

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

VICERECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST GRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

**DESARROLLO DE HABILIDADES BÁSICAS A TRAVÉS DE
TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN
ESTUDIANTES UNIVERSTARIOS CON FRACASO
ACADÉMICO.**

MARITA MOJICA DELGADO

**Tesis Presentada como uno de los requisitos para optar al Grado de
Magister en Psicología Escolar.**

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2000

F.M.
10 AGO 2000

VIP-1,552-98
9 de diciembre de 1998

Profesora
María Elena de Cano
Coordinadora
Programa de Maestría en
Psicología Escolar
Facultad de Humanidades
E. S. D.

Estimada Coordinadora:

Atendiendo solicitud de inscripción de tesis adjunta, remito copia de la misma, con su respectivo Código para los tramites pertinentes:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	TÍTULO DE LA TESIS	CÓDIGO
Marita Mojica Delgado	Desarrollo de Habilidades Básicas a través de Técnicas de Intervención Psicológica en estudiantes universitarios con Fracaso Académico	327-14-05-98-02
Nahir Itzora Cantoral Pérez	Entrenamiento en Técnicas para el Manejo de Estrés en Docentes y su Efecto en el Rendimiento Académico de sus Alumnos.	327-14-05-98-03

Atentamente,

Profesor Julio A. Vallarino R.
Vicerrector

Adj. lo indicado
JV/mimdea

1/6

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de graduación a Dios todo poderoso que nos ha permitido la meta deseada, procurándonos salud, trabajo, perseverancia, interés y deseos de superación.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento, a la **Dra. Oris Gisela Rovetto**, por su constante orientación y los conocimientos transmitidos en la asesoría de este trabajo; así como por haberme brindado su apoyo en todo momento y hacer realidad este proyecto.

Permitaseme presentar mi agradecimiento a aquellas amigas que leyeron el manuscritos de este estudio, quienes realizaron numerosos y valiosos comentarios sobre él, contribuyendo enormemente a que fuera mejorando. Una de ella, mi buena amiga **Carmen**, invirtió gran cantidad de tiempo examinando el original y sugiriendo cambio a nivel de forma y estilo cambios que han contribuido en gran medida al resultado final. A ese equipo **Katherine, Raquel y Carmen** les estoy especialmente agradecida.

A tí **Markelda** a quien agradezco tus atinados consejos, sentido del humor, tolerancia y su invaluable contribución en la realización de este trabajo.

A mis amigas **Tahía y Edith** quienes con su voz de aliento, amor y paciencia me impulsaron a seguir adelante.

A todas ustedes, muchas gracias.

ÍNDICE GENERAL

	Págs.
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	i
INTRODUCCIÓN	ii
CAPÍTULO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
A. ANTECEDENTES HISTÓRICOS	10
1. Justificación	10
2. Antecedentes sobre el fracaso académico	14
3. Introducción a la denominación habilidades básicas	17
4. Investigación relevantes de la psicología escolar acerca de estos asuntos	18
5. Evaluación de las tendencias actuales acerca del fracaso Académico y las habilidades básicas	21
B. EL PROCESO DEL FRACASO ACADÉMICO	23
1. Concepto general del fracaso académico	24
2. Criterio evolutivo	25

	Págs.
3. Proceso psicológicos cognoscitivos que intervienen en el fracaso académico	27
4. La afectividad y base emocional del fracaso académico	30
C. ETIOLOGÍA DEL FRACASO ACADÉMICO	35
1. ¿Dónde debemos poner el énfasis en cuanto a el fracaso académico	35
2. Lo fundamental y lo determinante	37
2. Comentarios finales	40
D. ENTRENAMIENTO Y APRENDIZAJE	41
1. Concepción general	41
2. Aspectos estructurales y funcionales que intervienen en el aprendizaje	45
3. Programa de entrenamiento	48
4. Descripción de las habilidades básicas y su influencia en el fracaso académico	51

	Págs.
CAPÍTULO II ASPECTOS METODOLÓGICOS	58
A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	61
B. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	61
1. Objetivo general	61
2. Objetivos específicos	61
C. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	63
1. Hipótesis conceptual	63
2. Hipótesis experimental	63
3. Hipótesis estadísticas	64
D. VARIABLES	66
1. Variables de investigación	66
2. Definición conceptual de las variables	66
3. Definición operacional de las variables	67
E. CONTROLES EN LA INVESTIGACIÓN	68
1. Edad	68
2. Sexo	68

	Págs.
3. Estudiantes	68
4. Características psicológicas	68
F. DISEÑOS	69
1. Diseño de investigación	69
2. Diseño estadístico	70
3. Prueba estadística	70
G. INSTRUMENTOS	73
1. Pruebas de Inteligencia	73
2. Cuestionario de personalidad	75
3. Inventario de ansiedad	76
4. Encuesta sobre habilidades de estudio	77
5. Encuesta sobre evaluación de necesidades de aconsejamiento en un grupo en el marco escolar	77
6. Ficha escolar	78
H. POBLACIÓN	80
I. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	83

	Págs.
J. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES BÁSICAS	86
1. Definición del programa	86
2. Duración del programa de entrenamiento en habilidades básicas	87
3. Estructura de las sesiones del programa	88
CAPÍTULO III RESULTADOS	91
A. ASPECTOS GENERALES DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	93
1. Sexo y escuela	93
2. Edad y sexo	94
3. Edad y nivel académico	95
4. Entorno o residencia habitual	96
5. Ingreso familiar	98
6. Financiamiento de los estudios	99
7. Nivel académico de los padres	100
8. Tipo de relación familiar	101

	Págs.
9. Tipo de carrera cursada	102
10. Turno	102
B. ANTECEDENTES ESCOLARES DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	104
1. Según el nivel medio de procedencia	104
2. Título que le permitió ingresar a la Universidad	105
3. Rendimiento académico en el nivel medio	106
4. Promedio que permitió el ingreso a la Universidad	107
5. Índice académico antes de la intervención	108
C. DATOS OBTENIDOS DE LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS ADMINISTRADAS ANTES DE LA INTERVENCIÓN	109
1. Pruebas de inteligencia	109
2. Cuestionario de personalidad	111
3. Inventario de ansiedad	114
4. Encuesta sobre habilidades de estudio	115
5. Encuesta sobre evaluación de necesidades de aconsejamiento en grupos en el marco escolar	116

	Págs.
D. DATOS COMPARATIVOS DE LAS EVALUACIONES	
OBTENIDAS DE LAS PRE-PRUEBAS Y POST-PRUEBAS	122
1. Comparación de los índices académicos	122
2. Comparación de los promedios en las áreas de comportamiento	125
3. Comparación del nivel de ansiedad	128
4. Comparación de las habilidades de estudio	130
E. ANÁLISIS INFERENCIAL	133
1. Pre-intervención	133
2. Post-intervención	141
CAPÍTULO IV DISCUSIÓN	148
CAPÍTULO V CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES	160
BIBLIOGRAFÍA	166
ANEXOS	175
Anexos 1 Plan de intervención terapéutica	176
Anexos 2 Sesiones de entrenamiento en habilidades básicas	179

ÍNDICE DE CUADROS

	Págs.
CUADRO I	
Estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, por sexo, según la escuela. Abril de 1999.	93
CUADRO II	
Estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, por sexo, según grupo de edad. Abril de 1999.	94
CUADRO III	
Estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, por años de estudios, según grupo de edad. Abril 1999.	95
CUADRO IV	
Estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, según Distrito y corregimiento. Abril 1999.	97
CUADRO V	
Distribución porcentual de los estudiantes según ingreso familiar. Abril de 1999.	98

	Págs,
CUADRO VI	
Distribución porcentual de los estudiantes, según el tipo de funcionamiento de sus estudios. Abril 1999.	99
CUADRO VII	
Distribución porcentual de la muestra, según el nivel académico de los Padres. Abril 1999.	100
CUADRO VIII	
Distribución porcentual de los estudiantes, según el tipo de relación familiar. Abril 1999.	101
CUADRO IX	
Distribución porcentual de los estudiantes, según el tipo de carrera. Abril 1999.	102
CUADRO X	
Distribución porcentual de los estudiantes, según el tipo de turno. Abril 1999.	102
CUADRO XI	
Distribución porcentual de los estudiantes, según el nivel medio de procedencia. Abril 1999.	104

	Págs
CUADRO XII	
Distribución porcentual de los estudiantes, según el título que les permitió el ingreso a la Universidad. Abril 1999.	105
CUADRO XIII	
Distribución porcentual de los estudiantes, según el rendimiento académico en el nivel medios. Abril 1999.	106
CUADRO XIV	
Distribución porcentual de los estudiantes, según el promedio que permitió el ingreso a la Universidad. Abril 1999.	107
CUADRO XV	
Distribución porcentual de los estudiantes, según el índice académico obtenido en la Universidad antes de la intervención. Abril 1999.	108
CUADRO XVI	
Clasificación de los estudiantes de acuerdo a su capacidad intelectual, según el Raven. Mayo 1999.	109
CUADRO XVII	
Clasificación de los estudiantes de acuerdo a su capacidad intelectual, según el Toni-2. Mayo 1999.	110

	Págs
CUADRO XVIII	
Promedios obtenidos en las áreas de comportamiento que refleja el CIP, según los grupos. Mayo 1999.	112
CUADRO XIX	
Estudiantes de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de Panamá, según el nivel de ansiedad estado obtenida en el Idare. Mayo 1999.	114
CUADRO XX	
Clasificación de los estudiantes de acuerdo a sus habilidades de estudio.. Mayo 1999.	115
CUADRO XXI	
Distribución porcentual de los aspectos más importantes que según los directores merecen atención en un grupo de aconsejamiento con estudiantes con fracaso académicos. Mayo 1999.	117
CUADRO XXII	
Distribución porcentual de los aspectos más importantes que según los profesores merecen atención en un grupo de aconsejamiento con estudiantes con fracaso académico. Mayo 1999.	119

	Págs
CUADRO XXIII	
Distribución porcentual de los aspectos más importantes que según los estudiantes merecen atención. Mayo 1999.	120
CUADRO XXIV	
Comparación de los índices académicos obtenidos desde el II semestre 1998, I semestre 1999, II semestre 1999, según grupos de estudios.	122
CUADRO XXV	
Comparación de los promedios obtenidos en las áreas de Comportamiento en las Pre-pruebas y post-pruebas de los grupos del estudio CIP.	125
CUADRO XXVI	
Comparación del nivel de ansiedad obtenida, según la distribución porcentual de los grupos de estudio, en las evaluaciones de la pre-pruebas y post-prueba.	128
CUADRO XXVII	
Comparación de los grupos de estudio, según la clasificación de las habilidades de estudio en la pre-prueba y post-pruebas.	130

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica N°1

Comparación de los índices académicos obtenidos desde el II semestre 1998, I semestre 1999. II semestre 1999, según los grupos de estudio. 124

Gráfica N°2

Comparación de los promedios obtenidos en las áreas de comportamiento, en la pre-prueba y post-pruebas de los grupos de estudio según el CIP. 127

Gráfica N°3

Comparación del nivel de ansiedad obtenida, según la distribución porcentual de los grupos de estudio, en las evaluaciones de la pre-prueba y post-prueba. 129

Gráfica N°4

Comparación de los grupos de estudio, según la clasificación de las habilidades de estudio con las pre-pruebas y post-pruebas. 131

RESUMEN

A nivel universitario los fracasos académicos están en aumento. Esto constituye una señal de aviso o la expresión de un síntoma de un verdadero problema: el rendimiento escolar. Proponemos un programa de recuperación: Entrenamiento en Habilidades Básicas para los estudiantes universitarios con fracaso y así contribuir a la disminución de casos identificados en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá.

El presente estudio persigue establecer el efecto del programa de Entrenamiento en Habilidades Básicas sobre el fracaso académico.

La investigación se realizó en tres fases: evaluación diagnóstica, intervención terapéutica y la fase de valoración. En la primera realizamos entrevistas, evaluamos con pruebas psicológicas, obtuvimos el registro de calificaciones y llevamos a cabo una encuesta con Directores de Escuelas y Departamentos, profesores y estudiantes. En la segunda fase elaboramos y ejecutamos las intervenciones terapéuticas en 20 sesiones, dos por semana y con una duración de 45 minutos cada una. La tercera consistió en todas las evaluaciones luego de la intervención, con miras a establecer comparaciones y determinar el efecto del programa de intervención sobre el fracaso académico a nivel universitario. En cuanto a los resultados, observamos disminución en la cantidad de fracasos académicos en los estudiantes que recibieron el entrenamiento en habilidades básicas, comparándolos con los que no recibieron el entrenamiento.

SUMMARY

Academic failures at college level are raising. This constitutes a warning signal or a symptomatic expression of a real problem: academic performance. A make up program is suggested: training on Basic Abilities for college students with failures, thus contributing to the remission of identified cases in the Humanities Faculty of University of Panama.

The following investigation pursuits the result of the establishment of a program on Basic Abilities Training aimed to aid academic failure.

This investigation was performed in three phases: diagnostic evaluation, therapeutic intervention and the valuation phase. Interviews and psychological evaluation took place on the first phase, records were also obtained. A survey was given to School and Department Directors, teachers and students. On the second phase the therapeutic interventions were designed and executed. Each intervention took twenty (20) sessions, twice a week, each lasting 45 minutes. The third phase is composed of the sum of evaluations after the interventions, in hopes of establishing comparisons and to determine the effectiveness of the intervention Program on college academic failure. Regarding this results, a reduction of the amount of academic failures, was visible, in students who accepted training in Basic Abilities; compared to the group that didn't receive such intervention.

INTRODUCCIÓN

Las causas de los fracasos académicos son unas de las grandes fuentes de confusión y han surgido del empeño de amplios sectores en plantear una pregunta que en realidad desvía la atención de los problemas reales existentes.

La pregunta acerca de las causas de los fracasos académicos, se ha convertido en un despeñadero intelectual que nos ha llevado a despilfarrar nuestros recursos, principalmente humanos y económicos y por no tener respuestas, han impedido la preocupación por el verdadero problema, el rendimiento académico de nuestros estudiantes. En este sentido, lo que queremos decir, es que fracaso académico no es equivalente a bajo rendimiento académico. El fracaso académico es el síntoma y el rendimiento académico es el problema que al parecer lo sufren una cantidad significativa de estudiantes.

Durante los años de 1997, el número de estudiantes con fracaso académico en la Facultad de Humanidades ascendían a 121 casos; para el año académico de 1998 el número de casos aumentó a 311, esto demuestra que el aumento era progresivo. Ya para el año académico 1999, los estudiantes fueron evaluados e intervenidos con un programa de

recuperación que disminuyó el número de casos en la Facultad de Humanidades.

El estudiante humanista con fracaso, al parecer lo rodean un conjunto de variables que afectan considerablemente su rendimiento. Por ello recibieron una atención profesional, dirigida a alcanzar un desarrollo en las habilidades que tenían en déficit para recuperar el fracaso académico.

Al conocer las variables que tenemos en juego y/o están alrededor del fracaso de los estudiantes, nos planteamos el siguiente problema de investigación: ¿Qué efectos tendrían un programa de Entrenamiento en Habilidades Básicas sobre el Fracaso Académico de los estudiantes que recibieran el entrenamiento, comparado con los que no recibieran dicho entrenamiento?

Si el entrenamiento en efecto produjera una recuperación del fracaso, podríamos esperar que los niveles del mismo, descendieran de manera significativa.

Por lo tanto, los objetivos que perseguimos en este trabajo son:

1. Ofrecer un Programa de Recuperación al Fracaso denominado Entrenamiento en Habilidades Básicas.

2. Establecer cual de las habilidades a entrenar es la que más influye en la recuperación del fracaso en los estudiantes.
3. Demostrar que el Entrenamiento en Habilidades Básicas puede reducir el número de casos de fracaso en la Facultad.
4. Analizar si existen diferencias significativas respecto a los estudiantes con fracaso que reciban entrenamiento comparado con aquellos que no lo reciban.
5. Determinar si las habilidades de comunicación, hacer frente al estrés, manejo de la ira, sentirse bien consigo mismo y las de estudio tienen una influencia importante en la recuperación del fracaso académico.

Para el desarrollo de la investigación nos formulamos algunas preguntas, con el interés de encontrar respuestas durante el curso de la misma. Entre ellas tenemos las siguientes:

- ¿qué podemos hacer para ayudar a los estudiantes con fracaso académico?.
- ¿cuáles son los rasgos característicos de éstos estudiantes?
- ¿cómo podemos mejorar su rendimiento?
- ¿Cuál es la capacidad intelectual de los estudiantes?

- ¿cómo está su equilibrio emocional?

En cuanto al valor potencial de la investigación, consideramos su conveniencia en la posibilidad de que los estudiantes clasificados con el artículo 212, contaran con la asistencia profesional con miras a la recuperación de su fracaso.

En la medida que la Universidad de Panamá, responda no sólo a los problemas del avance científico y tecnológico, sino también al desarrollo personal de sus educandos, de esta forma se destaca la relevancia social de la investigación.

Con que el estudiante logre un dominio aceptable de su programa de estudio de licenciatura, configuramos la emergencia de un buen profesional. Pero ¿qué hacemos con el profesional en potencia que aumenta las filas de desertores sin profesión, por la carencia de técnicas remediales conducentes a mejorar su situación académica?. Esto indica las implicaciones prácticas de la investigación.

En cuanto al valor teórico que pretendemos con esta investigación está llenar el vacío que existe en el plano teórico conceptual en la Psicología Educativa y Escolar, ya que aunque es un problema conocido y que

pareciera que no fuera novedoso, tiene grandes dificultades que repercuten tanto en el plano práctico como teórico.

Para la Psicología Escolar ha sido y es una preocupación constante, la búsqueda de explicaciones racionales del por qué los fracasos académicos deben ser abordados como problemas lógicos y epistemológicos específicos.

Los resultados nos permitieron explicar cómo aprenden los estudiantes las ciencias humanistas. De este modo el estudio ofreció una explicación teórica del crecimiento académico.

En esta investigación nos encaminamos a evaluar, diagnosticar e intervenir terapéuticamente en el problema del rendimiento, con la sintomatología del fracaso académico, haciendo una propuesta novedosa para el desarrollo de habilidades básicas, a través de técnicas de intervención psicológica y facilitar la actividad del estudio en el nivel universitario.

La utilidad metodológica reside en que nos ayudó a la definición de variables, a establecer la relación que hay entre ellas, y cómo estudiar adecuadamente a la población de los estudiantes identificados con fracasos. De esta manera brindamos un aporte a la educación, justificando la incorporación de las habilidades básicas en la enseñanza universitaria.

