su comprensión (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

5. Resultados

5.1. Resultados del cuestionario de autodirección

La hipótesis planteada para esta investigación fue:

Ho: La estrategia de tutoría no desarrolla la competencia de autodirección en estudiantes de bachillerato de un colegio en la ciudad de Bogotá.

Hi: La estrategia tutoría sí desarrolla la competencia de autodirección en estudiantes de bachillerato de un colegio en la ciudad de Bogotá.

A manera de introducción se utilizó estadística descriptiva por dimensión, donde se observa el desarrollo de cada una antes y después de la aplicación de la estrategia. Luego se pasa a la descripción con la competencia general posterior a la tutoría, para terminar con el proceso estadístico de prueba de hipótesis y sus correspondientes reflexiones. La Figura 1 muestra el desarrollo de cada dimensión de la autodirección.

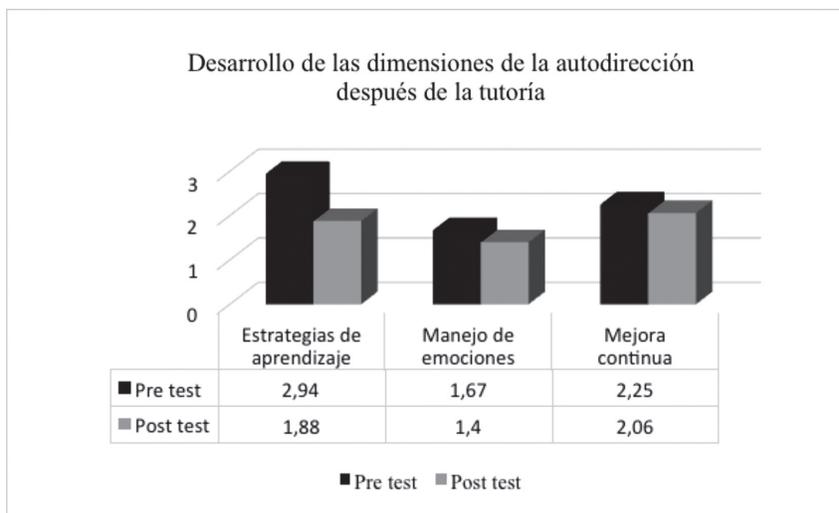


Figura 1. Comparación del desarrollo de la autodirección por dimensiones. Fuente: Elaboración de los autores.

Los resultados por cada dimensión muestran que la media de la dimensión estrategias de aprendizaje pasó de 2,94 a 1,88, la media de la dimensión manejo de emociones pasa de 1.67 a 1.4 y la media de la dimensión mejora continua pasó de 2,25 a 2,06. Teniendo en cuenta que las medias fueron diferentes, siendo mayor las del post-test, se observa aparentemente una mejoría en las dimensiones de la competencia, aunque se observa mayor desarrollo de la dimensión “estrategias de aprendizaje” y menor desarrollo de la dimensión “mejora continua”. Asimismo, antes de la tutoría, la dimensión que estaba menos desarrollada era “estrategias de aprendizaje” y la dimensión más desarrollada era “manejo de emociones”. Se puede decir, entonces, que la dimensión “estrategias de aprendizaje” era la menos desarrollada antes de la tutoría, pero al mismo tiempo la que más lo hizo después de la estrategia usada.

Estos resultados muestran que en la tutoría se orientó a los estudiantes para mejorar sus estrategias de aprendizaje, pero hizo falta mayor orientación hacia la mejora continua, es decir, desarrollar la capacidad de ajustar las estrategias de aprendizaje de acuerdo a los objetivos logrados y superar las debilidades. En cuanto a la dimensión “manejo de emociones”, que era la más desarrollada en los alumnos antes de la aplicación de la estrategia, se mejoró aún más luego de esta, es decir, aumentó la motivación por aprender cosas nuevas, de superar las debilidades y sentirse autoeficaces (Olivares y López, 2015). En la Figura 2 se muestra el desarrollo de la competencia general, luego de la tutoría.