La fuerza y la debilidad del Entrenamiento en Habilidades Básicas se ponen claramente de manifiesto cuando aquél se aplica al fracaso académico. Su fuerza radica en su facilidad para desarrollar habilidades básicas a través de técnicas de intervención psicológicas en estudiantes universitarios con fracaso académico, mientras que su debilidad reside en su amplitud, puesto que aún designa un campo de interés general.

En este trabajo luchamos con aspectos conceptuales y metodológicos más allá de lo que los lectores pudieran esperar. De hecho dos de los cinco capítulos que lo conforman, están dedicados a estos aspectos.

Algunos estudios plantean que las investigaciones referidas al tema de fracaso académico generalmente es un aspecto trillado. Pero nos preguntamos ¿qué sucede con los estudiantes fracasados que se ven a sí mismo privado de todo apoyo institucional?.

En este sentido, la presente investigación brinda una respuesta positiva, respecto a los estudiantes afectados por el fracaso que sí recibieron el apoyo institucional. Esto y otros aspectos relevantes se tratan en los resultados y en la discusión, dedicados a la valoración, mediación y análisis.

Nuestro estudio concluye el vínculo de los conceptos de habilidades básicas y fracaso académico en Psicología Escolar tiene significado si su

valoración es llevada a cabo de forma programada y sistemática, por medio de un Plan de intervención terapéutica que sea registrada de sesión a sesión.

Todas las referencias están contenidas en la bibliografía, que incluye una completa recopilación de las publicaciones más importantes existentes.

Por último encontramos los anexos, en donde se describen los objetivos, áreas de trabajo y contenido del plan de intervención terapéutica. Así como cada una de las veinte sesiones del programa de Entrenamiento.

El futuro mostrará si la investigación de entrenamiento en Habilidades Básicas y Fracaso Académico es una preocupación transitoria de finales del siglo XX o una empresa seria con implicaciones profundas para la práctica diaria de la Psicología Escolar de cara al nuevo milenio.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1. Justificación

Los problemas académicos en nivel de enseñanza superior, expresado con el síntoma de fracaso, preocupan actualmente a un buen número de personas: desde los propios alumnos que los manifiestan, hasta los profesores, padres de familia, psicólogos y la administración educativa. Los costos personales, sociales y económicos que generan son cuantiosos, conducen, entre otras cosas, a una desmoralización, desmotivación del cuerpo docente, de la familia y de los mismos estudiantes.

Existe un hecho que debemos reflexionar acerca del sistema: la cantidad de jóvenes que en su vida escolar primaria y secundaria se desarrollaron sin historial de fracaso; sin embargo al ingresar al nivel superior de enseñanza, al convertirse en estudiantes universitarios por diversas razones son considerados frescos, incompetentes o escasamente adaptados. Por otro lado, hay quienes se han visto condenados desde el nivel primario y secundario. Pero al ingresar a la Universidad experimentan una liberación encuentran nuevos incentivos y refuerzos a sus esfuerzos y se

sorprenden ante la capacidad de trabajo tenaz y aplicado que, llenos de satisfacción descubren en si mismo.

En nuestra sociedad competitiva, bajo la sombra de la globalización, existen enormes presiones hacia el logro del éxito y de sus resultados. En este caso, el fracaso tiene un precio oneroso, pero existen cada vez más jóvenes, que padecen una falta de oportunidades y de empleo, independientemente que rindan adecuadamente en el centro educativo. Emplearse en puestos de trabajos simbólicos y creados artificialmente no representa un consuelo para estos jóvenes.

Los estudiantes afectados por el fracaso aumentan su frustración, el modelo prolongado de bajas calificaciones mina su autoconfianza, bajo estos parámetros el bienestar del estudiante se encuentra distante. Al respecto **Herbert (1988)** sostiene que dentro de un mundo orientado hacia el éxito, el fracaso tiene consecuencias significativas para el bienestar de los adolescentes, no sólo en el centro de enseñanza, sino también en las demás facetas de su vida.¹

¹ HERBERT, Martín. Vivir con Adolescentes. Editorial Planeta, S.A, España, 1988. Pág. 177.

Si la causa del fracaso no es motivada por un retardo mental o por un daño cerebral pueden presentarse alteraciones o síntomas psicológicos en el estudiante en respuesta a esa nueva situación en que se encuentra.

Para tal efecto mencionaremos los que están en juego en el fracaso académico:

- conflictos familiares
- habilidades sociales
- agresividad
- autoestima
- nerviosismo, ansiedad e irritabilidad
- metodología de enseñanza del profesor
- motivación
- adaptación
- capacidad de análisis y creatividad
- organización del tiempo
- problemas económicos
- hábitos y técnicas de estudio
- consumo de drogas

Conociendo el conjunto de factores que afectan considerablemente el rendimiento de los estudiantes, éstos merecen que las alternativas de solución estén dirigidas hacia la recuperación de los déficit manifestados en sus actividades, a través de habilidades básicas que los capaciten para:

- el desarrollo social;
- reducir la agresividad,
- contribuir a la creatividad,
- desarrollar la capacidad de análisis que tanto les cuesta a nuestros estudiantes,
- mejorar su autoestima, y
- aumentar sus niveles de organización, motivación y técnicas de estudio.

El conjunto de habilidades básicas que precisan los estudiantes universitarios giran en torno a las de comunicación, hacer frente al estrés, manejo de la agresión, sentirse bien consigo mismo, hábitos y técnicas de estudio.

2. Antecedentes sobre el fracaso académico

El fracaso académico con todas las connotaciones que representa, por generaciones ha estado vinculado a los primeros períodos del desarrollo educativo. Por tal razón los estudios y las intervenciones en el período universitario han faltado.

En cuanto a los estudios realizados acerca del fracaso académico hay autores que hablan de causas, otros de problemas y algunos de los factores que están asociados al fracaso.

En este sentido Nuevo (1998), al hablar de las causas del fracaso expresa que son tan numerosas como la arena en el desierto y las agrupa por bloques:

- deficiencias psíquicas, sensoriales y motrices;
- débil adquisición de aprendizajes básicos (problema de lenguaje y cálculo, razonamiento, atención, memoria, fluidez verbal, desorientación espacio-temporal);
- escaso dominio de técnicas de trabajo intelectual, hábitos de organización y autodisciplina y estrategias de aprendizaje;
- asistencia irregular;

- ambiente familiar o social inadecuado;
- trastorno de personalidad y conducta;
- mala alimentación, sueño insuficiente.²

Por otro lado **Riesman** En: Nuevo, (1998) habla de cinco causas de fracaso:

- falta de tradición cultural en el hogar,
- vocabulario pobre y escasos hábitos de lectura,
- no existe motivación hacia una carrera prolongada,
- antagonismo hacia la escuela y el maestro,
- mala salud, dieta inadecuada y hogares ruidosos e invadidos por la televisión.³

Consideramos que dentro de las causas generadoras de fracaso, debemos mencionar el desfase que existe para el estudiante entre el paso de la enseñanza secundaria a la universitaria que, al suponer un cambio, afecta la capacidad para el estudio por el conjunto de innovaciones a las

² NUEVO, G. Eliseo. El Éxito Escolar. Causas del Fracaso en la Escuela. Editorial San Pablo, España, 1998. Pág. 17.

³ NUEVO, G. Eliseo. Op. cit Pág. 96.

que se enfrenta. Asimismo, la falta de adecuación entre los estudios elegidos y los finalmente cursados, influye en el nivel de motivación en el primer año de estudios universitarios.

Al considerar los problemas tradicionales vinculados al fracaso escolar, **Montero (1990)** sostiene que los mismos son los siguientes:

- las deficiencias conductuales del alumno,
- los aspectos cognitivos de los estudiantes,
- el campo emocional que se explica en las respuestas de ansiedad ante la tarea de estudiar,
- los elementos relacionados con la autoestima. ⁴

Otros de los aspectos relacionados al fracaso académico son los factores que influyen en el abandono escolar.

Al respecto **Miquel, et al (1980)** señala que la falta de información sobre los estudios de formación profesional; **Homs y Sánchez (1978)** expresan que el desconocimiento de las ramas y especialidades de la formación profesional; **López, (1984)** señala el desinterés de los padres hacia los estudios de los hijos. La Coordinación General de Formación

⁴ MÉNDEZ, C. Francisco y Otros. Intervención Conductual en Contexto Comunitario I. Programas Aplicados de Prevención. Ediciones Pirámides, Madrid, 1993. Pág. 318.

Profesional de España, (1985) indicó que las presiones familiares y amigos para que el estudiante abandone y comience a trabajar, son entre tantos los factores que influyen en el abandono escolar máxima expresión del fracaso.⁵

3. Introducción a la denominación habilidades básicas

Para quienes se dedican al trabajo con jóvenes que tienen problemas académicos con síntomas de fracaso en el período escolar universitario, resulta indispensable contar con instrumentos que aseguren la obtención de información precisa y confiable respecto a cada caso. Cuando la información obtenida, proporciona bases directas para la elaboración de programas instruccionales, la precisión de los instrumentos se multiplica para el éxito del buen diagnóstico.

Sobre la base del diagnóstico se diseña un conjunto de habilidades y destrezas que el joven no posee y en donde se tendrá que entrenar dentro de un programa remedial que garantice la recuperación del fracaso.

Al referirnos a las habilidades básicas destacamos ese equipamiento

⁵ Idem.

en técnicas o recursos que capaciten al individuo a cambiar su repertorio conductual y a obtener un nivel de satisfacción en la competencia social, integración en grupos, estabilidad emocional y una autoestima positiva y estable.

4. Investigaciones relevantes de la psicología escolar acerca de estos asuntos

El ambiente familiar tiene una influencia determinante sobre el porvenir escolar de los estudiantes, por la acción que ejerce sobre el desarrollo psicoafectivo de éste y sobre sus motivaciones para estudiar y porque constituye uno de los elementos de adaptación del estudiante, además de los elementos individuales como la personalidad y su capacidad intelectual.

Al respecto **Jadoulle** (1951) en sus investigaciones destacó que el elemento que pesaría de manera decisiva sobre la escolaridad de los niños es el afectivo. Según este autor, el éxito o el fracaso escolar de los alumnos dotados de un CI comprendido entre 99 y 95, y la importancia del retraso

escolar de los que tienen un CI entre 94 y 85, serían tributarios fuertemente de acción del medio familiar.⁶

Las investigaciones efectuadas en diferentes países, resaltan la influencia decisiva de los factores sociales sobre los logros escolares.

Al respecto **Paillet** (1976) confirma que los resultados de los alumnos llevan la marca de las características culturales de la familia. La duración y la calidad de los estudios del niño dependerá, en gran parte de su origen social. Además hay quienes señalan que la influencia del medio social sobre el desarrollo intelectual es tan grande que **Kagan** (1962) comentó los resultados de la investigación longitudinal, partiendo de la primera infancia para cubrir la edad adulta, concluyendo que antes de la edad de dos años, el grado de escolaridad de los padres y su inteligencia son índices para pronosticar el nivel intelectual del niño de diez años, y resulta más seguros que los propios resultados del niño en las pruebas.⁷

Los psicólogos han estado interesados en el estudio de los aspectos asociados con la transición académica de los estudios primarios a los

⁶ CAGLAR, Huguette. La Psicología Escolar. Fondo de Cultura Económica México, 1985. Pág. 28-29.

⁷ Idem.

estudios medios y superiores. Ello es así, puesto que esta transición coincide con otros cambios evolutivos importantes: la pubertad, el pensamiento operacional, mayor independencia respecto a los padres, etc.

Por si todos estos cambios, no fueran suficientes, los jóvenes deben hacer frente a cambios sociales que puedan afectar su capacidad académica.

Al respecto Santrock (1987), se refiere entre estos cambios sociales a la inestabilidad familiar, aumento de la presión sobre el rendimiento académico, el acceso a drogas, los cambios en la moral y los valores y la sensación creciente de soledad. Estos factores pueden repercutir en las calificaciones en el nivel de motivación y en la tolerancia a la frustración.⁸

Por otro lado, Adams y Gullota (1989) señalan que los adolescentes, con frecuencia, han de enfrentarse a retos académicos que les superan puesto que no disponen de suficientes habilidades sociales o de comunicación. Los datos experimentales indican que el período de cambio de ciclo escolar puede resultar muy estresante tanto a nivel académico como a nivel social. La estructura, el clima y el tamaño del aula, así como los

⁸ MORGANETT, S. Rosemarie. Técnicas de Intervención Psicológica para adolescentes. Martínez Roca, España. 1995. Pág. 165.

rasgos de personalidad de los profesores parecen afectar a los adolescentes en su desempeño académico.⁹

En este sentido el psicólogo escolar puede aminorar el impacto de este período de transición proporcionando apoyo, aliento, adiestramiento en habilidades y construyendo un ambiente de confianza en el que el estudiante pueda empezar a vencer sus dificultades personales y académicas.

5. Evaluación de las tendencias actuales acerca del fracaso académico y las habilidades básicas

La evaluación de las tendencias actuales acerca del fracaso académico está en su prevención, proporcionando y capacitando a los estudiantes en habilidades básicas.

El nuevo énfasis en lo que respecta a la Psicología está dirigido a la prevención y al promoción de salud. Por tal razón conocer las causas generadoras de fracaso en el estudiante universitario brinda la posibilidad a un desarrollo de estrategias de prevención.

⁹ Idem.

Una actuación preventiva supone conocer:

- los factores que generan un problema y su posible evolución,
- los comportamientos que se deberían desarrollar en la población con el fin de que las alteraciones psicológicas sean los menos posibles,
- aplicar los procedimientos metodológicos que hagan posible valorar los efectos de la intervención.

La educación para la salud se ha convertido en la estrategia de intervención básica para la promoción y prevención. Incita al individuo a una toma de responsabilidad para su propio bienestar y a un desarrollo de actitudes para participar de manera constructiva en sus tareas diarias.

B. EL PROCESO DEL FRACASO ACADÉMICO

Lo que preocupa del fracaso no es tanto su existencia como las proporciones que adquiere en determinados niveles de la enseñanza y de la población que la padece.

En su aparición interviene un complejo entramado de causas más o menos próximas a los sujetos que lo protagonizan, lo cierto es que éstos se sienten como los únicos responsables de dicho fracaso.

Es importante señalar que el ambiente familiar, constituye un aspecto clave para el normal desarrollo de la escolaridad. La familia es parte del medio educativo y desde su seno contribuye poderosamente a la formación personal e intelectual de quienes la componen. Por medio de la proyección de determinados valores, del aporte de conocimientos y el modelo, los padres van fomentando actitudes y comportamientos que resultan determinantes para el aprovechamiento de los estudios.

El proceso del fracaso académico incluye el concepto general, la evolución, los procesos psicológicos cognoscitivos que intervienen, la afectividad y la base emocional y sus niveles.

1. Concepto general del fracaso académico

Hay quienes señalan que la expresión fracaso académico es lo suficientemente elocuente para no necesitar mayores aclaraciones. Sin embargo conviene realizar precisiones sobre ella.

La mayor parte de las veces la expresión se emplea para reflejar una situación en la que los alumnos sin limitaciones intelectuales conocidas no superan los niveles de aprendizaje esperados para su edad dentro de una determinada institución. Esta concepción no incluye a las personas que padecen alguna alteración psicobiológica que restrinja sus aptitudes, ni aquellas que se vean imposibilitadas en alcanzar el mismo rendimiento intelectual promedio que el resto de la población.

El fracaso está relacionado con ciertas expectativas, formas concretas de actuación y con los resultados obtenidos por otros individuos con los que quien fracasa comparte los mismos estudios.

El fracaso se refiere a los resultados negativos obtenidos en las evaluaciones escolares. Estos resultados dependen de conductas como

asistir a clases, atender a las explicaciones, preguntar en el aula, realizar las tareas escolares, estudiar y presentarse a los exámenes.¹⁰

Los resultados negativos en el estudiante universitario se pueden ir acumulando durante cada período semestral, pudiéndose así distinguir varios tipos de fracaso: el fracaso en una asignatura que puede ser en un examen parcial o a nivel semestral; el fracaso en varias asignaturas en donde al final el estudiante obtiene un índice académico menor a 1.00 este estudiante puede abandonar los estudios.

2. Criterio evolutivo

En cuanto al criterio evolutivo para explicar el fracaso se han empleado dos expresiones: el fracaso en la escuela y el fracaso de la escuela.

El fracaso en la escuela hace énfasis en las variables personales cuando se habla en términos de inteligencia, deficiencias conductuales y cognitivas de los alumnos, enfermedades, campo emocional, niveles de ansiedad ante el estudio, autoestima negativa y pobre eficacia personal.

¹⁰ MÉNDEZ, C. Francisco y Otros. Op. cit. Pág. 316.

El fracaso de la escuela concede mayor importancia a las variables ambientales como factores socioeconómicos, problemática familiar, explicaciones del profesor, influencias perjudiciales de los compañeros, métodos inadecuados de enseñanza, falta de información sobre los estudios universitarios cursados, falta de reforzamiento e influencias negativas del entorno próximo del estudiante, bajo nivel académico de los alumnos, desconexión de la formación profesional con el mundo laboral.

Durante la evolución del concepto de fracaso académico el mismo ha estado relacionado a los primeros niveles de enseñanza, en este sentido conforme avanza en la formación de los alumnos, pasa a ser considerado un fenómeno de segundo orden. Por tal razón la escasez de programas específicos a potenciar las habilidades básicas en los alumnos matriculados en la universidad es reflejo de una menor preocupación respecto a este problema. Sin embargo este problema supone un mecanismo de filtraje de las personas más capaces, pero que presentan una pobreza en la habilidades necesarias para adaptarse a un medio que es nuevo para ellos y que exige una toma de responsabilidad del alumno para su propio bienestar y así participar de manera constructiva en sus quehaceres escolares diarios.

Ciertos autores contemporáneos han centrado el fracaso como producto de la función reproductora de la escuela, del acceso de ciertos grupos marginados al saber.¹¹

Sin embargo, la realidad nos señala que no sólo fracasan los estudiantes pertenecientes a grupos sociales marginados. El fracaso abarca hoy día capas bajas, medias y altas de la sociedad.

3. Procesos psicológicos cognoscitivas que intervienen en el fracaso académico

El fracaso académico puede encontrarse asociado a déficit de diversas índoles. Tales déficit pueden estar causando dificultades en el proceso de aprendizaje. Una de las áreas en las que con mayor frecuencia se observan éstos déficit es la cognoscitiva.

Los déficit más característicos de los procesos psicológicos cognoscitivos tenemos: la percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje, procesos necesarios para acceder a la palabra y a su significado.

¹¹ PRUZZO, V. Biografía del Fracaso Escolar. Recuperación Psicopedagógico. Editorial Espacio, Buenos Aires, 1997. Pág. 10.