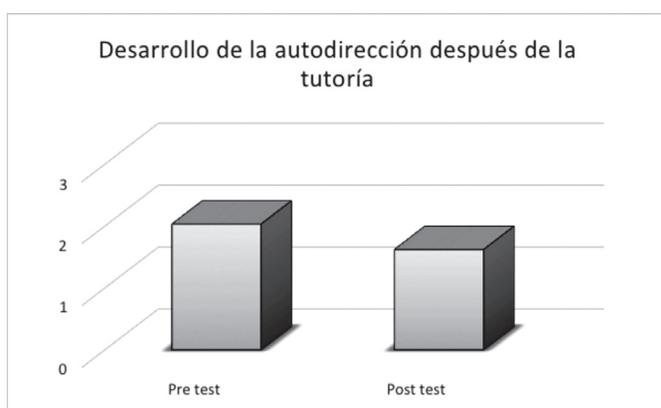


Figura 2. Desarrollo de la autodirección. Fuente: Elaboración de los autores.

Los resultados en esta figura muestran la diferencia entre medias aritméticas de los puntajes globales de la competencia, donde se pasa de 2,03 en el pre-test a 1,62 en el post-test. Estos resultados indican un cambio en el nivel de desarrollo de la autodirección, hacia la mejoría de la competencia en los estudiantes de bachillerato con más asignaturas perdidas. Estos datos igualmente señalan que desde el inicio los estudiantes se evaluaron con un puntaje alto de 2,03 que corresponde a la respuesta “acuerdo” y equivale a un valor menor al más alto, y aun así se nota cierta mejoría después de la estrategia.

Finalmente, se aplica la prueba de hipótesis para poblaciones dependientes para aceptar o rechazar la hipótesis planteada en esta investigación. En otras palabras, se determina si la hipótesis es apoyada o refutada, de acuerdo con lo que el investigador observa. No se acepta una hipótesis a través de un estudio, sino que se aporta evidencia en su favor o en su contra (Hernández *et al.*, 2014). En las Tablas 6 y 7 se muestran los parámetros obtenidos de los sujetos bajo estudio.

Tabla 6. Parámetros estadísticos.

Estado	No. de sujetos	Media aritmética	Desv. estándar	Min.	Max.
Pre-test	8	2.0375	0.266926956	1.8	2.6
Post-test	8	1.625	0.291547595	1.2	2.1

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 7. Resultados de la prueba.

Indicador	Valores
Diferencia media	-0.4125
Desv. Est. Diferencia	0.24164614
Coefficiente de correlación	0.628724868
Valor de prueba (t-student)	-4.82

Fuente: Elaboración de los autores.

Al comparar las medias, se observa que sí existe diferencia significativa en las medias de la muestra, siendo mayor la del post-test.

De acuerdo a esto, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 . El valor crítico de t -Student para la muestra de 8 sujetos y un nivel de confianza de 95%, es de 1,89 y valor de prueba absoluto de t es de 4,82 que, al ser mayor que el valor crítico, permite indicar de manera significativa que la estrategia de tutoría desarrolla la competencia de autodirección. Es decir, en este caso se acepta H_1 (Soporte de Minitab 17, 2016).

5.2. Resultados de la entrevista a profesores directores de grupo de bachillerato

Los datos de la entrevista realizada a los profesores directores de grupo se agruparon para cada una de las dimensiones de la autodirección, como se muestra en la Tabla 8, junto con el resultado en porcentaje de las respuestas obtenidas.

Tabla 8. Agrupación de datos por dimensión.