Los déficit perceptivos pueden dificultar la adquisición de conocimientos escolares. Reconociendo que el canal auditivo es muy importante para el aprendizaje. La percepción auditiva se compone de la discriminación, la asociación auditiva y la memoria auditiva. La discriminación se refiere a la capacidad para reconocer las diferencias entre los sonidos e identificar las diferencias y similitudes entre las palabras, esta habilidad es importante para lectura, escritura y comprensión del mensaje hablado. La asociación auditiva es determinante para la comprensión del lenguaje hablado, y por tanto, para la asimilación de las explicaciones que el profesor realiza en clase. La memoria auditiva se refiere a la capacidad para almacenar y/o recordar estímulos auditivos presentados en el pasado.

El proceso de la atención está íntimamente ligado o relacionado con la percepción en todas las actividades que realiza una persona. Nosotros no percibimos todo lo que sucede en el ambiente, seleccionamos algunos de los estímulos disponibles para procesarlos e ignoramos otros. Esta situación la vemos con claridad cuando existen varias conversaciones al mismo tiempo, sólo podemos concentrar nuestra atención en una de ellas. En otros momentos, podemos dividir satisfactoriamente nuestra atención entre dos o más tareas. Un aspecto a considerar en este proceso es el fenómeno del

desplazamiento, es decir, cuando ocurre un acontecimiento más importante la atención se desplaza del objetivo actual a otro nuevo. En este sentido, al hablar de déficits en este proceso podemos incluir la incapacidad de focalizar la atención en una actividad, de mantener la atención el tiempo necesario para el procesamiento.

Con frecuencia se observan problemas para recordar estímulos auditivos como visuales nos acercamos así a los déficits de memoria que tiene importancia para el aprendizaje. La no utilización de estrategias de repetición o el exceso de información pueden desvanecer la memoria a corto plazo que enfatiza el espacio en el que se retiene la información durante segundos antes de pasar a la memoria a largo plazo. Esta última se refiere al espacio en el que se retiene la información durante periodos de tiempo que van de unos minutos a varios años. El registro en la memoria tiene mucho que ver con el nivel de procesamiento de la información a la hora del aprendizaje.

Cuando más profundo es el nivel de procesamiento de la información nueva mejor se recuerda ésta. La profundidad se define como el grado de significado asociado con la información. Mientras que un aprendizaje memorístico por repetición implica un nivel de procesamiento superficial, un

aprendizaje significativo por elaboración implica un alto grado de profundidad en el procesamiento. Por otra parte cuanto mayor sea el grado de profundidad en el procesamiento de la información más fácil y significativo será el proceso de almacenamiento y mayor será la retención y el recuerdo en el aprendizaje.

4. La afectividad y base emocional del fracaso académico

En toda actividad la motivación opera como fuente de energía que explica por qué se ha iniciado un determinado comportamiento, por qué se mantiene y se regula una vez iniciado y conduce hasta el objetivo buscado.

Según Woolfolk 1990 En : Díaz et. al, (1998) la motivación se define como algo que energiza y dirige la conducta. De esta manera un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo, es decir, lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.¹²

La motivación no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un proceso cognoscitivo, afectivo que está presente en todo acto de

¹² DÍAZ, F. y Gerardo Hernández. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill, México, 1998. Pág. 35

aprendizaje. En este sentido el éxito y el fracaso académico son parte del acto de aprendizaje.

Al respecto González (1982) expresa que la motivación humana es la compleja integración de procesos psíquicos que, en su constante transformación y determinación recíproca con la actividad externa y sus objetos y estímulos, va dirigida a satisfacer las necesidades del hombre y, en consecuencia, regula la dirección objeto- meta y la intensidad o activación del comportamiento, manifestándose como actividad motivada.¹³

La motivación como proceso psíquico impulsa y dirige la actividad humana y el comportamiento. Como regulador de esta actividad representa dos papeles, como regulación inductora y ejecutora. Es inductora, porque induce y determina la dirección de la acción. Es ejecutora, porque determina que la acción se cumpla en dependencia de las condiciones en las cuales se desarrolla. En este sentido, en la motivación participan los procesos afectivos y los procesos cognoscitivos, pero ocupan el papel más importante

¹³ GONZÁLEZ, S. D. La Motivación. Una Orientación para su estudio. Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1982. Pág. 32.

los afectivos.¹⁴

Es conveniente hacer mención de dos aspectos motivacionales afectivos que presentan frecuentemente los alumnos, y que pueden atribuirse en gran medida a la situación de fracaso académico. Al primero de estos aspectos se le ha denominado indefensión, en donde los estudiantes atribuyen el éxito académico a causas externas, variables y fuera de su control, es decir, a la suerte del estudiante o al profesor. En este punto observamos expresiones como “le caigo mal por eso me preguntó lo que precisamente no sabía”. “Pasar la asignatura de ese profesor es cuestión de suerte y memoria”. Estos mismos estudiantes atribuyen el fracaso académico a causas internas, estables y no controlables como la fatiga, habilidad personal etc.

Al respecto Dweck y Leggett (1988) realizaron una serie de investigaciones en donde encontraron que los alumnos manifiestan el siguiente patrón de indefensión: reportan autocogniciones negativas y dicen espontáneamente que su inteligencia, su memoria o su capacidad de resolver problemas son deficientes; expresan un pronunciado afecto negativo, en

¹⁴ Idem

forma de aversión a las tareas escolares, aburrimiento o ansiedad; se involucran en verbalizaciones irrelevantes a la tarea y dejan de concentrar sus esfuerzos en ésta; a medida que incrementan las ocasiones o número de ensayos en que han fallado, aparece un decrecimiento en su actuación académica.¹⁵

Por otra parte, el segundo aspecto lo constituye la desesperanza aprendida, es decir, la sensación experimentada por los alumnos de que no importa lo que hagan ya que están condenados al fracaso.

Ambos aspectos inciden en una disminución de la autoestima hacia las capacidades personales del alumno, ya que ellos tienden a ver sus propias dificultades como indicativos de su escasa habilidad y como insuperables.

Algunos individuos tienen más éxito en la vida que otros. A veces es fácil entender estas diferencias, pero hay casos en que personas de aptitudes y caracteres corporales semejantes difieren mucho en sus logros. Hay estudiantes para quienes el logro ocupa un sitio central en su vida y toda ésta gira en torno a la obtención del mismo.

¹⁵ DÍAZ, F. y Otros. Op. cit. Pág. 41-42

Al respecto, **Atkinson** sostiene que *“la motivación para el logro en cualquier persona es la fuerza de la tendencia a aproximarse a la tarea, más la fuerza de la tendencia a evadirla”*.¹⁶

Por otro lado **Covington** y **Colegas** señalan que hay tres tipos de estudiantes: los orientados al dominio, los que evitan el fracaso y los que aceptan el fracaso. Los primeros por lo general tienen éxito y se consideran capaces, tienen alta motivación de logro, pero se desempeñan mejor en la competencia. Los segundos han experimentado éxito y fracaso, justifican una mala calificación o se fijan metas muy altas o muy bajas. Los terceros saben que los problemas se deben a su baja capacidad, se deprimen, son apáticos.¹⁷

No podemos perder de vista que el éxito obtenido con demasiada facilidad puede disminuir la motivación para aquellos que tienen gran necesidad de logro. En contraste, hay estudiantes que son desalentados por el éxito. Sin embargo están motivados por la necesidad de evitar el fracaso.

¹⁶ Citado por GOOD, T. Y BROPHY en Psicología Educativa. 2da. ed. Editorial McGraw- Hill. Interamericana, México, 1993. Pág. 214.

¹⁷ WOOLFOLK, A. Psicología Educativa. 3ª. ed. Prentice Hall Hispanoamérica, México, 1990. Pág. 340- 341.

C. ETIOLOGÍA DEL FRACASO ACADÉMICO.

En el momento en que nos hallamos nadie puede negar la importancia que tienen los factores psicológicos, metodológicos y socioeconómicos en la determinación del fracaso académico. Está muy claro que individuos con determinadas presiones afectivas o alteraciones emocionales no pueden asimilar correctamente la enseñanza escolar, en esas condiciones, rápida y fácilmente generan modificaciones estables de su personalidad que los imposibilitan más y más para la vida escolar normal. Del mismo modo no podemos negar que la debilidad mental, algunos trastornos, factores socioeconómicos, enfermedades físicas, carencias nutritivas son impedimentos que contribuyen a un inadecuado aprovechamiento académico.

1. ¿Dónde debemos poner el énfasis en cuanto al fracaso académico?

Los conocimientos logrados en los últimos años permiten presentar el fracaso como uno de los síntomas del problema académico que presentan nuestros estudiantes.

Hablamos de problema académico cuando no se debe a un trastorno mental, cuando existe un patrón gradual de fracasos o la presencia de pocos logros significativos en el discente con una capacidad intelectual promedio en ausencia de un trastorno de aprendizaje o de la comunicación, o cualquier otro trastorno mental que pudiera explicar el problema.

En este sentido, la creencia comúnmente sostenida de que la inteligencia es un factor fundamental para obtener éxito escolar, da poca importancia al papel que juegan las habilidades básicas en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, conocemos estudiantes brillantes que tienen un mal desempeño en sus labores escolares, mientras que compañeros de clase, menos brillantes, pueden hacerlo excepcionalmente bien.¹⁸

En ocasiones, el discente estudia y no obtiene los resultados académicos deseados, incluso fracasa. Este es el caso de muchos estudiantes, quienes, dotados de gran capacidad intelectual, obtienen menos de lo que podrían obtener y, al no percatarse de su potencial académico, fracasan. Dentro de las explicaciones este planteamiento

¹⁸ GREENE, L. 1001 Maneras de mejorar los problemas escolares de su hijo. Grupo Editorial Ceac, Barcelona, 1995. Pág. 159.

tenemos la existencia de una deficiencia en las habilidades básicas del estudiante.

Al hablar de dónde debemos poner el énfasis en cuanto al fracaso académico, no podemos dejar de discutir la incidencia de algunos elementos que explican, con su relación recíproca entre ellos, el desarrollo normal de la actividad psíquica.

Respecto al fracaso académico encontramos que algunos estudiosos ponen énfasis en las características psicológicas como las que determinan los aspectos del aprendizaje y tienden a conceptualizarlo en forma global. Otros para quienes resulta evidente, es producto de la experiencia previa y de las circunstancias ambientales, negando los aspectos neurofisiológicos.

No hay razón para creer que sólo intervienen los procesos netamente neurofisiológicos y que no esté sujeto a las influencias de las formas sociales de la vida.

2. Lo fundamental y lo determinante

Al abrir la exposición sobre los elementos fundamentales y determinantes que afectan al fracaso académico, es importante que insistamos en considerar que la actividad normal es producto de la

interacción de un aspecto fundamental que ocupa el sistema nervioso central y un aspecto determinante que ocupa la relación madre – padre – hijo.

Nos referimos pues, a que toda actividad tiene un sustento en los procesos dinámicos de la actividad nerviosa superior, que por medio de los procesos analítico – sintético que le es propia, organiza sucesivamente formas más y más complejas de síntesis corticales y que, en definitiva, constituye el nivel fundamental de todos los procesos.

Cuando esta actividad dinámica se distorsiona, los procesos normales son sustituidos por procesos alterados que igualmente dan lugar, a manifestaciones anormales. Es imperante señalar que las modalidades de funcionamiento de la actividad nerviosa superior no son las mismas en todos los sujetos. En este sentido, el curso normal puede tener una alteración que puede ser manifestada en algunos en el proceso de aprendizaje, en otros en lo afectivo emocional.

Sin embargo, las alteraciones afectivas – emocionales que son reversibles en la medida que reciban la atención adecuada, tienen un punto de partida en los desequilibrios afectivos que el sujeto sufre en el hogar, en el medio social y aún en el propio grupo escolar.

Lo más frecuente es que la crisis o situaciones conflictivas del medio familiar afecten notablemente al sujeto. Este puede hallar en el medio escolar un ambiente distinto y adecuado para sobrellevar sus dificultades, pero contrariamente, puede arrastrar al medio escolar las presiones desfavorables del medio familiar y manifestarlas allí como un desajuste emocional. Este desajuste puede a su vez tomar diversas formas sintomáticas no necesariamente incompatibles entre sí: depresión, tristeza, desánimo, abulia. O bien manifestaciones de irritabilidad, violencia, desafío, agresividad e inquietud.

Este desequilibrio emocional afecta a la motivación para el aprendizaje. En este sentido, baja el nivel de interés por el aprendizaje o por la continuidad de la tarea. El resultado es un aprovechamiento deficiente o la irregularidad en el desarrollo de las labores escolares y se manifiesta posteriormente, como fracaso.

Al respecto **Azcoaga et. al.** (1985) señala que el medio social puede ser también causa de alteraciones afectivos – emocionales: trasplante de un medio social a otro, discriminaciones de diverso carácter, la rigidez o hasta

la brutalidad de ciertos medios, pueden ser factores que determinan una alteración en el aprendizaje.¹⁹

3. Comentarios finales

Hemos visto que en el proceso del fracaso académico tenemos un panorama formal como en toda actividad. Dos elementos no necesariamente excluyentes entre sí. Ambos son indispensables para un funcionamiento normal, uno de ellos es fundamental es la base, es el sustento y el otro es determinante.

Sin embargo, las alteraciones suscitadas en el elemento fundamental son irreversibles, pero las que se suscitan en el elemento determinante son reversibles. Las alteraciones pueden desencadenar problemas de aprendizajes, y afectivos - emocionales que tienen consecuencias en la motivación y por lo tanto, afecta su acción inductora y ejecutora que posteriormente se refleja en el proceso de aprendizaje con problemas académicos, con su síntoma característico de fracaso.

¹⁹ AZCOAGA, J.E. y Otros. Alteraciones del Aprendizaje Escolar. Diagnóstico, Fisiopatología y Tratamiento. Ediciones Paidós. España, 1997. Pág. 128.

D. ENTRENAMIENTO Y APRENDIZAJE

1. Concepción general

Reconocemos, que uno de los tipos principales de aprendizaje es la formación de reflejos condicionados entre propiedades señalizadoras de las cosas o situaciones reales y determinadas acciones de respuesta del individuo a esas situaciones. Lo particular de estos reflejos consiste en que surgen bajo la influencia de la experiencia práctica y que funcionan automáticamente bajo la acción de las condiciones exteriores e interiores correspondientes.

Petrovski expresa que *“el aprendizaje consiste en la asimilación por el hombre de determinados conocimientos y de determinadas acciones y comportamientos condicionados por ellos en determinadas situaciones”*.²⁰

Los hábitos son fijados por el entrenamiento de las acciones, pero todo entrenamiento lleva implícito un aprendizaje. Al respecto **Smirnov** et.al.

²⁰ PETROVSKI, A. Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editorial Progreso, Moscú, 1980. Pág. 208.

(1981) sostiene que el entrenamiento conlleva a ejecutar una acción repetidamente, de manera organizada y con un fin determinado.²¹

Por otro lado, Luria (1980) señala que la elaboración de nuevas formas de comportamiento adaptativo se producen mediante pruebas activas directas y que, tras múltiples repeticiones de esa misma situación, las nuevas formas de actividad adaptativa se automatizan y se convierten en un sistema de hábitos sólidamente afianzados.²²

Sin embargo, el lugar que ocupa el aprendizaje en el desarrollo psicológico continúa siendo uno de los más grandes obstáculos de la Psicología. Algunos los destacan con un papel fundamental, dándole la base al cerebro, otros lo destacan con un papel determinante haciendo énfasis en lo social. Pero el aprendizaje tiene un papel central que es producto de la interacción de ambos aspectos.

Al respecto Rovetto (1994) considera que el papel que ocupa el aprendizaje en el desarrollo psicológico implica destacar lo siguiente:

²¹ SMIRNOV, LEONTIEV y Otros. Psicología. 16 ed. Editorial Grijalbo, México, 1981. Pág. 404.

²² LURIA, A. Lenguaje y Pensamiento. Editorial Fontanella, Barcelona, 1980. Pág. 8-9.

hay un lugar fundamental que ocupa el sistema nervioso central y otro determinante que ocupa la vida social, la experiencia previa, ambos en relación recíproca, donde el aprendizaje ocupa el lugar de ser lo central.²³

Dar el lugar central al aprendizaje no nos induce a caer en posturas reduccionistas, por el contrario nos permite ver la amplitud de un proceso complejo. El aceptar un rol fundamental en el aprendizaje equivale a explicar la postura mecanicista, simplista y biologicista. Por otro lado, dar el papel determinante, nos lleva a la radical separación del aprendizaje y la participación del cerebro, explicándolo así, con una postura idealista.

Aprendizaje involucra un mecanismo que implica un elemento interno en el sujeto que recibe el entrenamiento, por tanto supone una modificación interna y externa del comportamiento que permite lograr determinado objetivo.

Klein (1994) define el aprendizaje como *“un cambio relativamente permanente de la conducta, basada en la experiencia, que no puede*

²³ ROVETTO, O. Apuntes de Psicología del Desarrollo. Universidad de Panamá, Panamá, 1994.

explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuestas innatas. ”²⁴

En el período inicial de la enseñanza, la tarea del instructor consiste en completar, profundizar y sistematizar, por medio de la explicación y del ejemplo, las acciones que hay que aprender, los conocimientos que tiene el alumno, y dar conocimientos precisos de lo que hay que aprender, de los fines y las características de los ejercicios que se deben realizar.

El discente debe fijar en la memoria los fines, condiciones y reglas de ejecución de la tarea comprendida, y el orden consecutivo de las acciones. Luego de fijarlos, dominarlos en la práctica, es decir, elaborar el hábito. Los hábitos se forman por el ejercicio y este tiene por objeto perfeccionar las acciones.

La tendencia a aumentar la efectividad de las acciones es el signo fundamental que diferencia el entrenamiento, de la repetición simple.²⁵

La efectividad de las acciones implica que el discente conozca los

²⁴ KLEIN, S. Aprendizaje: principios y aplicaciones. 2da. ed. McGraw-Hill, Barcelona, 1994. Pág. 2.

²⁵ SMIRNOV, LEONTIEV y Otros. Op. cit. Pág. 412.

resultados y comprenda las equivocaciones en las tareas, sobre todo las causas de tales errores para que aprecie por sí mismo cuando las realice de manera eficaz.

Para el éxito de los ejercicios es esencial que las tareas se lleven a cabo con lentitud en la etapa inicial del aprendizaje. Así mismo se deben hacer repeticiones más frecuentes y luego avanzar; prolongar los intervalos entre las repeticiones a medida que se va adquiriendo el conocimiento.

2. Aspectos estructurales y funcionales que intervienen en el aprendizaje.

Las investigaciones realizadas sobre los aspectos que intervienen en el aprendizaje, durante las últimas décadas no se han hecho desde planteamientos unitarios. En este sentido, podemos distinguir dos posturas diferentes, aunque complementarias. Nos referimos a la estructural y a la funcional. Los aspectos estructurales plantean que los déficits de los sujetos con dificultades de aprendizaje son innatos y afectan sobre todo a la memoria y no se pueden subsanar o modificar. Sin embargo, los aspectos funcionales destacan los procesos cognitivos del sujeto, considerando que

estos procesos y sus posibles déficits se pueden modificar, por medio de entrenamientos específicos.²⁶

En la práctica, a la hora de abordar este tema profundizamos ampliamente en consideraciones de tipos estructural y funcional, máxime si tenemos en cuenta los diferentes procesos y habilidades que subyacen al aprendizaje escolar, para desde ahí poder entender mejor tales déficits, sean del tipo que sea.

Es innegable que el propósito central de la intervención es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, la realidad es que esto será posible si el tipo de experiencia en que se vea inmerso el discente, lo permita.

En este sentido, el énfasis se sitúa en el potencial de aprendizaje, en donde se plantea la importancia de las posibilidades del potencial de aprender que tienen los sujetos mediante entrenamiento de diferentes

²⁶ GONZÁLEZ, J.A. y Otro. Dificultades del Aprendizaje Escolar. Ediciones Pirámide, Madrid, 1998. Pág. 92.

habilidades, que se pueden transferir y aplicar tanto a la práctica escolar como a la vida diaria.

Desde este modelo del potencial de aprendizaje se entiende la inteligencia como algo modificable y no fijo, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo y su ambiente y donde el desarrollo de la misma depende de las oportunidades del ambiente y de su riqueza cultural. Es decir, siempre que al discente se le ofrezca entrenamiento en sus procesos y habilidades que configuran su inteligencia, ésto se modificará y enriquecerá.

Al respecto **Prieto** (1992) En: **González, et.al,** (1998) sostiene que el potencial de aprendizaje está estrechamente ligado, relacionado con el de enseñar a pensar o aprender a aprender, porque desde esta perspectiva se entiende que el aprendizaje ha de ser constructivo y significativo y ha de estar orientado a lograr un conjunto de habilidades adecuadas para procesar la información, para dominar un conjunto de conocimientos básicos y para desarrollar la autonomía e independencia en el trabajo.²⁷

²⁷ Idem.

Consideramos que la inteligencia se puede modificar y enriquecer, y el mejor modo de hacerlo es conociendo y delimitando los diferentes componentes de la misma porque el aprendizaje depende de un conjunto de habilidades.

3. Programa de entrenamiento

Pretendemos con este programa de entrenamiento en habilidades básicas llenar el vacío que existe en el plano teórico conceptual en la Psicología Educativa y Escolar, ya que aunque es un problema conocido el fracaso, pareciera que no fuera novedoso, sin embargo, es un problema de grandes dificultades que tiene repercusiones tanto en el plano práctico como teórico.

El programa de entrenamiento que detallamos a continuación consta de varias fases y una estructura.

Fases del programa de entrenamiento.

- Fase de Evaluación Diagnóstica: Esta fase nos permite evaluar a los sujetos afectados a través de entrevistas, ficha escolar, instrumentos psicológicos. Para la realización de la entrevista consideramos a los directores, profesores y alumnos. Estas informaciones conducen al

levantamiento del diagnóstico, que se tiene como base para levantar la intervención.

- Fase de Intervención: Esta fase hace énfasis a la implementación del programa a través del desarrollo de las distintas sesiones.
- Fase de Valoración: Permite comprobar si se han alcanzado los objetivos, por medio de puntuaciones académicas y con instrumentos evaluativos que permitan la valoración de los resultados de la intervención.

Estructura del programa

La estructura del programa se refiere a los instrumentos que han de utilizarse, contenido del programa, elementos que involucran las sesiones, números de sesiones y duración.

□ Instrumentos

Los instrumentos que han de utilizarse en el programa de entrenamiento se dividen en pruebas de Inteligencia, Inventario de Ansiedad, Cuestionario de Personalidad, Encuestas y Ficha Escolar.

□ Contenido del programa

El contenido del programa de entrenamiento comprende los

siguientes temas:

- Habilidades de comunicación: Aprendizaje de asertividad.
- Habilidades para manejar la ira: Enojarse de manera adecuada.
- Habilidades para sentirse bien consigo mismo: Desarrollo de la autoestima.
- Habilidades para hacer frente al estrés: Bajar los niveles de ansiedad y mantener la calma.
- Habilidades de estudio: Organización, Técnicas y Motivación para el funcionamiento académico y rendimiento escolar exitoso.

□ Elementos que involucran las sesiones

Cada sesión del programa constará de la siguiente estructura interna:

Objetivos, Materiales, Procedimientos, Áreas Pendientes, Observaciones.

□ Números de sesiones y duración

El programa de entrenamiento en habilidades básicas consta de 20 sesiones y cada una tiene una duración de 45 minutos.

4. Descripción de las habilidades básicas y su influencia en el fracaso académico

Los discentes con fracaso están rodeados de un conjunto de variables, que afectan considerablemente su rendimiento. Nuevo, (1998); Monter (1990); Coordinación General de Formación Profesional de España (1985); López, (1984); Miquel, et al (1980); Homs y Sánchez, (1978). Estas variables merecen una atención profesional que lleve a cabo el psicólogo escolar y conduzcan a que los estudiantes alcancen recuperar su déficit en sus actividades académicas.

Se propone un entrenamiento en habilidades básicas como alternativa de solución al problema académico con su síntoma de fracaso.

Según **Harris y Hodges** (1981), una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea de un modo efectivo.²⁸

Bajo este punto de vista entendemos que las habilidades cognitivas son una condición necesaria para que el aprendizaje y rendimiento académico ocurran. De este modo, aprender de un modo eficaz implica y

²⁸ Idem. Pág. 96

supone que el alumno domine de un modo adecuado diferentes habilidades, que son las que explican y definen su capacidad cognitiva.

Los alumnos con fracaso, con frecuencia, carecen de las habilidades para expresar y compartir sus deseos, necesidades y sentimientos adecuados y responsablemente. Algunos pueden ser no asertivos quizá porque se han visto reforzados por sus comportamientos pasivos. Otros se comportan agresivamente quizá porque así consiguen lo que desean o bien porque es el único modo que conocen para sobrevivir en su entorno.

Según **Jakubowski y Lange (1978)** En: **Morganett, (1995)** señalan que los comportamientos pasivos y agresivos pueden provocar sentimientos negativos: culpabilidad, enfado con uno mismo o con los demás, incapacidad y menosprecio.²⁹

Ser capaz de responder asertivamente resulta importante por lo que se refiere a las relaciones interpersonales, es decir, hay más independencia. Sin habilidades asertivas los estudiantes pueden no resistir la presión de grupo y pueden experimentar una pérdida de autoestima. En este sentido las habilidades de comunicación: aprendizaje de asertividad nos ayudaría a

²⁹ MORGANETT, R. Op. cit. Pág. 71.

subsana la carencia de habilidades sociales expresadas a través de la poca participación en clase, retraimiento y dificultades en las relaciones interpersonales.

Se aprende de manera inapropiada a procesar la ira frente a la frustración. Se va desde suprimir y reprimir los sentimientos de cólera hasta descargarlos ante la menor provocación. Si los estudiantes afectados por el fracaso disponen de estas nuevas formas de comportamiento, entonces podrán relacionarse y desenvolverse mejor en las aulas, en la casa y con sus compañeros. En este sentido la solución de problemas y autocontrol permiten reducir la agresividad, las peleas entre compañeros, estudiante-profesor, contribuyendo así a la creatividad y al análisis que tanto les cuesta a nuestros estudiantes.

Por otro lado se ha investigado mucho sobre la influencia de la autoestima. De esta manera se ha encontrado que una autoestima positiva está correlacionada con factores como una comunicación positiva con los padres; sentir que uno controla su propia vida; disposición a asumir riesgos moderados; y sentirse una persona eficaz. Sin embargo, los bajos niveles de autoestima se han relacionado con otros factores como una presión parental excesiva sobre los resultados académicos, conflictos familiares y mudanzas.

La baja autoestima se asocia con sentimientos de ansiedad, irritabilidad, depresión e infelicidad.

En este sentido, las habilidades para sentirse bien consigo mismo: desarrollo de la autoestima permite que el estudiante maneje la poca tolerancia a la frustración y logre sentirse aceptado y competente en sus actividades.

Existen multitud de grupos y asociaciones que se encargan de informar acerca del estrés, seminarios, agencias de salud mental, artículos de revistas y otros.

En el ámbito escolar pueden observarse modos más sutiles de reaccionar ante el estrés: hostilidad, baja tolerancia a la frustración y descenso del rendimiento. Pero algunas de las situaciones estresantes más comunes que padecen los estudiantes son los conflictos familiares, las mudanzas repetidas, la presión de los compañeros, la presión de los padres de cara al rendimiento académico, las enfermedades y los accidentes. Si los estudiantes no cuentan con habilidades para hacer frente al estrés y el apoyo familiar, entonces tendrán una carga muy pesada que los puede obstaculizar en el rendimiento.

Se ha comprobado en investigaciones que la técnica de relajación muscular progresiva ha mostrado, ser eficaz en reducir la desatención de los estudiantes, y la ansiedad ante exámenes.

La existencia de insatisfacción por el rendimiento de los estudiantes reflejado en el grado de fracaso, demanda que el estudiante no posee habilidades de estudio, es decir, no poseen organización, técnicas ni motivación.

En este sentido, las habilidades de estudio buscan optimizar los procesos motivadores, graduar las dificultades de estudio de esta manera evitar el déficit de eficacia personal. Siendo así, contribuyen una estrategia preventiva que permite que el estudiante desarrolle los hábitos que necesita para tener éxito en su trabajo escolar, permitiendo además, recursos para usar con eficacia su capacidad de aprendizaje.

Hay psicólogos que sostienen que para tener éxito en la Universidad hay factores que interactúan. Al respecto, **Brown y Holtzman** (1974), nos dicen que, la habilidad académica, los conocimientos previamente adquiridos, la adaptación a la vida académica y la actitud hacia el trabajo

académico se combinan para determinar el éxito en la Universidad.³⁰

Aunque se presenten deficiencias aparentes en alguno de los cuatro factores mencionados, se debe actuar compensando esas deficiencias, invirtiendo más tiempo y esfuerzo y adquiriendo habilidades de estudio.

Por otro lado, **Salas** (1994) nos manifiesta que la motivación, las técnicas y hábitos de estudio, las aptitudes son algunos de los principales factores que intervienen en el rendimiento académico.³¹ En este sentido, las habilidades de estudio como uno de los factores que interviene en el rendimiento académico, supone una ayuda al estudiante para enfrentarse al fracaso.

El vínculo entre el fracaso académico, aprendizaje y entrenamiento en habilidades básicas del capítulo expuesto, nos sirve como expresión del nexo entre la teoría y los aspectos metodológicos, en el contenido del conocimiento científico tomado en su conjunto. De ahí que, por su contenido

³⁰ BROWN, W. y HOLTZMAN, W. Guía para la supervivencia del estudiante. 2ª. Reimpresión. Editorial Trillas, México, 1994. Pág. 25.

³¹ SALAS, M. Técnicas de Estudio para enseñanzas medias y Universidad. 2ª. Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1994. Págs. 16-17.

la secuencia de los componentes del proceso de investigación constituyan una unidad entre las concepciones teóricas y metodológicas.

Para contribuir a resolver el problema de investigación planteado, presentamos a su consideración los aspectos metodológicos.

CAPÍTULO II
ASPECTOS METODOLÓGICOS

La creciente complejidad del problema del fracaso académico, exige un sistema científico de métodos, que no sólo nos permita comprender las relaciones entre todos los elementos involucrados, sino también dominar estas relaciones de modo que pueden aprovecharse y conformarse de manera sistemática, en interés de los discentes, profesores y de la institución. Además debemos buscar el desarrollo de la psicología escolar. El desarrollo acelerado de ella, su creciente transformación en una práctica productiva directa, así como su importancia especial para la planificación y dirección de los procesos de la enseñanza-aprendizaje, obligan de manera objetiva a dedicarse a los problemas metódicos y metodológicos.

Este capítulo dedicado a los aspectos metodológicos pretende presentar el camino a la solución del planteamiento del problema de estudio. Por ello contempla: los objetivos de la investigación, la hipótesis conceptual y las hipótesis experimentales, las variables de investigación, las definiciones conceptuales y operacionales de las variables, los controles establecidos, el diseño de investigación y el estadístico, la prueba e hipótesis estadísticas, los instrumentos utilizados, la descripción de las características de la población, la selección de la muestra y el método de asignación de los

sujetos a los grupos y el procedimiento empleado para llevar a cabo la investigación.

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué efectos tiene un Programa de Entrenamiento en Habilidades Básicas sobre el Fracaso Académico de los estudiantes que reciben el entrenamiento, comparado con los que no reciben dicho entrenamiento?

B. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objetivo general

Ofrecer un Programa de Recuperación al fracaso académico denominado Entrenamiento en Habilidades Básicas.

2. Objetivos específicos

- Establecer cuál de las habilidades a entrenar es la que más influye en la recuperación del fracaso en los estudiantes universitarios.
- Demostrar que el Entrenamiento en Habilidades Básicas puede reducir el número de casos de fracaso en la facultad de Humanidades.

- Analizar si existe diferencias respecto a los estudiantes con fracaso que reciben el entrenamiento comparado con aquellos que no lo reciben.
- Determinar si las habilidades básicas tienen una influencia importante en la recuperación del fracaso académico.
- Comparar el rendimiento académico del grupo experimental respecto al grupo control.
- Aplicar el entrenamiento en habilidades de comunicación, manejo de la ira, sentirse bien consigo mismo, hacerlo frente al estrés y habilidades de estudio; a estudiantes universitarios que experimental fracaso académico.

C. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1. Hipótesis conceptual

El entrenamiento conlleva a ejecutar una acción repetidamente, de manera organizada y con un fin determinado, Smirnov et.al. (1981), por ello tentativamente planteamos que los estudiantes con fracaso académico que reciben el entrenamiento en habilidades básicas obtendrán mayor rendimiento que aquellos que no lo reciben.

2. Hipótesis experimental

- Los estudiantes matriculados en la Facultad de Humanidades clasificados con el artículo 212, que reciben el entrenamiento en habilidades básicas obtendrán, en promedio mayor índice académico que aquellos que no reciben el entrenamiento y también son clasificados con el artículo 212.
- Los estudiantes con fracaso académico que reciben el entrenamiento desarrollarán habilidades que los capacitarán para recuperar el fracaso y a obtener mejores puntuaciones en las post-pruebas.

- Los estudiantes con fracaso académico que pertenezcan al grupo experimental obtendrán puntuaciones diferentes en las post-pruebas, comparado con los estudiantes que pertenezcan al grupo control.

3. Hipótesis estadísticas

H_0 : La media del grupo experimental no es diferente a la media del grupo control en el promedio del índice académico y en las puntuaciones de las pre-pruebas.

$$\bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

H_1 : La media del grupo experimental es diferente a la media del grupo control en el promedio del índice académico y en las puntuaciones de la pre-prueba.

$$\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

H_0 : La media de las puntuaciones de las post-pruebas en el grupo experimental será igual a la del grupo control.

$$\bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

H_1 : La media de las puntuaciones de la post-pruebas en el grupo experimental serán diferentes a las del grupo control.

$$\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

D. VARIABLES

1. Variables de investigación

- *Variable independiente*

Entrenamiento en Habilidades Básicas, observada a través de las puntuaciones de los sujetos en las post-pruebas y el procedimiento para su desarrollo.

- *Variable dependiente*

Fracaso Académico, medido por medio del índice académico y del número de asignaturas no aprobadas durante el año de entrenamiento.

2. Definición conceptual de las variables

El *Fracaso Académico* son los resultados negativos obtenidos en las evaluaciones escolares, que dependen de conductas como asistir a clases, atender a las explicaciones, preguntar en el aula, realizar las tareas, estudiar las lecciones, presentarse y realizar exámenes.

El *Entrenamiento en Habilidades Básicas* es el equipamiento en técnicas o recursos que capacitan al individuo a cambiar su repertorio

conductual y a obtener un nivel de satisfacción en la competencia social, integración en grupos, estabilidad emocional y una autoestima positiva y estable.

3. Definición operacional de las variables

Al hablar de *fracaso académico* nos referimos al índice académico menor de 1.00 y calificación de F en las asignaturas.

El *Entrenamiento en Habilidades Básicas* son las intervenciones a través de grupos terapéuticos o de aconsejamiento por escuela a los estudiantes que precisan de habilidades para la comunicación, hace frente al estrés, para manejar la ira, sentirse bien consigo mismo y de estudio.

E. CONTROLES EN LA INVESTIGACIÓN

1. Edad

Estudiantes con edades comprendidas entre 15 y 29 años.

2. Sexo

Estudiantes Universitarios de ambos sexos hombre o mujer.

3. Estudiantes

Matriculados en la Facultad de Humanidades, perteneciente a alguna escuela de ella y tengan fracaso académico, es decir índice académico menor de 1.00.

4. Características psicológicas

Estudiantes que posean una capacidad intelectual promedio o normal. Un perfil de personalidad libre de patologías severas y un nivel de ansiedad alto específicamente en la transitoria, A-Estado que se da en una situación específica.

F. DISEÑOS

1. Diseño de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del diseño de investigación experimental, ya que se manipuló deliberadamente la variable independiente (entrenamiento en habilidades básicas) para analizar las consecuencias de esa manipulación sobre la variable dependiente (fracaso académico) dentro de una situación de control para el investigador. Con el propósito de reducir el error estándar, la asignación de los sujetos a los grupos fue al azar, ello nos permite la ventaja de que podemos medir el tamaño de error en nuestras predicciones.

Según Polit (1987) un experimento es una investigación científica por las siguientes propiedades: Manipulación, Control y Distribución Aleatoria.³² En una investigación experimental el experimentador entrena a los sujetos del grupo experimental, introduce uno o más controles y asigna los sujetos del grupo control o experimental con base en el azar.

³² POLIT, D.F. y Otro. Investigación Científica en Ciencias de la Salud. 3ra. Ed. McGraw-Hill, México, 1987. Pág. 118.

Por otro lado, **Kerlinger (1988)** establece que un experimento de campo es un estudio de investigación dentro de una situación realista, en el cual una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador bajo condiciones tan cuidadosamente controladas como lo permita la situación.³³

2. Diseño estadístico

Se consideró como diseño estadístico para los efectos de la investigación, las diferencias entre medias, para establecer la diferencia entre dos grupos el que recibe el entrenamiento (experimental) y el que no lo recibe (control).