Dimensión	Preguntas	Sí	Mediana-mente	No
Estrategias de aprendizaje	¿Mejoraron las calificaciones del alumno en este periodo académico?	62.5%	12.5%	25%
Manejo de emociones	¿El alumno expresa sus dudas y preocupaciones a los profesores?	37.5%	0%	62.5%
	¿El alumno maneja sus inseguridades y ansiedad en las actividades académicas?	62.5%	0%	37.5%
	¿El alumno intenta superar sus debilidades académicas?	50%	0%	50%
Mejora continua	¿Se observa reflexión en alumno sobre su comportamiento?	62.5%	0%	37.5%
	¿El alumno hace caso a las retroalimentaciones dadas por los docentes?	62.5%	12.5%	25%
	¿Se observan estrategias para mejorar su rendimiento?	37.5%	0%	62.5%

Fuente: Elaboración de los autores.

A continuación se presenta una discusión de los hallazgos más importantes y se describe la valoración obtenida en cada dimensión. Los datos se organizan en porcentajes generales de respuesta, donde la respuesta *sí* denota desarrollo alto de la competencia, dada la redacción en positivo de la pregunta; la respuesta *a veces* denota nivel medio de

desarrollo de la competencia y la respuesta *no* denota desarrollo bajo del nivel de la competencia. En la Figura 3 se muestra un comparativo de las categorías de la competencia.

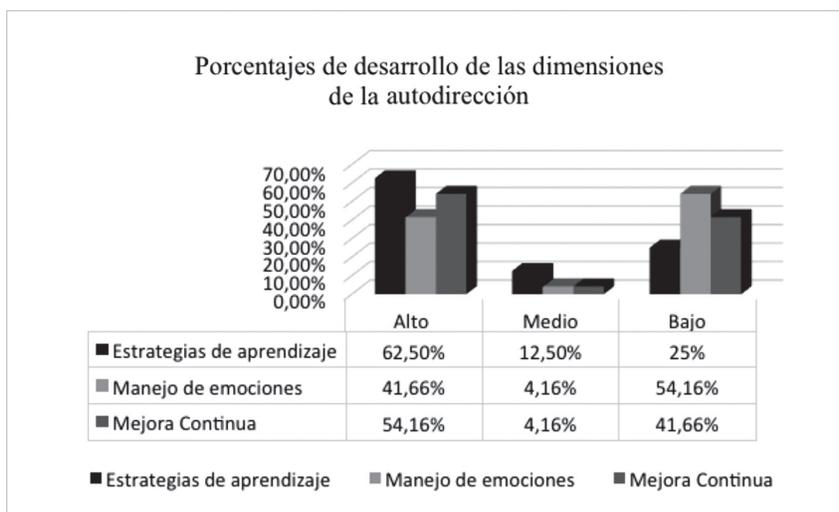


Figura 3. Comparación de porcentajes por dimensiones de la autodirección.

En las Figuras 1 y 3 se observa que la dimensión “estrategias de aprendizaje” fue la que más porcentaje tuvo de desarrollo, con un 62.5%. Esto se evidenció en la mejoría de calificaciones al final del periodo académico, que es de dos meses. Se aclara que las tutorías comenzaron antes de este período para tener tiempo adecuado en la aplicación de la estrategia. Cuando se recuperan las calificaciones, se evidencia una mejoría en el desempeño del estudiante en las diferentes actividades asignadas por el profesor para lograr las metas de aprendizaje. También, muestra el uso correcto de estrategias de aprendizaje, es decir la capacidad de planear actividades, de identificar las metas y las alternativas, con los recursos disponibles para alcanzarlas, como se describe en la dimensión “estrategias de aprendizaje” de Olivares y López (2015).

El boletín de calificaciones es en sí mismo un indicador objetivo de comportamientos, actitudes y uso de funciones cognitivas que llevan al progreso de los estudiantes en su desempeño académico. Para obtener

la calificación final de un período académico, los profesores evalúan a través de varios instrumentos estos elementos. Por esta razón se dejó como pregunta única en la primera dimensión.

Igualmente, un 12,5% tuvo una mejoría media en esta dimensión, reflejada en los boletines de calificaciones, mientras que el 25% no obtuvo mejoría en esta dimensión, es decir, sus calificaciones no mejoraron. Dentro de las posibles razones para esta mejoría media en esta dimensión, se encuentra la poca asistencia, la poca motivación y resistencia de un estudiante a las tutorías, al cual no se logró involucrar al proceso de la tutoría. Otras posibles razones para la no mejoría en esta dimensión son dos aparentes casos de problemas de aprendizaje, sin diagnóstico e intervención profesional.

La segunda dimensión en crecimiento fue “mejora continua” con un 54,16% de desarrollo alto, 4,16% medio y 41,66% bajo. Estos resultados indican la posibilidad e interés de identificar las debilidades mediante una reflexión crítica para redirigir el aprendizaje (Olivares y López, 2015). Estos resultados son coherentes con la mejoría en la dimensión “estrategias de aprendizaje” a través de los boletines o calificaciones de final de periodo académico. Una de las preguntas por la que se obtuvo un porcentaje de desarrollo bajo de la última dimensión referida era alusiva a observar en el aula el uso de estrategias para mejorar el rendimiento académico por parte del alumno. Aquí, se obtuvo un 37,5% en la respuesta *sí* y un 62,5% en la respuesta *no*.

Sin embargo, esto contrasta con lo observado durante la aplicación de la estrategia, donde los alumnos expresaron que, antes de las tutorías, en las horas de estudio en casa solo leían los textos, en lugares no adecuados (como la cama) y con varios distractores, tales como redes sociales, televisión, etc. Sin embargo, luego cambiaron su método, concentrándose en el material de las asignaturas y postergando actividades sociales o recreativas (como ver televisión). Habían implementado, además, resúmenes, subrayado y verbalizaciones en voz alta del material. Estos comportamientos no son visibles para los profesores y, posiblemente, la puntuación de 41,66% de no mejoría, se puede comprender desde esta óptica.

Se observa que el alumno reflexiona sobre su comportamiento y hace caso a las retroalimentaciones dadas por los docentes, cuestión

que puede ser evidencia de interés para identificar sus propias debilidades y así redirigir el aprendizaje.

La dimensión de menor desarrollo según la entrevista realizada a profesores, fue la de “manejo de emociones”, la cual la refiere al deseo de aprender, entusiasmo y responsabilidad del estudiante con su aprendizaje. En esta dimensión se obtuvo un 41,66% de desarrollo alto en la dimensión, 4,16% de desarrollo medio y 54,66% de no desarrollo. Este menor desarrollo de la dimensión “manejo de emociones” resultó especialmente baja en el ítem relacionado con la expresión de dudas y preocupaciones por parte de los alumnos a los profesores (62,5%) y la puntuación media en el ítem “intento de superar las debilidades académicas” (50%). Este aspecto muestra dificultades en la búsqueda de ayuda a otras personas y la expresión de sus preocupaciones, probablemente por una autopercepción negativa.

En general, se puede decir que la tutoría ayudó a desarrollar la autodirección, especialmente en “estrategias de aprendizaje”, y en la que menos ayudó fue en la dimensión “manejo de emociones”, de acuerdo a las observaciones que hacen los profesores en las aulas. Esto indica que se debe mejorar en la tutoría las técnicas de desarrollo de habilidades, para que los estudiantes puedan expresar más las dudas frente a los procesos de aprendizaje y manejo de ansiedades. Se debe tener en cuenta que estos son alumnos que iban perdiendo más materias y asignaturas en el bachillerato y este aspecto puede generar inseguridades y autoconcepto negativo. Así, también, puede generar en los estudiantes la negativa de expresar en público o a los profesores sus inquietudes frente a su aprendizaje. Por ejemplo, manifestaban “no me gusta hablar en público” o “los otros se ríen”.