3. Prueba estadística

t de student, puesto que comparamos dos medias muestrales que fueron extraídas a partir de una población de distribución normal.

³³ KERLINGER, F. Investigación del Comportamiento. 2da. ed. McGraw-Hill, México, 1988. Pág. 418.

Al respecto **Hernández, et.al. (1991)** señala que la prueba **t**, es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.³⁴ Esta prueba verifica las hipótesis experimentales y estadísticas, de diferencias entre los grupos, en donde la hipótesis nula propone que los grupos no difieren significativamente y la hipótesis de investigación señala que los grupos difieren significativamente entre sí.

El valor **t** se obtiene mediante la fórmula que se presenta a continuación:

$$t = \frac{(X_1 - X_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

De esta manera fue posible observar si existían diferencias significativas entre los grupos experimental y control una vez finalizada las sesiones del entrenamiento en habilidades básicas.

También se utilizó el mismo estadístico para evaluar si los grupos experimental y control no presentaban diferencias antes de iniciar el

³⁴ HERNÁNDEZ, R. y Otros. Metodología de la Investigación. McGraw-Hill, México, 1991. Pág. 391.

entrenamiento. Finalmente se realizó un análisis entre las pre-prueba y las post-prueba del grupo experimental con el objeto de observar si existían diferencias significativas entre ambas.

G. INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados con fines evaluativos se enmarcaron dentro de pruebas de inteligencia, cuestionarios de personalidad, inventario de ansiedad, encuestas dirigidas a directores, profesores y estudiantes, ficha escolar. A continuación detallamos:

1. Pruebas de inteligencia

Con el propósito de estimar la aptitud y funcionamiento intelectual aplicamos un Test de Inteligencia no verbal Toni-2 y el Test de Matrices Progresivas Raven.

- *Test de inteligencia no verbal Toni-2*

Es una medida de la capacidad para resolver problemas con figuras abstractas, exenta de la influencia del lenguaje.

La tarea de solucionar problemas gráficos de tipo abstractos constituye el núcleo del Toni-2. En este sentido la resolución de problemas parece ser un componente general de la conducta inteligente.

Al respecto (Sternberg, 1980-1984 En: BROWN, et.al. 1995) señala que un aspecto principal de la inteligencia es la aptitud para resolver problemas.³⁵

La aptitud para resolver problemas permite al sujeto aproximarse a una situación en la que hay que lograr un objetivo, localizando y siguiendo los caminos adecuados para ello. La solución de problemas, es pues una actividad comprensiva que refleja el nivel intelectual del sujeto que intenta resolver el problema.

El Toni-2 puede ser un criterio de medida para la investigación, porque se trata de evaluar o comprobar la efectividad de el programa aplicado a los alumnos. También puede ser utilizado para estimar la aptitud y funcionamiento intelectual, verificar resultados, formular hipótesis que puedan servir de guía para una intervención o posteriores evaluaciones.

○ *Test de matrices progresivas RAVEN.*

Es un test que mide la capacidad intelectual. Además es un test no verbal, en donde cada figura geométrica implica un patrón de pensamiento.

³⁵ BROWN, L. y Otros. Toni-2. Test de Inteligencia no verbal. Apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje. Manual, Madrid. 1985. Pág. 8.

Por la tarea interna que debe realizar el examinado es un test perceptual, de comparación y razonamiento lógico. Es utilizado como instrumento de investigación básica y aplicada.

2. Cuestionario de personalidad.

○ *Cuestionario investigativo de la personalidad CIP.*

Tiene el propósito de averiguar en cual de las principales áreas de la personalidad se encuentran los posibles conflictos del ser humano. Trata de descubrir hasta que punto un sujeto mediante su ajuste a la realidad o su desajuste frente a ella, puede manifestar desórdenes de conducta en los diferentes campos en que transcurre su vida. El cuestionario investiga la problemática de la personalidad en función de su equilibrio emocional y su ajuste frente a la realidad circundante.

Este cuestionario examina las áreas personal, familiar, comportamiento patológico, sexual y social. Ofrece la posibilidad de integrar estos resultados parciales en lo que se ha denominado cociente tensional (CTT), es decir, es la síntesis de la apreciación del grado de ajuste de la personalidad del examinado.

3. Inventario de ansiedad

○ *Inventario de ansiedad: Rasgo-Estado IDARE.*

Este inventario mide las dimensiones de la ansiedad manifiesta y la identificación de estudiantes propensos a la ansiedad.

Entre las dimensiones de la ansiedad que investiga es el nivel de cómo se siente ahora mismo el sujeto, o sea, en este momento, en este sentido hace énfasis a la ansiedad estado. El nivel de ansiedad en donde se explora como se siente generalmente expresa las manifestaciones de la ansiedad Rasgo.

La escala A-Rasgo puede ser utilizada como instrumento de investigación en la sección de sujetos que varíen en su disposición a responder a la tensión psicológica con niveles de intensidad distintos A-Estado. Se ha demostrado que las calificaciones obtenidas en la escala A-Estado se incrementan en respuesta a numerosos tipos de tensión y disminuyen como resultado de un entrenamiento en relajación.³⁶

³⁶ SPIELBERGER, Ch. D. IDARE. Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado. El Manual Moderno, México, 1975. Pág. 1.

4. Encuesta sobre habilidades de estudio

Dicha encuesta está formada por tres áreas organización, técnicas y motivación en el estudio. La encuesta indica los posibles problemas relacionados con el uso efectivo del tiempo dedicado al estudio y la organización eficiente del lugar donde se estudia; problemas asociados con la lectura de libros de texto, con la toma de apuntes, preparación de exámenes y realización de los mismos; y problemas asociados a la actitud indiferente o negativa hacia el valor de la educación, del negativismo o de la indiferencia hacia los profesores.

Esta prueba es utilizada dentro del conjunto de pruebas psicológicas para brindarnos información sobre el desempeño de los estudiantes y cómo posible predictor del éxito académico.

5. Encuesta sobre evaluación de necesidades de aconsejamiento en un grupo en el marco escolar.

Con el propósito de averiguar las necesidades que enmarcan los estudiantes con fracaso académico se aplicó una encuesta que reúne un conjunto de variables que están alrededor de éstos estudiantes. Dicha

encuesta aborda los siguientes estamentos de la institución: Directores, profesores, y los propios estudiantes.

Al respecto **Morganett**, (1995) destaca que el psicólogo escolar atiende, al menor a tres poblaciones: estudiantes, personal facultativo y administrativo.³⁷ Los tres grupos constituyen una valiosa fuente de información sobre los tipos de servicios de intervención que se precisan y sobre qué áreas debemos trabajar en el medio escolar universitario.

6. Ficha escolar

La ficha escolar reúne un conjunto de datos bajo cuadros áreas exploradas entre las que citamos las siguientes:

- Información general en donde podemos ubicar la edad, sexo, carrera que cursa, número de asignaturas matriculadas, funcionamiento de sus estudios, si trabaja y el trabajo guarda relación con la carrera que cursa.

³⁷ MORGANETT, R. Op.cit. Pág. 16.

- Aspectos familiares que nos informa con quien vive, el ingreso familiar estimado y la relación familiar del estudiante.
- Historia escolar nos transmite si el estudiante ha tenido nivel primario, secundario y si han experimentado fracaso en alguna asignatura, si han repetido alguna asignatura o algún año, que título le permitió entrar a la Universidad y con que promedio, cual es el índice académico actual, si ha cambiado de facultad o de escuela y a qué atribuye el fracaso en que se encuentra.
- Pruebas Psicológica Aplicada.

Dentro de las pruebas aplicadas abordamos la inteligencia, la personalidad, las habilidades de estudios y la ansiedad.

Estos cuatro aspectos nos brindan un panorama general de lo que está alrededor de los estudiantes con fracaso académico.

H. POBLACIÓN

Nuestra unidad de análisis son los estudiantes de la Facultad de Humanidades, matriculados en diversas escuelas de la Facultad. Pertenecientes a ambos sexos, masculino y femenino y con edades comprendidas entre los 15 y los 29 años. Con miras a delimitar nuestra población nos referimos a los estudiantes clasificados con el artículo 212 del estatuto que señala que *“el estudiante que al finalizar el período académico tuviere un índice menor de 1.00 sólo podrá matricularse en la Universidad como alumno condicional en los dos periodos académicos siguientes; y si al término de éstos continuare con un índice inferior a 1.00 quedará separado de la Universidad para los efectos de la carrera en que lo obtuvo. En este caso, si no logra mejorarlo en otra carrera dentro de dos periodos académicos, quedará definitivamente separado de la Universidad”*.³⁸

- Selección de la muestra.

La muestra se obtuvo en la Facultad de Humanidades a través de un diseño probabilístico estratificado. El mismo consistió en dividir a la

³⁸ Universidad de Panamá. Lev II. Estatuto. Imprenta Universitaria, Panamá, 1981. Pág. 93.

población en sub-poblaciones, es decir, escuelas, en donde fue seleccionada una muestra para cada estrato. En este sentido se aumentó la precisión de la misma.

Al respecto **Hernández**, (1991) señala que la estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestras para cada estrato.³⁹

La estratificación de la muestra se llevó a cabo a través de la siguiente fórmula:

$$fh = \frac{n}{N} = ksh$$

En donde:

fh = es la fracción del estrato

n = el tamaño de la muestra

N = el tamaño de la población

sh = es la desviación estándar de cada elemento del estrato

k = es una proporción constante

³⁹ HERNÁNDEZ, R. y Otros. Op. cit. Pág. 217.

En resumen, se estratificó la muestra en relación a estratos o categorías que se presentaron en la población. Esto consideró todas las escuelas de la Facultad de Humanidades afectadas por el fracaso académico de sus estudiantes. Además se tomó como criterio muestral el 25% de la población que reunieran los controles establecidos.

I. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la presente investigación se pudo llevar a cabo por medio de pasos sistematizados en los que señalamos los siguientes:

- Paso 1. Coordinación con los directores de las unidades académicas.
- Paso 2. Entrevista previas con directores y profesores.
- Paso 3. Desarrollo de una propuesta e identificación de la población.
- Paso 4. Administración de pre-pruebas.
- Paso 5. Ejecución del proceso de evaluación y diagnóstico.
- Paso 6. Selección de la muestra y conformación de los grupos terapéuticos.
- Paso 7. Realización de las sesiones o aplicación del entrenamiento en habilidades básicas.
- Paso 8. Administración de post-pruebas
- Paso 9. Evaluación del entrenamiento en habilidades básicas.
- Paso 10. Recopilación de datos y elaboración de cuadros, tablas y gráficas.
- Paso 11. Tratamiento estadístico de los datos.
- Paso 12. Análisis y discusión de los resultados.
- Paso 13. Redacción del informe final de la investigación.

En el paso 1, evaluamos inicialmente las necesidades, por medio de reuniones con los directores de las unidades académicas, en donde coordinamos la centralización de los esfuerzos. El paso 2, llevó a cabo entrevistas directas con directores y profesores, quienes a su vez respondieron a una encuesta acerca de las variables que más se acercaban al fracaso académico. En el tercer paso, desarrollamos una propuesta por escrito donde identificábamos la población que debería ser intervenida.

El paso 4 la administración de pruebas previas, nos proporcionó información valiosa y nos ayudó a la selección de los integrantes a los grupos. Por medio del proceso de evaluación y diagnóstico del paso 5 pudimos organizar las sesiones posteriores de tratamiento. Antes de la conformación de los grupos terapéuticos seleccionamos la muestra, que fue de tipo probabilística con un diseño de muestreo estratificado, esto se logró en el paso 6. Una vez constituido los grupos aplicamos el entrenamiento en habilidades básicas a través del desarrollo de las sesiones, paso 7. Al finalizar las sesiones de entrenamiento administramos las post-pruebas, en donde utilizamos los mismos instrumentos que empleamos en la pre-prueba, paso 8.

El paso 9, de evaluación del entrenamiento en habilidades básicas fue esencial y sirvió para informar a los directores y profesores de la dirección de los cambios generados en el grupo; para comparar los resultados de las pre-pruebas y las post-pruebas de cada participante; obtener una idea de la efectividad del programa; para ayudar al terapeuta a mejorar el grupo en el futuro. Finalmente recopilamos los datos para así elaborar los cuadros, tablas y gráficas, paso 10. En el paso 11, aplicamos el tratamiento estadístico de los datos obtenidos, por medio de una prueba de hipótesis con el propósito de verificar las hipótesis, paso 11. Luego del análisis y discusión de los resultados , (paso 12) pasamos a redactar el informe final de la investigación paso 13.

J. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES BÁSICAS.

1. Definición del programa

El *Entrenamiento en Habilidades Básicas* es estructurado, limitado temporalmente y diseñado para producir sus efectos en los discentes afectados por fracaso académico. Dicho programa consta de veinte sesiones en su estructura, con una duración de 45 minutos por sesión, dos veces a la semana.

Durante las sesiones se capacita a los estudiantes para desarrollar en ellos, un repertorio de habilidades que les permita cambiar su comportamiento y a obtener un nivel de satisfacción en la competencia social, integración en grupo, estabilidad emocional, autoestima positiva y estable, organización, técnicas y motivación hacia el estudio.

Este programa no brinda interpretaciones psicodinámicas de causas psicológicas subyacentes, ni trata otros problemas psicológicos severos. El mismo permite la intervención terapéutica de los estudiantes en grupo, en donde se hace evidentes, la existencia de las diferencias individuales.

El entrenamiento en habilidades básicas se ha diseñado para estudiantes universitarios que presentan fracaso académico y a quienes se les ha observado signos de hostilidad, ansiedad, irritabilidad, inseguridad, dificultades en la relación social, falta de motivación, presión sobre el rendimiento académico, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para tratar con figura de autoridad, pobre autocontrol en relación a su grupo, pobre autoestima, deficientes hábitos de estudio y timidez acusada en la no participación en clase y en el contacto con otros amigos,

2. Duración del programa de entrenamiento en habilidades básicas.

El *Entrenamiento en Habilidades Básicas* fue llevado a cabo en diez semanas, en veinte sesiones de grupo de 45 minutos de duración, dos veces por semana, es decir, dos meses y dos semanas. El tiempo entre sesiones fue un elemento importante, ya que permitió a los estudiantes practicar las nuevas habilidades y asimilar el impacto en sus normas de vida. El enfatizar esto desde el inicio del programa, permitió a los estudiantes reconocer la necesidad de implicarse inmediata y continuamente durante el programa.

3. Estructura de las sesiones del programa

Cada una de las veinte sesiones ha sido planeada para cubrir un aspecto diferente del problema que enfrentan los discentes para manejar la situación del fracaso académico.

La estructura de la sesión contiene los siguientes elementos: objetivos, materiales, procedimiento de la intervención, progresos, áreas pendientes, tareas, próxima sesión. Esta estructura se mantiene igual para cada una de las veinte sesiones.

Las sesiones comienzan con la exposición clara y detallada de los objetivos que se quieren alcanzar, se presentan los materiales a utilizar y se hace una discusión sobre el trabajo asignado en casa de la sesión anterior.

Luego de la discusión del trabajo en casa (tarea), el terapeuta hace una corta y didáctica presentación del procedimiento del tema a tratar. Se les solicita que escuchen la disertación y que dejen sus preguntas y opiniones para el final de la sesión. Siempre debemos utilizar ejemplos específicos extraídos de los hechos que los miembros del grupo conocen. Esto permite la discusión de los estudiantes y les ayuda a reconocer la aplicabilidad de la presentación a sus problemas.

Procedemos a la demostración y a la práctica de los discentes a una determinada habilidad, relacionada con el tema que tratamos. Por ejemplo, cuando tratamos el tema de habilidades de comunicación: aprendizaje de asertividad, se demuestran los efectos inmediatos de practicar las habilidades asertivas de manera que puedan escoger el modo de comportarse.

Finalmente, observamos los progresos, anunciamos las áreas que quedan pendientes y se asignan tareas específicas utilizando las intervenciones sugeridas. Se discute cualquier problema que los miembros del grupo puedan prever que tendrán para usar la técnica durante la semana. Esto permite evitar el desarrollo de problemas prácticos que puedan entorpecer la aplicación del programa y reducir así sus efectos.

La ventaja de tener las sesiones estructuradas, es que permite al terapeuta manejar la información planificada en 45 minutos de sesión. Así mismo, enseña a los discentes de cuándo es posible y útil la discusión y cuándo deben permanecer callados para asimilar el nuevo material.

Con este punto de las características del programa de entrenamiento en habilidades básicas, damos por terminado el capítulo referente a los aspectos metodológicos.

El capítulo expuesto, conjuntamente con los datos recopilados del estudio, contribuyen a la solución del problema de investigación, por lo que, el siguiente capítulo a presentar son los resultados obtenidos en la investigación.

CAPÍTULO III
RESULTADOS

En este capítulo presentamos los resultados, en donde abordamos los aspectos generales, los antecedentes escolares y las evoluciones psicológicas de los sujetos investigados. El análisis de ellos lo hacemos a través de las estadísticas descriptivas y las estadísticas inferenciales.

En las estadísticas descriptivas, y valga la redundancia, la tarea es describir los datos, valores o puntuaciones obtenidas, presentadas a través de distribuciones, datos porcentuales, promedio aritmético para determinar la tendencia central de las estimaciones. Pero el propósito de la investigación va más allá de describir, lo que pretendemos en probar las hipótesis por medio de las estadísticas inferenciales.

Se dice que los resultados de un estudio son la materia prima para la solución de un problema de investigación. Los datos y sus análisis representan la parte de la prueba de hipótesis, por lo tanto, la principal pregunta que debemos respondernos en este capítulo es: ¿apoyan los datos a la hipótesis? Por lo expuesto, se busca informar los resultados de forma clara y completa.³⁹

³⁹ KERLINGER, F. Investigación del Comportamiento. 2. ed. Editorial McGraw-Hill, México, 1988. Pág. 734.

**A. ASPECTOS GENERALES DE LOS SUJETOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

1. Sexo y escuela

En el presente estudio participaron 56 estudiantes de los cuales, 58.94% pertenecían al sexo femenino y 41.10% al masculino.

CUADRO I: ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ, POR SEXO, SEGÚN LA ESCUELA. Abril de 1999.