5.3. Triangulación e interpretación

A continuación se contrastan los resultados obtenidos en ambos instrumentos, a la luz de la teoría. En primera instancia, se muestran y comparan los resultados por dimensiones del “Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales”, en la sección de autodirección, y los de la entrevista a profesores directores de grupos de bachillerato, realzando las relaciones y las diferencias encontradas en los datos.

Tabla 9. Comparación de resultados entre el Cuestionario de Competencias Genéricas y la entrevista a profesores.

Dimensión de la autodirección	Resultados				
	Cuestionario de Competencias		Entrevista a profesores		
	Antes de la tutoría	Después de la tutoría	Desarrollo		
			Alto	Medio	Bajo
Estrategias de aprendizaje	Dimensión <i>menos</i> desarrollada antes de la tutoría.	Dimensión <i>más</i> desarrollada después de la tutoría	Dimensión con <i>más</i> porcentaje de desarrollo		
Manejo de emociones	Dimensión <i>más</i> desarrollada antes de la tutoría.	Dimensión de desarrollo <i>medio</i> después de la tutoría, pero sigue siendo la más desarrollada.	Dimensión con <i>menos</i> porcentaje de desarrollo.		
Mejora continua	Dimensión de desarrollo <i>medio</i> antes de la tutoría.	Dimensión <i>menos</i> desarrollada después de la tutoría.	Dimensión con porcentaje de desarrollo <i>medio</i> .		

Se puede observar que la dimensión que más se desarrolló, tanto en el cuestionario como en la entrevista después de las tutorías, fue “estrategias de aprendizaje”, es decir, que los estudiantes aumentaron su capacidad de planeación, de selección de los recursos y estrategias para llegar a sus metas de aprendizaje. Le dan más importancia a entender las equivocaciones para no repetirlas y mayor entendimiento a la necesidad de tener una lectura comprensiva como herramienta para lograr el aprendizaje (Cázares, 2009; Olivares y López, 2015). Parece que se hizo mayor énfasis en la tutoría en estos aspectos relacionados con las técnicas de estudio, ya que se detectó como uno de los factores que estaba influyendo negativamente en la evocación de los contenidos de las asignaturas en el momento de evidenciar lo aprendido.

Por otro lado, la dimensión “manejo de emociones” en el cuestionario, desde la apreciación de los propios estudiantes, se muestra como la dimensión que estaba y sigue siendo la más desarrollada antes y después de la tutoría, aunque su crecimiento fue medio. Aunque, desde la observación de los profesores, fue la de menor crecimiento, especialmente en el puntaje que dieron a los ítemes relacionados con la

expresión de dudas y preocupaciones por parte de los alumnos a los profesores y el intento de superar las debilidades académicas.

Esta situación observada por los profesores también se vio durante las tutorías, donde algunos estudiantes expresaron que no buscaban ayuda de sus compañeros, profesores o de sus padres para llenar vacíos teóricos y no expresaban su interés e inquietudes generados por la pérdida de las asignaturas. La explicación de los estudiantes fue que evitaban situaciones embarazosas, como la de parecer poco competente frente a otros. También, se observó durante las sesiones que los alumnos tenían el pensamiento de pasar los temas difíciles, esperando que lo que viniera fuera más comprensible para ellos. Pero esto no les funcionaba, ya que el aprendizaje ocurre sólo si el alumno es capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos, si hay experiencias previas y familiares en su estructura de conocimientos y dar así significado potencial o lógico al nuevo material.

Parece que estos estudiantes con bajo rendimiento académico tienen motivación por aprender cosas nuevas, reconocen el logro de los demás, tratan de manejar las frustraciones, pero buscando razones externas a sus resultados académicos, es decir, desde un locus de control externo. El locus de control es definido como una expectativa referida a que los resultados en la vida son controlados por las propias acciones (locus de control interno) o por fuerzas externas (locus de control externo) (Spector, 1988). Además, tratan de superar las debilidades, pero usan estrategias no eficaces para ello y su sentimiento de autoeficacia no es adecuado. Ahora, un ítem del cuestionario que subió los datos de esta dimensión fue la relacionada con el gusto por probar nuevas tecnologías, ya que a casi todos los estudiantes de la muestra les llama la atención todo lo relacionado con estos temas. Tal vez, si esta pregunta no estuviera en esta dimensión, los datos no hubieran sido tan favorables.