ESCUELA	TOTAL		S E X O			
	Total	%	Hombres		Mujeres	
			Total	%	Total	%
Total ,....	56	100.00	23	41.10	33	58.94
Archivología	3	5.36	0	0	3	5.36
Bibliotecología	1	1.79	1	1.79	0	0
Educ. Física	2	3.57	2	3.57	0	0
Español	2	3.57	1	1.79	1	1.79
Est. Generales	15	26.78	4	7.14	11	19.64
Historia	2	3.57	1	1.79	1	1.79
Geografía e Historia	2	3.57	1	1.79	1	1.79
Inglés	4	7.14	1	1.79	3	5.36
Meteorología	1	1.79	1	1.79	0	0
Psicología	5	8.93	2	3.57	3	5.36
Turismo Ecológico	9	16.07	5	8.93	4	7.14
Turismo Histórico	3	5.36	1	1.79	2	3.57
Sociología	4	7.14	2	3.57	2	3.57
Geografía Profesional	3	5.36	1	1.79	2	3.57

Fuente: Ficha Escolar

La composición de la muestra, señala una variedad de 14 escuelas de la Facultad de Humanidades, con una acentuada concentración en estudios generales y turismo ecológico geográfico, siendo diferencial por sexo para el total de los estudiantes del estudio. Sin embargo, se observa una menor concentración en las escuelas de Bibliotecología y Meteorología.

2. Edad y sexo

CUADRO II: ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ, POR SEXO, SEGÚN GRUPO DE EDAD: Abril de 1999.

EDAD	TOTAL		S E X O			
	Total	%	Hombres		Mujeres	
			Total	%	Total	%
Total...	56	100.00	23	41.10	33	58.94
15 - 17	16	28.57	8	14.29	8	14.29
18 - 20	18	32.14	10	17.87	8	14.29
21 - 23	11	19.64	2	3.57	9	16.07
24 - 26	6	10.71	1	1.79	5	8.93
27 - 29	5	8.93	2	3.57	3	5.36

Fuente: Ficha Escolar

Por sexo, los datos de este cuadro, revelan que el conjunto de hombre es mayor en las edades comprendidas entre 18-20 y menor entre 24-26 y el conjunto de mujeres es mayor en las edades comprendidas entre 21-23 y menor

entre 27-29. Sin embargo, observamos que el porcentaje es igual para el conjunto de hombres y mujeres para la edad comprendida entre 15-17 años.

3. Edad y nivel académico

Cada estudiante fue clasificado de acuerdo al nivel que cursaba en la escuela, al momento de la investigación. No obstante, para facilitar el análisis posterior de los datos se procedió a agruparlos en 2 categorías a los que cursaban de I a III se les ubicó dentro del primer nivel y a los que cursaban IV y V en el segundo nivel.

CUADRO III: ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ, POR AÑOS DE ESTUDIOS, SEGÚN GRUPO DE EDAD. Abril 1999.

E D A D	TOTAL		AÑOS DE ESTUDIO			
	Total	%	I	III	IV	V
Total.....	56	100	Total	%	Total	%
			48	85.71	8	14.28
15 - 17	28	28.57	16	28.57	0	0
18 - 20	18	32.14	18	32.14	0	0
21 - 23	11	19.64	11	19.64	0	0
24 - 26	6	10.71	2	3.57	4	7.14
27 - 29	5	8.93	1	1.79	4	7.14

Fuente: Ficha Escolar

En este cuadro se evidencia que el 85.71% de los alumnos cursaban el I nivel académico y el 14.28% restante, el II nivel. La mayor concentración de

los estudiantes del I nivel está entre las edades de 18-20 con un 32.14% y la menor concentración en este nivel está entre 27-29 años de edad con un 1.79%. En el II nivel académico la concentración es igual entre las edades de 24-26 años y 27-29 con un 7.14% para cada uno.

3. Entorno o residencia habitual

El entorno o residencia habitual expresa la accesibilidad de los estudiantes a su centro de estudio y áreas caracterizadas por tensiones sociales y por delitos de diversas índoles. Por las ideas expuestas tomamos en consideración la distribución de los estudiantes por corregimiento.

CUADRO IV: ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ, SEGÚN DISTRITO Y CORREGIMIENTO. Abril de 1999.

DISTRITO Y CORREGIMIENTO	ESTUDIANTES	
	TOTAL	PORCENTAJE
Total.....	56	100.00
Distrito de Panamá	32	57.14
San Felipe	3	5.36
Chorrillo	4	7.14
Santa Ana	3	5.36
Calidonia	5	8.93
Bethania	2	3.57
Bella Vista	2	3.57
Pueblo Nuevo	1	1.79
San Francisco	1	1.79
Parque Lefevre	1	1.79
Río Abajo	2	3.57
Juan Díaz	3	5.36
Ancón	1	1.79
Chilibre	2	3.57
Tocúmen	2	3.57
Distrito de San Miguelito	15	26.79
Amelia Denis de Icaza	11	19.65
Mateo Iturralde	4	7.14
Distrito de Arraijan	5	8.93
Distrito de la Chorrera	2	3.57
Distrito de Colón	2	3.57

Fuente: Ficha Escolar

Los datos relacionados con el entorno geográfico o residencia habitual expresan que hay una alta accesibilidad de los estudiantes a su centro de estudios, dado que el 87.93 por ciento, reside en los distritos de Panamá y San

Miguelito, en comparación con un 16.07 por ciento, que tienen menor acceso relativo por residir en otros distritos: Arraiján, la Chorrera y Colón.

5. Ingreso familiar

CUADRO V: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN INGRESO FAMILIAR. Abril de 1999.

INGRESO FAMILIAR	N° ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
	56	100.00
< 200	8	14.29
200-399	17	30.35
400-599	15	26.78
600-799	8	14.29
1000 y más	8	14.29

Fuente: Ficha Escolar

La distribución de los estudiantes según el ingreso familiar, presenta que la mayoría de los estudiantes tienen un ingreso mensual entre 200 – 399 ascendiendo a un 30.35% y un 26.78% entre 400 – 599, resultando igual con un 14.29% entre los ingresos <200, 600 – 799 y 1000 y más.

6. Financiamiento de los estudios

CUADRO VI: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN EL TIPO DE FINANCIAMIENTO DE SUS ESTUDIOS. Abril 1999.

TIPO DE FINANCIAMIENTO	Nº ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
Total.....	56	100.00
Recursos propios solamente	9	16.07
Recursos propios y familiares	8	14.29
Recursos familiares solamente	27	48.21
Préstamos	12	21.43
Becas	0	0

Fuente: Ficha Escolar

El presente cuadro expresa que el 48.21% de los estudiantes financia sus estudios con recursos familiares solamente, el 21.43% a través de préstamos, el 16.07% con recursos propios solamente y el 14.29% con recursos propios y familiares, ninguno tiene préstamos.

7. Nivel académico de los padres.

CUADRO VII: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA MUESTRA, SEGÚN EL NIVEL ACADÉMICO DE LOS PADRES. Abril 1999.

NIVEL ACADÉMICO DE LOS PADRES	N° ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
Total	56	100.00
Universitario	5	8.93
Secundario	16	28.57
Primario	28	50.00
Sin Educación	7	12.50

Fuente: Ficha Escolar

En este cuadro se evidencia que el 50.00% de los estudiantes tienen padres con un nivel académico de primaria, el 28.57% de nivel académico secundario, el 12.50% sin educación y sólo el 8.93% con nivel académico universitario.

8. Tipo de relación familiar.

CUADRO VIII: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN EL TIPO DE RELACIÓN FAMILIAR: Abril 1999.

TIPO DE RELACIÓN FAMILIAR	N° ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
Total.....	56	100.00
- Relación positiva con el padre	11	19.64
- Relación negativa con el padre	14	25.00
- Relación positiva con la madre	15	26.79
- Relación negativa con la madre	10	17.86
- Relación positiva con los hermanos	1	1.78
- Relación negativa con los hermanos	5	8.93

Fuente: Entrevista y Ficha Escolar.

Estos datos revelan que 26.79%, 19.64% y el 1.78% tienen relaciones positivas con la madre, el padre y los hermanos respectivamente, haciendo un 48.21% de relaciones positivas que caracterizan las dinámicas familiares funcionales. Sin embargo, el 17.86%, 25.00% y el 8.93% de relaciones negativas con la madre, padre y hermanos respectivamente, ascendiendo el 51.79% de relación negativas que garantizan las dinámicas familiares de tipo disfuncional.

9. Tipo de carrera cursada

CUADRO IX: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN EL TIPO DE CARRERA CURSADA: Abril 1999.

TIPO DE CARRERA	N° ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
Total.....	56	100.00
Completa	40	71.43
Técnica	16	28.57

Fuente: Entrevista y Ficha Escolar.

Este cuadro reporta que el 71.43% de los estudiantes son participantes de licenciaturas y sólo el 28.57% de una carrera técnica.

10. Turno

CUADRO X: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN EL TIPO DE TURNO Abril 1999.

TIPO DE TURNO	N° ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
Total.....	56	100.00
Matutino	39	69.64
Vespertino	13	23.21
Nocturno	4	7.14

Fuente: Entrevista y Ficha Escolar

En este cuadro se evidencia que el 69.64% de los estudiantes pertenecen al turno matutino y el 23.21% al vespertino, ascendiendo al 92.85% los estudiantes diurnos y sólo el 7.14% son estudiantes nocturnos.

**B. ANTECEDENTES ESCOLARES DE LOS SUJETOS DE LA
INVESTIGACIÓN.**

1. Según el nivel medio de procedencia

CUADRO XI: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTE, SEGÚN EL NIVEL MEDIO DE PROCEDENCIA. Abril 1999.

NIVEL MEDIO (tipo de escuela)	N° ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
Total.....	56	100.00
Públicas	45	80.36
Privadas	11	19.64

Fuente: Ficha Escolar.

La distribución porcentual de los estudiantes de la investigación ascienden al 80.36% de procedencia de escuelas públicas en su nivel medio de enseñanza y el 19.64% de las escuelas privadas.

2. Título que le permitió ingresar a la Universidad.

CUADRO XII: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTE, SEGÚN EL TÍTULO QUE LE PERMITIÓ EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD. Abril 1999.

TÍTULO	N° ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
Total.....	56	100.00
Bachiller en Comercio	19	33.93
Bachiller en Ciencias	6	10.71
Bachiller en Letras	10	17.86
Maestro	10	17.86
Bachiller Industrial	9	16.07
Agropecuario	2	3.57

Fuente: Ficha Escolar

Este cuadro reporta que el 33.93% de los estudiantes son bachiller en comercio, el 17.86% son bachiller en letra de igual manera el 17.86% son maestros, el 16.07% industrial, el 10.71% bachiller en ciencia y el 3.57% agropecuario.

3. Rendimiento académico en el nivel medio.

CUADRO XIII: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTE, SEGÚN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL NIVEL MEDIO. Abril 1999.

RENDIMIENTO ACADÉMICO	N° DE ESTUDIANTES			
	I Ciclo		II Ciclo	
	Total	%	Total	%
Total ...	56	100.00	56	100.00
Rehabilitación	43	76.79	49	87.50
Años Repetidos	13	23.21	7	12.50

Fuente: Ficha Escolar.

El cuadro refleja que el 76.79% de los estudiantes rehabilitaron en el I ciclo y el 87.50% en el II ciclo, en alguna asignatura. El 23.21% repitieron algún año en el I ciclo y el 12.50% en el II ciclo. De esta manera se observa el patrón gradual de fracaso de estos estudiantes durante su nivel medio de enseñanza.

4. Promedio que permitió el ingreso a la Universidad.

CUADRO XIV: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN EL PROMEDIO QUE PERMITIÓ EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD. Abril 1999.

PROMEDIO	N° ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
Total.....	56	100.00
3.0 - 3.5	37	66.07
3.6 - 4.0	17	30.36
4.1 - 4.5	2	3.57

Fuente: Ficha Escolar.

Este cuadro permite conocer el rendimiento promedio del II ciclo de los estudiantes antes del ingreso a la universidad, destacándose que el 66.07% tiene un promedio entre 3.0 - 3.5, el 30.36% entre 3.6 - 4.0 y el 3.57% entre 4.1 - 4.5.

5. Índice académico antes de la intervención.

CUADRO XV: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTE, SEGÚN EL ÍNDICE ACADÉMICO OBTENIDO EN LA UNIVERSIDAD ANTES DE LA INTERVENCIÓN. Abril 1999.

ÍNDICE ACADÉMICO	N° ESTUDIANTES	
	TOTAL	%
Total.....	56	100.00
0.0 - 0.25	0	0
0.26 - 0.50	5	8.93
0.51 - 0.75	10	17.86
0.76 - 0.99	41	73.21

Fuente: Créditos Oficiales otorgados por la Universidad.

Este cuadro expresa que el 73.21% de los estudiantes posee un índice académico entre 0.76 – 0.99, el 17.86% entre 0.51 – 0.75 y el 8.93% entre 0.26 – 0.50 y ningún estudiante entre 0.0 – 0.25.

**C. DATOS OBTENIDOS DE LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS
ADMINISTRADAS ANTES DE LA INTERVENCIÓN**

1. Pruebas de inteligencia

La capacidad intelectual es un factor determinante en el rendimiento académico. Es de esperar que una capacidad promedio proporcione mayor probabilidad de un rendimiento académico exitoso en los estudiantes.

CUADRO XVI: CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ACUERDO A SU CAPACIDAD INTELECTUAL, SEGÚN EL RAVEN: Mayo 1999.

CAPACIDAD INTELECTUAL		TOTAL		GRUPOS			
Percentil	Rango Intelectual	Total	%	Experimental		Control	
				Total	%	Total	%
		56	100.00	28	50.00	28	50.00
95 ó más	I Superioridad Intelectual	4	7.14	3	10.71	1	3.57
90 – 75	A Superior al término medio	19	33.93	8	28.57	11	39.29
50	III Término medio	33	58.93	17	60.71	16	57.14
25 – 10	IV Inferior al término medio	0	0	0	0	0	0
5 ó menos	V Deficiencia Intelectual	0	0	0	0	0	0

Fuente: Test de Matrices Progresivas: RAVEN

El cuadro expresa que los estudiantes del grupo experimental están distribuidos desde el rango intelectual III hasta el I, igual que el grupo control.

La capacidad intelectual para el total de estudiantes fue en una mayor proporción en el III rango, término medio con un 58.93%, el 33.93% en el II

rango, superior al término medio y para el I rango, superioridad intelectual con un 7.14%. Haciendo un análisis más detallado del mismo cuadro, es posible observar que el 60.71% en el grupo experimental quedan clasificados de acuerdo a su capacidad intelectual, término medio, en tanto que para el grupo control el 57.14% cae dentro del mismo rango. Por otro lado, el 39.29% de estudiantes del grupo control están dentro de la categoría superior al término medio, mientras que dentro de esa misma categoría está el 28.57% de estudiantes del grupo experimental. Clasificados en el I rango de superioridad intelectual para el grupo experimental hay un 10.71% y para el grupo control un 3.57%.

CUADRO XVII: CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ACUERDO A SU CAPACIDAD INTELECTUAL, SEGÚN EL TONI-2: Mayo 1999.

CAPACIDAD INTELECTUAL		TOTAL		GRUPOS			
				Experimental		Control	
C. I	Clasificación	Total 56	% 100.00	Total 28	% 50.00	Total 28	% 50.00
> 130	Muy superior	0	0	0	0	0	0
121 -130	Superior	0	0	0	0	0	0
111- 120	Medio alto	7	12.50	4	7.14	3	5.36
90 - 110	Medio	49	87.50	24	42.86	25	44.64
80 - 89	Medio bajo	0	0	0	00	0	0
70 - 79	Bajo	0	0	0	0	0	0
<70	Muy bajo	0	0	0	0	0	0

Fuente: Test de Inteligencia no verbal. TONY-2

El cuadro expresa que los estudiantes del grupo experimental igual que el grupo control están distribuidos dentro de la clasificación de la capacidad intelectual medio hasta medio alto. La capacidad intelectual para el total de estudiantes fue en su mayor proporción de 87.50% con una clasificación medio, y el 12.50% con una clasificación medio alto.

Es posible observar que el 44.64% del grupo control cae dentro de la clasificación medio y el 42.86% del grupo experimental cae dentro de la misma clasificación. Por otro lado, el 7.14% del grupo experimental se clasifica en medio alto y el 5.36% del control está dentro de la misma clasificación.

2. Cuestionario de personalidad

Para confirmar que nuestros sujetos de investigación poseían una personalidad libre de patologías severas, se aplicó el cuestionario investigativo de la personalidad (CIP) en donde se ven reflejadas distintas áreas del comportamiento.

CUADRO XVIII: PROMEDIOS OBTENIDOS EN LAS ÁREAS DE COMPORTAMIENTO QUE REFLEJA EL CIP, SEGÚN LOS GRUPOS. Mayo 1999.

ÁREAS DE COMPORTAMIENTO	G R U P O	
	Experimental	Control
Personal	20.78	20.71
Familiar	3.79	2.61
Comportamiento Patológico	4.21	4.75
Sexual	3.96	2.93
Social	13.57	13.28
Cuociente tensional	0.86	0.93

Fuente: Cuestionario Investigativo de la Personalidad. CIP.

Este cuadro representa los promedios obtenidos en las distintas áreas del comportamiento de cada sujeto. En cuanto al área personal observamos que para ambos grupos el promedio supera a la media, para el grupo experimental es de 20.78 y para el control de 20.71, indicando esto que los sujetos poseen un alto grado de desconfianza en sí mismo, incapacidad para tomar decisiones, poca comprensión del mundo que le rodea y poca aceptación de sí mismo.

Respecto al área familiar el promedio obtenido en ambos grupos tanto para el experimental de 3.79 y para el control de 2.61, están muy por debajo de la media revelando que las relaciones de índole familiar se manifiestan como normales.

En el área del comportamiento patológico el promedio obtenido en el grupo experimental fue de 4.21 y para el control de 4.75, evidenciándose por debajo de la media lo que indica que no hay desajuste.

En el comportamiento sexual, el promedio del grupo experimental fue de 3.96 y el control de 2.93 lo que refleja la inexistencia de problemática sexual.

Por otro lado, en el comportamiento social se observó un promedio para el grupo experimental de 13.57 y para el control de 13.28 indicando, que existe un desajuste social que revela la poca facilidad de desenvolverse en situaciones sociales, relaciones insatisfactorias con sus compañeros, amigos, otras personas en general, además son tímidos u opacados.

Estos resultados obtenidos son parciales, lo importante es que nos revela en que áreas son los déficits de los sujetos en promedio.

Ante la posibilidad de integrar estos resultados parciales, calculamos el cociente tensional, que no es más que la valoración conjunta de la problemática de la personalidad del individuo, es decir, la síntesis de la apreciación del grado de ajuste o desajuste de la personalidad del examinado. El cociente tensional observado para el grupo experimental fue de 0.86 y para el control 0.93 indicando, para ambos grupos una personalidad normalmente ajustada.

3. Inventario de ansiedad (IDARE)

Hacer frente al estrés forma parte de la trama diaria de vida, y una de sus manifestaciones es la ansiedad. En este sentido, el instrumento que utilizamos para cuantificar la magnitud de la ansiedad de los estudiantes fue el IDARE. La información obtenida la presentamos en el cuadro siguiente.

CUADRO XIX: ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES, DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ, SEGÚN EL NIVEL DE ANSIEDAD ESTADO OBTENIDA EN EL IDARE: Mayo 1999.

ANSIEDAD		TOTAL		GRUPO			
				Experimental		Control	
I	Rango	Total	%	Total	%	Total	%
		56	100.00	28	50.00	28	50.00
20 - 40	Leve	7	12.50	3	10.71	4	14.28
41 - 59	Moderada	28	50	15	53.57	13	46.42
60 - 80	Alta	21	37.50	10	35.71	11	39.29

Fuente: Inventario de Ansiedad (IDARE).

En este cuadro señala que tanto el grupo experimental como el control presentan un moderado nivel de ansiedad estado, con un 53.57% y 46.42% respectivamente. Por otro lado, un rango, alto de ansiedad lo constituye un 35.71% el grupo experimental y un 39.29% el grupo control. El rango leve de ansiedad para el grupo experimental es de 10.71% y el 14.28% para el grupo

control. En su total los sujetos de la investigación presentan el 50% de ansiedad moderada, un 37.50% de ansiedad alta y un 12.50% de ansiedad leve.

4. Encuesta sobre habilidades de estudio.

Las habilidades de estudio constituye uno de los pilares, en el desempeño exitoso del rendimiento académico de los estudiantes. El siguiente cuadro nos informa los niveles de organización, técnicas y motivación en el estudio de los sujetos investigados.

CUADRO XX: CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ACUERDO A SUS HABILIDADES DE ESTUDIO: Mayo 1999.

HABILIDADES DE ESTUDIO		TOTAL		GRUPO			
Puntuación	Interpretación	Total	%	Experimental		Control	
				Total	%	Total	%
57 – 60	Muy alto	0	0	0	0	0	0
52 – 56	Alto	0	0	0	0	0	0
50 – 51	Por encima del promedio	0	0	0	0	0	0
48 – 49	Promedio alto	0	0	0	0	0	0
43 – 47	Promedio	1	1.78	0	0	1	1.78
39 – 42	Promedio bajo	5	8.93	2	3.57	3	5.36
37 – 38	Por debajo del promedio	7	12.50	2	3.57	5	8.93
34 – 36	Bajo	4	7.14	3	5.36	1	1.78
0 – 33	Muy bajo	39	69.64	21	37.50	18	32.14

Fuente: Encuesta Habilidades de Estudio.

El cuadro refleja que las habilidades de estudio de los estudiantes del grupo experimental, están clasificados desde el promedio bajo hasta muy bajo,

sin embargo, el grupo control desde promedio hasta muy bajo. Para el total de estudiantes, el 69.64% fue clasificado muy bajo, quedando el 37.50% del grupo experimental y el 32.14% del control bajo esta misma clasificación. El 12.50% fue clasificado por debajo del promedio, en donde el 3.57% es del grupo experimental y el 8.93% del control, bajo esta misma clasificación. El 8.93% del total de estudiantes fue clasificado con promedio bajo, ascendiendo el 3.57% para el grupo experimental y el 5.36% para el control, con esta clasificación. El 7.14% de los estudiantes fue clasificado bajo, en donde el 5.36% es del grupo experimental y el 1.78% del control, bajo la misma clasificación. Finalmente, sólo el 1.78% fue clasificado promedio, en donde 0% es del grupo experimental y el 1.78% del grupo control con esta clasificación.

5. Encuesta sobre evaluación de necesidades de aconsejamiento en grupos en el marco escolar

Para enmarcar las necesidades que tienen los estudiantes con fracasos académico, aplicamos una encuesta que reúne un conjunto de variables que están alrededor de estos estudiantes. Esta encuesta se les aplicó a directores de escuelas, profesores y a los propios estudiantes investigados, quienes señalaron

aspectos importantes de atención. En este sentido los cuadros números 21, 22 y 23 informan los resultados obtenidos.

CUADRO XXI: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES QUE SEGÚN LOS DIRECTORES MERECE ATENCIÓN EN UN GRUPO DE ACONSEJAMIENTO CON ESTUDIANTES CON FRACASO ACADÉMICO: Mayo 1999.

ASPECTOS QUE MERECE ATENCIÓN	DIRECTORES DE ESCUELAS	
	Total	%
	14	100.00
Conflictos familiares	8	57.14
Habilidades sociales	12	85.71
Agresividad	14	100.00
Autoestima	14	100.00
Ansiedad, irritabilidad	14	100.00
Motivación	11	78.57
Adaptación	14	100.00
Capacidad de análisis	9	64.29
Organización del tiempo	14	100.00
Problemas económicos	12	85.71
Hábitos y técnicas de estudio	14	100.00
Asistencia	12	85.71
Orientación profesional y vocacional	10	71.43
Participación en clase	14	100.00
Retraimiento, timidez	14	100.00
Concentración, comprensión	14	100.00
Autoconfianza	14	100.00
Relación social	12	85.71
Metodología de enseñanza del profesor	9	64.29

Fuente: Encuesta sobre Evaluación de Necesidades de Aconsejamiento.

La distribución porcentual de los aspectos más importantes que consideran los directores de escuelas, que merecen atención en los estudiantes

con fracasos académico, en un 100.% coincidieron en la agresividad, autoestima, ansiedad e irritabilidad, adaptación, organización del tiempo, hábitos y técnicas de estudio, participación en clase, retraimiento y timidez, concentración y comprensión, autoconfianza. El 85.71% coincidió con las habilidades sociales, problemas económicos, y las relaciones sociales. Por otro lado, el 78.57% expresaron que la motivación. El 71.43% reflejaron que la orientación profesional y vocacional. Sin embargo el 64.29% evidenciaron que la metodología de enseñanza del profesor y la capacidad de análisis. Finalmente el 57.14% consideró que los conflictos familiares.

CUADRO XXII: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES QUE SEGÚN LOS PROFESORES MERECE ATENCIÓN EN UN GRUPO DE ACONSEJAMIENTO CON ESTUDIANTES CON FRACASO ACADÉMICO. Mayo 1999

ASPECTOS QUE MERECE ATENCIÓN	PROFESORES	
	Total	%
	25	100.00
Conflictos familiares	15	60.00
Habilidades sociales	25	100.00
Agresividad	21	84.00
Autoestima	25	100.00
Ansiedad, irritabilidad	25	100.00
Motivación	24	96.00
Adaptación	20	80.00
Capacidad de análisis	22	88.00
Organización del tiempo	25	100.00
Problemas económicos	21	84.00
Hábitos y técnicas de estudio	25	100.00
Orientación profesional y vocacional	14	56.00
Participación en clase	25	100.00
Retraimiento, timidez	25	100.00
Concentración, comprensión	21	84.00
Autoconfianza	24	96.00
Relación social	23	92.00
Metodología de enseñanza del profesor	11	44.00

Fuente: Encuesta sobre Evaluación de Necesidades de Aconsejamiento.

La distribución porcentual que refleja este cuadro, los profesores consideran algunos aspectos que merecen atención en los estudiantes. El 100.% de los profesores encuestados coincidieron en aspectos como las habilidades sociales, autoestima, ansiedad, irritabilidad, organización del tiempo, hábitos y técnicas de estudio, participación en clase, retraimiento y timidez. El 96% de

los profesores expresan que la motivación y la autoconfianza. El 92% de los profesores reflejaron que la relación social. El 88% evidenciaron que la capacidad de análisis. El 84% coincidieron con la agresividad, problemas económicos, la concentración y comprensión. El 60% de los profesores manifestaron que los conflictos familiares. El 56% de los profesores expresaron que la orientación profesional y vocacional. Finalmente el 44% de los profesores reflejaron que la metodología de enseñanza del profesor.

CUADRO XXIII: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES QUE SEGÚN LOS ESTUDIANTES MERECE ATENCIÓN: Mayo 1999.

ASPECTOS QUE MERECE ATENCIÓN	TOTAL		GRUPOS			
			Experimental		Control	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total....	56	100.00	28	50.00	28	50.00
Conflictos familiares	44	78.57	23	41.07	21	37.50
Autoestima	41	73.21	20	35.71	21	37.50
Ansiedad, irritabilidad	44	78.57	21	37.50	23	41.07
Motivación	52	92.85	27	48.21	25	44.64
Organización del tiempo	56	100.00	28	50.00	28	50.00
Problemas económicos	44	78.57	24	42.86	20	35.71
Hábitos y técnicas de estudios	56	100.00	28	50.00	28	50.00
Concentración, comprensión	49	87.50	28	50.00	21	37.50
Autoconfianza	49	87.50	22	39.29	27	48.21
Metodología de enseñanza del profesor	56	100.00	28	50.00	28	50.00

Fuente: Encuesta sobre evaluación de necesidades de aconsejamiento.

El cuadro refleja que la distribución porcentual de los estudiantes, éstos consideraron en un 100% que la organización del tiempo, hábitos y técnicas de estudios, así como la metodología de enseñanza del profesor. Para ambos grupos tanto para el experimental como para el control. Un 92.85% expresaron que la motivación, distribuidos tanto para el grupo experimental con un 48.21% y para el control con un 44.64%. Con un 78.57% fueron considerados los aspectos tales como conflictos familiares, distribuidos para el grupo experimental con un 41.07% y el control con un 37.50%; ansiedad, irritabilidad, distribuido para el grupo experimental con un 37.50% y el control con un 41.07%, y los problemas económicos evidenciaron un 42.80% para el grupo experimental y un 35.71% para el control. Con un 87.50% fueron considerados los aspectos de concentración, comprensión y autoconfianza distribuidos para concentración y comprensión con un 50% para el grupo experimental y un 37.50% para el control; la autoconfianza estuvo distribuida con un 39.29% para el grupo experimental y el 48.21% para el control. Finalmente el 73.21% reflejaron la autoestima, distribuidos con un 35.71% para el grupo experimental y con un 37.50% para el control.

**D. DATOS COMPARATIVOS DE LAS EVALUACIONES
OBTENIDAS DE LAS PRE-PRUEBAS Y POST-PRUEBAS.**

1. Comparación de los Índices Académicos.

CUADRO XXIV: COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES ACADÉMICOS OBTENIDOS DESDE EL II SEMESTRE 1998, I SEMESTRE 1999, II SEMESTRE 1999, SEGÚN GRUPOS DE ESTUDIO.

ÍNDICE ACADÉMICO	II SEMESTRE 1998				I SEMESTRE 1999				II SEMESTRE 1999			
	Experimental		Control		Experimental		Control		Experimental		Control	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
0.0 - 0.25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0.26 - 0.50	1	1.79	4	7.14	0	0	2	3.57	0	0	4	7.14
0.51 - 0.75	4	7.14	6	10.71	1	1.79	9	16.07	0	0	6	10.71
0.76 - 0.99	23	41.07	18	32.14	20	35.71	16	28.57	5	8.93	17	30.36
1.00 - 1.25	0	0	0	0	7	12.50	1	1.79	23	41.07	1	1.79

Fuente: Créditos oficiales otorgados por la Universidad.

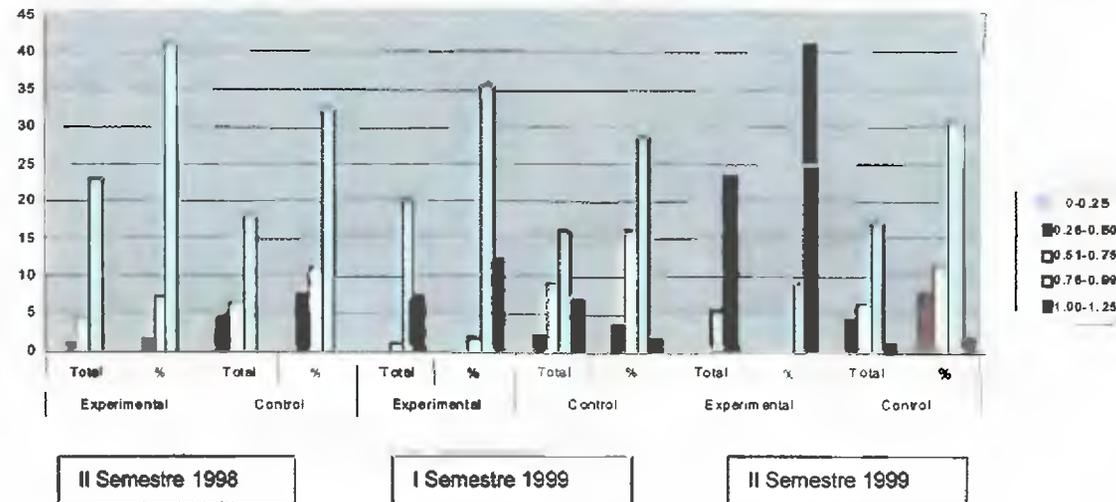
La presente tabla expresa que el cero por ciento de los estudiantes en los tres períodos académicos, no tenían índices entre 0.0 -0.25; sin embargo para los índices entre 0.26 - 0.50, el II semestre 1998 reportó cinco casos en donde el 1.79% era para el experimental y el 7.14% para el control; pero para el I semestre 1999, sólo se reportó el 3.57% para el control y en el II semestre 1999 aumentó para el mismo grupo al 7.14%. Los índices contenidos entre 0.51-0.75 reflejó para el II semestre 1998 el 7.14% para el experimental y el 10.71% para

el control, por otro lado, para el I semestre 1999, el grupo experimental disminuyó al 1.79% y el control aumentó al 16.07%, siendo así en el cero por ciento y el control el 10.71%. Entre los índices de 0.76-0.99 para el II semestre 1998 el 41.07% pertenecían al grupo experimental y el 32.14% para el control. Sin embargo el I semestre 1999 reportó el 35.71% para el experimental y el 28.57% para el control, ya para el II semestre 1999, el 8.93% era para el grupo experimental y el 30.36% para el control. El índice académico comprendido entre 1.00 - 1.25 reflejó el 0% para ambos grupos en el II semestre 1998, para el I semestre 1999, el 12.50% es para el experimental y el 1.79% para el control. Finalmente en el II semestre de 1999 el 41.07% es para el grupo experimental y el 1.79% para el control.

Estos datos indican que el aumento progresivo para el grupo experimental de sus índices académicos luego de la intervención, contrario al grupo control.

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES ACADÉMICOS OBTENIDOS DESDE EL II SEMESTRE 1998, I SEMESTRE 1999, II SEMESTRE 1999, SEGÚN LOS GRUPOS DE ESTUDIO

Gráfica 1



Se observan diferencias significativas en el porcentaje al comparar los grupos experimental y control en los años 1998 II semestre y 1999 I y II semestre.

2. Comparación de los promedios en las áreas de comportamiento

CUADRO XXV: COMPARACIÓN DE LOS PROMEDIOS OBTENIDOS EN LAS ÁREAS DE COMPORTAMIENTO EN LAS PRE-PRUEBAS Y POST-PRUEBAS DE LOS GRUPOS DEL ESTUDIO. CIP.

ÁREAS DE COMPORTAMIENTO	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Pre-Prueba	Post-Prueba	Pre-Prueba	Post-Prueba
Personal	22.14	13.21	20.14	19.25
Familiar	3.79	3.10	2.61	2.39
Patológico	4.21	2.78	4.75	2.57
Sexual	3.96	3.32	2.93	1.57
Social	13.57	7.75	13.28	13.46
Cociente tensional	0.86	0.61	0.93	0.95

Fuente: Cuestionario Investigativo de la Personalidad CIP.

El cuadro refleja los promedios obtenidos en las distintas áreas del comportamiento de cada sujeto. Observamos que para los sujetos que integran el grupo experimental, en el área personal, familiar, social, patológico, sexual y cociente tensional disminuyeron sus promedios comparándolos con las post-pruebas. Por el contrario el grupo control, aumentó en el área social y el cociente tensional, aunque disminuyó en la personal, familiar, patológico y sexual.

Respecto al área personal el grupo experimental en las post-pruebas obtuvo un promedio 13.21 muy por debajo de la media indicando que estos sujetos poseen confianza en sí mismo, capacidad para tomar decisiones,

comprenden el mundo que lo rodea y se acepta a sí mismo. Por lo contrario el grupo control supera la media, por lo tanto se mantiene la interpretación de la pre-prueba.

En el área familiar, el promedio obtenido por ambos grupos están por debajo de la media en ambas evaluaciones (pre y post) lo que revela que las relaciones de índole familiar se manifiestan como normales.

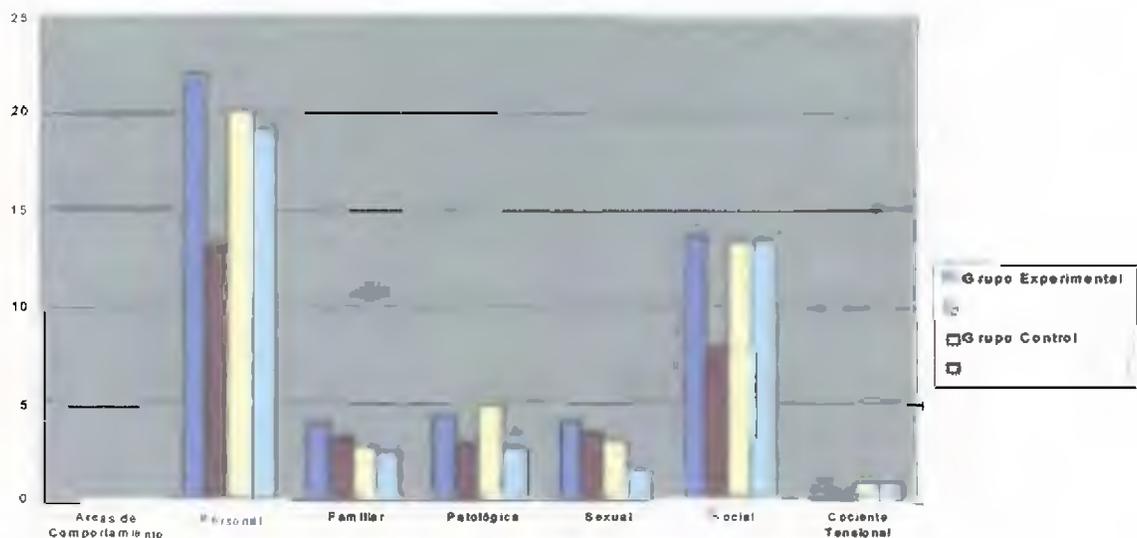
El área del comportamiento patológico, el promedio obtenido en ambos grupos están por debajo de la media en ambas evaluaciones (pre y post) lo que evidencia que no hay desajuste.

El comportamiento sexual de ambos grupos en las evaluaciones (pre y post) refleja inexistencia de problemática sexual, con los promedios obtenidos por debajo de la media.