En cuanto a la dimensión “mejora continua”, se observa en los datos arrojados por el cuestionario de competencias que posee el más bajo desarrollo, pero los datos de la entrevista a profesores la muestran como la segunda dimensión en desarrollo, debido a que los profesores observaron reflexión en el alumno sobre su comportamiento y aten-

ción cuando se les daba retroalimentaciones, aunque no observaron en el aula estrategias para mejorar el rendimiento. Estas diferencias pueden ser dadas por la autopercepción negativa de ser exitoso en los estudios de los alumnos, por el mal rendimiento académico y por no haber tenido eficacia en las estrategias para alcanzar las metas.

Esta interpretación está en consonancia con la investigación realizada por Omar (2004), cuyo objetivo era conocer la autopercepción de los alumnos en cuanto a su rendimiento académico con los juicios valorativos de sus profesores. En este estudio participaron 474 estudiantes secundarios, asistentes a escuelas públicas y privadas de Argentina, y sus respectivos profesores de matemática y ciencias sociales. Cada alumno fue asignado a uno de dos grupos (251 “buenos” y 223 “malos” alumnos), en función del rendimiento referido por sus docentes. Se derivó de la investigación, entre otras conclusiones, el incuestionable papel modelador de las expectativas de los profesores sobre el autoconcepto académico de los alumnos y que las expectativas y atribuciones inapropiadas podrían redundar en discrepancias entre la percepción del profesor y las verdaderas habilidades del alumno (Omar, 2004).

6. Conclusiones

De acuerdo, por un lado, a la pregunta de investigación, a saber ¿Cómo la tutoría ayuda a desarrollar la competencia de autodirección para el aprendizaje en los estudiantes de bajo rendimiento académico de un bachillerato privado de la ciudad de Bogotá?, y, por otro lado, a los resultados obtenidos, se observa desarrollo de la competencia posterior a la aplicación de la tutoría.

En el estudio realizado se observó cómo se puede ayudar a desarrollar el nivel de la competencia de autodirección por medio de tutorías. Esto, evidenciado en los datos arrojados por ambos instrumentos aplicados, especialmente en la dimensión “estrategias de aprendizaje”. Cabe resaltar que el proceso de crecimiento de esta competencia requiere un tiempo considerable, ya que los objetivos de la tutoría así lo demandan, al igual que el cambio de estrategias y aspectos psico-

lógicos importantes para este desarrollo, como son el locus de control (Cázares, 2009) y la autoeficacia del alumno (Parra *et al.*, 2014). Estos dos elementos parece que tienen un papel importante en la consecución de la autodirección, especialmente en poblaciones como las que se tuvieron en cuenta en este estudio.

Se observó que la tutoría no tuvo el mismo impacto en todas las dimensiones, lo que se debe considerar para ajustar la metodología en este tipo de estudiantes de bajo rendimiento académico. Los ajustes tendrían que ver con trabajar y evaluar dentro de las tutorías los factores de locus de control y autoeficacia, para poder desarrollar todas las dimensiones, ya que son complementarias y necesarias para elevar el nivel de la autodirección. La tutoría, entonces, se puede proponer como estrategia para lograr el desarrollo de la autodirección, a través del fomento en el desarrollo de aspectos cognoscitivos en los alumnos, que les den capacidad para enfrentarse a situaciones problemáticas, pudiendo resolverlas. Se trata, fundamentalmente, de “aprendan a aprender” (Hernández, 1998).

7. Referencias

- Cázares, Y. M. (2009). La autodirección, la persona autodirigida y sus componentes: Definiciones conceptuales. *El Tintero*, 38(9), 137-9.
- Climént, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en Competencias / Reflections on competence-based education. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Creswell, J. W. y Plano, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Oaks, California, EE.UU.: SAGE Publications.
- Díaz-Bravo, L. P., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. doi: 10.1016/S2007-5057(13)72706-6.
- Feizuldayeva, S. A. (2014). The problem of forming competence of school-children on the basis of cultural-historical customs, *Education and Science without Borders*, 5(9), 88-91.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, M. E. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13, 79-88.

- Johnson, R. y Kuby, P. (2008). *Estadística elemental: Lo esencial*. México: Cengage, Learning Editores.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003&script=sci_arttext
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-14.
- Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Olivares, S. L. y Valdéz, J. E. (2017). *Aprendizaje Centrado en el Paciente: Cuatro perspectivas para un abordaje integral*. México: Editorial Médica Panamericana.
- Olivares, S. L., y López, M. V. (2015). Medición de la autopercepción de la autodirección en estudiantes de medicina de pregrado. *Investigación en Educación Médica*, 4(14), 75-80. doi: 10.1016/S2007-5057(15)30005-3
- Olivares, S. L. (2015). Business Graduate Skills: Competency-Based Model. En M. A. Khan, D. Bank, E. E. Okon, G. Al-Qaimari, S. L. Olivares y S. Treviño-Martínez. *Diverse Contemporary Issues Facing Business Management Education* (pp. 25-51). Hershey PA, EE.UU.: IGI Global.
- Omar, A. G. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 9-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034202>.
- Parra, J., Cerda, C., López-Vargas, O., y Saiz, J. L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y Educadores*, 17(1), 91-107.
- Parra, P., Pérez, C., Ortiz, L., y Fasce, E. (2010). El aprendizaje autodirigido en el contexto de la educación médica. *Revista en Educación en Ciencias de la Salud*, 7(2), 146-151.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Salgado, F., Corrales, J., Muñoz, L., y Delgado, J. (2012). Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío Bío, Chile. *Revista Chilena de Ingeniería*, 20(2), 267-278. doi: 10.4067/S0718-33052012000200013.
- Secretaría de Educación Media (2013). *Manual para ser un mejor tutor*. Recuperado de: http://dgems.edomex.gob.mx/sites/dgems.edomex.gob.mx/files/files/Yo%20no%20Abandono/Manual%209_Mejor_Tutor.pdf

- Soporte de Minitab 17 (13 de 11 de 2016). *Que es un valor crítico*. EE.UU.: Minitab Inc. Recuperado de: <http://support.minitab.com/es-mx/minitab/17/topic-library/basic-statistics-and-graphs/hypothesis-tests/basics/what-is-a-critical-value/>
- Soria, O. (2014). El profesor como asesor. En A. Lozano (Coord.), *El éxito de la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor* (pp. 81-100). México: Editorial Trillas.
- Spector, P. E. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61(4), 335-340. doi: 10.1111/j.2044-8325.1988.tb00470.x
- Tejada, J. M., y Arias, L. F. (2003). El significado de la tutoría académica de estudiantes de primer ingreso a Licenciatura. *Revista de la educación superior*, 32(3), 25-38. Recuperado de http://publicaciones.anuias.mx/pdfs/revista/Revista127_S2A2ES.pdf
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Recuperado de http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Valencia, W. A. (2014). *Acompañamiento, asesoría pedagógica y apoyo tutorial a estudiantes*. En CLABES. Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.
- Valenzuela, J. R., y Flores, M. (2011). *Fundamentos de investigación educativa. Vol. 2: El proceso de investigación educativa*. Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruiz, M., y Fortoul van der Goes, T. (2013). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34-39. doi:10.1016/S2007-5057(14)72723-1.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 545-551. doi: 10.1016/S0883-0355(99)00021-X.

Recibido: 21.03.17. Aceptado: 02.04.17