En el área del comportamiento social el grupo experimental obtuvo un promedio de 7.75 por debajo de la media lo que indica que estos sujetos tienen facilidad de desenvolverse en situaciones sociales, tienen relaciones satisfactorias con sus compañeros, amigos, otras personas, vencen más la timidez y el opacamiento. Por el contrario, el grupo control obtuvo un promedio de 13.46 por encima de la media, indicando la interpretación que obtuvo en la pre-prueba.

COMPARACIÓN DE LOS PROMEDIOS OBTENIDOS EN LAS ÁREAS DE COMPORTAMIENTO, EN LAS PRE-PRUEBAS Y POST-PRUEBAS DE LOS GRUPOS DEL ESTUDIO CIP

Gráfica 2



Se observan resultado de la prueba CIP. Se constató diferencias significativa en el área personal y social del grupo experimental. No se observa diferencias significativas respecto al grupo control.

En resumen se muestra diferencias de los estudiantes entrenados comparándolos con sus controles.

Respecto al CT ambos grupos evidencian una personalidad normalmente ajustada, libre de patologías severas, obteniendo el grupo experimental 0.61 y el grupo control 0.95, por debajo de 1.00.

3. Comparación del nivel de ansiedad.

CUADRO XXVI: COMPARACIÓN DEL NIVEL DE ANSIEDAD OBTENIDA, SEGÚN LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO, EN LAS EVALUACIONES DE LA PRE-PRUEBAS Y POST-PRUEBAS.

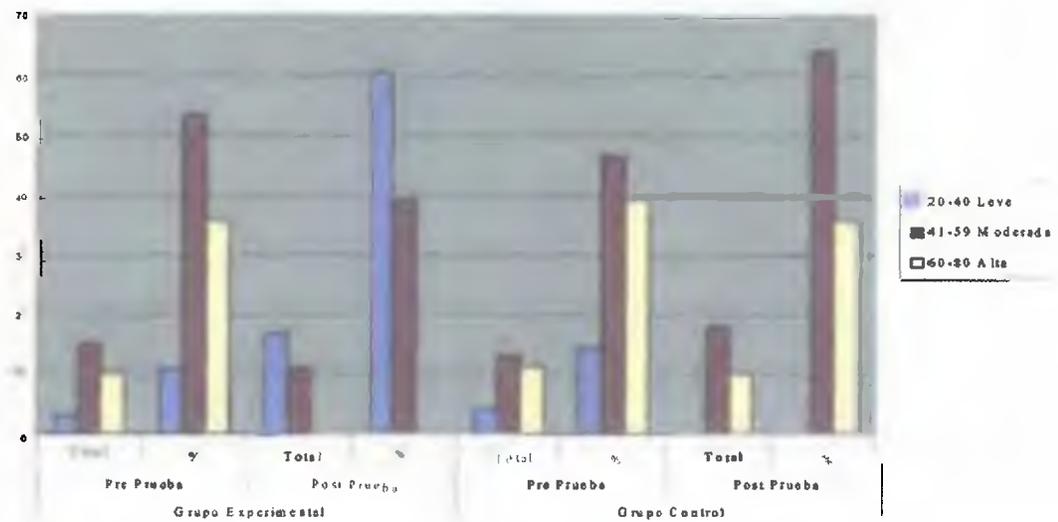
ANSIEDAD		GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		Pre-Prueba		Post-Prueba		Pre-Prueba		Post-Prueba	
T	Rango	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
20 – 40	Leve	3	10.71	17	60.71	4	14.28	0	0
41 – 59	Moderada	15	53.57	11	39.29	13	46.42	18	64.29
60 – 80	Alta	10	35.71	0	0	11	39.29	10	35.71

Fuente: Inventario de Ansiedad (IDARE).

El cuadro evidencia que el grupo experimental en las evaluaciones de la pre-pruebas obtuvo un mayor porcentaje con un 53.57% en el nivel moderado, siguiendo un 35.71% en el nivel alto de ansiedad y sólo el 10.71% en el nivel leve. Por el contrario, en las evaluaciones de la post-prueba indicó el 60.71% en el nivel leve, siguiéndole el 39.29 en el nivel moderado; indicando esto que el nivel de ansiedad disminuyó cuando se realizó la post-prueba.

COMPARACIÓN DEL NIVEL DE ANSIEDAD OBTENIDA, SEGÚN LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO, EN LAS EVALUACIONES DE LA PRE-PRUEBA Y POST-PRUEBA

Gráfica 3



En la gráfica 3 se observan resultado en la prueba que evidencia el nivel de ansiedad. Se constató diferencias significativa en la ansiedad estado de los estudiantes entrenados, comparándolos con sus controles.

Por otro lado el grupo control reflejó el 46.42% en el nivel moderado, el 39.29 en el nivel alto y el 14.28% en el nivel leve en las evaluaciones de la pre-pruebas. Sin embargo un cero % en el nivel leve, el 64.29% en el nivel moderado y un 35.71% en el nivel alto en la post-prueba indicando aumento en el nivel de ansiedad para el grupo control.

4. Comparación de las habilidades de estudio.

CUADRO XXVII: COMPARACIÓN DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO, SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES DE ESTUDIO EN LA PRE-PRUEBAS Y POST-PRUEBAS.

HABILIDADES DE ESTUDIO		GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		Pre-Prueba		Post-Prueba		Pre-Prueba		Post-Prueba	
Puntuación	Interpretación	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
57 - 60	Muy alto	0	0	0	0	0	0	0	0
52 - 56	Alto	0	0	1	1.78	0	0	0	0
50 - 51	Por encima del promedio	0	0	0	0	0	0	0	0
48 - 49	Promedio alto	0	0	2	5.36	0	0	0	0
43 - 47	Promedio	0	0	11	19.64	1	1.78	0	0
39 - 42	Promedio bajo	2	3.57	7	12.50	3	5.36	2	3.57
37 - 38	Por debajo del promedio	2	3.57	6	10.71	5	8.93	2	3.57
34 - 36	Bajo	3	5.36	1	1.78	1	1.78	5	8.93
0 - 33	Muy bajo	21	37.50	0	0	18	32.14	19	33.93

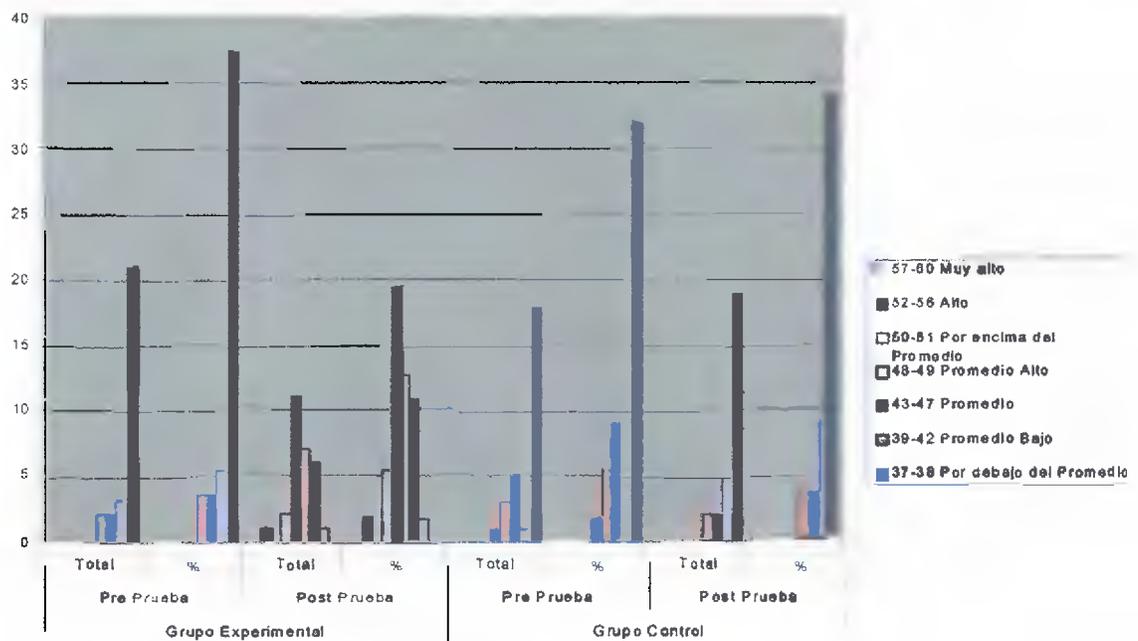
Fuente: Encuesta en Habilidades de Estudio.

El cuadro refleja que las habilidades de estudio para los estudiantes del grupo experimental, en la pre-prueba estuvieron clasificados desde promedio

bajo hasta muy bajo; sin embargo en las evaluaciones obtenidas en la post-prueba fueron clasificados desde promedio alto hasta bajo. Se puede observar además, que el 5.36% expresó promedio alto, el 19.64% promedio, el 12.50% promedio bajo, el 10.71 por debajo del promedio y sólo el 1.78% bajo. Por otro lado, para el grupo control quienes estuvieron clasificados en la pre-prueba desde promedio hasta muy bajo, pero en las evaluaciones de las post-pruebas estuvieron clasificados desde promedio bajo hasta muy bajo. En este sentido, observamos que el 33.93% es muy bajo, el 8.93% bajo, el 3.57% por debajo del promedio y promedio bajo.

COMPARACIÓN DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO, SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES DE ESTUDIO CON LAS PRE-PRUEBAS Y POST-PRUEBAS

Gráfica 4



Se observan diferencias significativas en las habilidades de estudio, al comparar los grupos experimental y control.

E. ANÁLISIS INFERENCIAL

1. Pre intervención

PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS ÍNDICES ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES INVESTIGADOS: II SEMESTRE 1998

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned}n_1 &= 28 \\n_2 &= 28 \\ \Sigma X_1 &= 23.18 \\ \Sigma X_1^2 &= 0.30 \\ \Sigma X_2 &= 21.36 \\ \Sigma X_2^2 &= 0.76 \\ X_1 &= 0.83 \\ X_2 &= 0.76\end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$H_0 : X_1 = X_2$$

$$H_1 : X_1 \neq X_2$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned}\text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54\end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la hipótesis nula si la t_o es mayor o igual

a + 2.00 ó menor o igual a - 2.00.

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - X_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\Sigma x_1^2 + \Sigma x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$\begin{aligned}t_o &= \frac{(0.83 - 0.76) - 0}{\sqrt{\left(\frac{0.30 + 0.65}{54}\right)(0.04 + 0.04)}} \\ t_o &= \frac{0.07}{0.04} \\ t_o &= 1.75\end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = + 1.75$ es menor a la $t_c = + 2.00$. Hay evidencias estadísticas para aceptar la hipótesis nula y rechazar la alterna. Es decir la media del grupo experimental no es diferente a la del grupo control en el índice académico antes de la intervención.

PRUEBA DE HIPÓTESIS. TEST DE RAVEN

PRE- PRUEBA

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned}n_1 &= 28 \\n_2 &= 28 \\ \Sigma X_1 &= 1382 \\ \Sigma X_2 &= 1390 \\ \Sigma X_1^2 &= 448 \\ \Sigma X_2^2 &= 4857 \\ X_1 &= 49.36 \\ X_2 &= 45.79\end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$\begin{aligned}H_0 &: X_1 = X_2 \\ H_1 &: X_1 \neq X_2\end{aligned}$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned}\text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54\end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_0 si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(X_1 - X_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\left(\frac{\Sigma x_1^2 + \Sigma x_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \right) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}$$

6. Cálculo de la t_o

$$\begin{aligned}t_o &= \frac{(49.36 - 45.79) - 0}{\sqrt{\left(\frac{448 + 4857}{54} \right) (0.04 + 0.04)}} \\ t_o &= \frac{3.57}{2.80} \\ t_o &= 1.27\end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = + 1.27$ es menor a la $t_c = + 2.00$. Hay evidencias estadísticas para aceptar la H_0 y rechazar la H_1 . Es decir la media del grupo experimental es igual a la media del grupo control en las puntuaciones del RAVEN.

**PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN
EL TONI-2
PRE-PRUEBA**

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned} n_1 &= 28 \\ n_2 &= 28 \\ \sum X_1 &= 2762 \\ \sum X_2 &= 2737 \\ \sum X_1^2 &= 1742 \\ \sum X_2^2 &= 1755 \\ \bar{X}_1 &= 98.64 \\ \bar{X}_2 &= 97.75 \end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$\begin{aligned} H_0 &: X_1 = X_2 \\ H_1 &: X_1 \neq X_2 \end{aligned}$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned} \text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54 \end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_0 si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$\begin{aligned} t_o &= \frac{(98.64 - 97.75) - 0}{\sqrt{\left(\frac{1742 + 1755}{54}\right)(0.04 + 0.04)}} \\ t_o &= \frac{0.89}{2.28} \\ t_o &= 0.39 \end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = + 0.39$ es menor a la $t_c = + 2.00$, hay evidencias estadísticas para aceptar la H_0 y rechazar la H_1 . Por lo tanto no existe diferencias significativas entre las medias de los grupos, respecto a la capacidad intelectual en el TONI-2

PRUEBA DE HIPÓTESIS. INVENTARIO DE ANSIEDAD

PRE-PRUEBA

1. Datos Básicos

$$n_1 = 28$$

$$n_2 = 28$$

$$\sum X_1 = 1564$$

$$\sum X_2 = 1527$$

$$\sum X_1^2 = 3464$$

$$\sum X_2^2 = 3795$$

$$\bar{X}_1 = 55.86$$

$$\bar{X}_2 = 54.53$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$H_o : \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$H_1 : \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

3. Nivel de Significación

$$\text{Con } \alpha = 0.05$$

$$GL = n_1 + n_2 - 2$$

$$GL = 54$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

6. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$t_o = \frac{(55.86 - 54.53) - 0}{\sqrt{\left(\frac{3464 + 3795}{54}\right)(0.04 + 0.04)}}$$

$$t_o = \frac{1.33}{3.28}$$

$$t_o = 0.40$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = + 0.40$ es menor a la $t_c = + 2.00$. Hay evidencias estadísticas para aceptar la H_o y rechazar la H_1 . Es decir la media del grupo experimental no es diferente a la del grupo control en la pre-prueba de ansiedad.

**PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS DE
LA ENCUESTA SOBRE HABILIDADES DE ESTUDIO
PRE-PRUEBA**

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned} n_1 &= 28 \\ n_2 &= 28 \\ \sum X_1 &= 875 \\ \sum X_2 &= 864 \\ \sum X_1^2 &= 1257 \\ \sum X_2^2 &= 414 \\ \bar{X}_1 &= 31.25 \\ \bar{X}_2 &= 30.86 \end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$\begin{aligned} H_o &: X_1 = X_2 \\ H_i &: X_1 \neq X_2 \end{aligned}$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned} \text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54 \end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$\begin{aligned} t_o &= \frac{(31.25 - 30.86) - 0}{\sqrt{\left(\frac{1257 + 414}{54}\right)(0.04 + 0.04)}} \\ t_o &= \frac{0.39}{1.57} \\ t_o &= 0.25 \end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = + 0.25$ es menor a la $t_c = 2.00$ se acepta la H_o y se rechaza la H_i . Es decir, no hay diferencias significativas en los grupos experimentales y controles respecto a las habilidades de estudio.

**PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN
EL ÁREA PERSONAL DEL CIP
PRE-PRUEBA**

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned} n_1 &= 28 \\ n_2 &= 28 \\ \sum X_1 &= 620 \\ \sum X_2 &= 564 \\ \sum X_1^2 &= 390 \\ \sum X_2^2 &= 849 \\ \bar{X}_1 &= 22.14 \\ \bar{X}_2 &= 20.14 \end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$\begin{aligned} H_o &: \bar{X}_1 = \bar{X}_2 \\ H_f &: \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2 \end{aligned}$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned} \text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54 \end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$\begin{aligned} t_o &= \frac{(22.14 - 20.14) - 0}{\sqrt{\left(\frac{390 + 849}{54}\right)(0.04 + 0.04)}} \\ t_o &= \frac{2.00}{1.35} \\ t_o &= 1.48 \end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = + 1.48$ es menor a la $t_c = + 2.00$. Hay evidencias estadísticas para aceptar la H_o y rechazar la H_f . Es decir no existe diferencias significativas entre los grupos.

PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN

EL ÁREA SOCIAL DEL CIP

PRE-PRUEBA

1. Datos Básicos

$$n_1 = 28$$

$$n_2 = 28$$

$$\sum X_1 = 380$$

$$\sum X_2 = 372$$

$$\sum X_1^2 = 115$$

$$\sum X_2^2 = 150$$

$$\bar{X}_1 = 13.57$$

$$\bar{X}_2 = 13.28$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$H_o : \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$H_1 : \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

3. Nivel de Significación

$$\text{Con } \alpha = 0.05$$

$$GL = n_1 + n_2 - 2$$

$$GL = 54$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$t_o = \frac{(13.57 - 13.28) - 0}{\sqrt{\left(\frac{115 + 150}{54}\right)(0.04 + 0.04)}}$$

$$t_o = \frac{0.29}{0.63}$$

$$t_o = 0.46$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = + 0.46$ es menor que la $t_c = + 2.00$, hay evidencias estadísticas para aceptar la H_o y rechazar la H_1 . Por lo tanto no existen diferencias significativas entre las medias de los grupos, respecto al área social.

PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN

EL COCIENTE TENSIONAL DEL CIP

PRE-PRUEBA

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned}n_1 &= 28 \\n_2 &= 28 \\ \sum X_1 &= 23.96 \\ \sum X_2 &= 25.94 \\ \sum X_1^2 &= 3.44 \\ \sum X_2^2 &= 0.08 \\ \bar{X}_1 &= 0.86 \\ X_2 &= 0.93\end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$H_o : X_1 = \bar{X}_2$$

$$H_1 : \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned}\text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54\end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(X_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$\begin{aligned}t_o &= \frac{(0.86 - 0.93) - 0}{\sqrt{\left(\frac{3.44 + 0.08}{54}\right)(0.04 + 0.04)}} \\ t_o &= \frac{-0.07}{0.07} \\ t_o &= -1.00\end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = -1.00$, es menor que la $t_c = -2.00$, hay evidencias estadísticas para aceptar la H_o y rechazar la H_1 . Por lo tanto no existen diferencias significativas entre las medias de los grupos, respecto al cociente tensional.

2 Post-intervención

PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS ÍNDICES ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES INVESTIGADOS: I SEMESTRE 1999.

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned}n_1 &= 28 \\n_2 &= 28 \\ \Sigma X_1 &= 25.39 \\ \Sigma X_2 &= 21.13 \\ \Sigma X_1^2 &= 0.25 \\ \Sigma X_2^2 &= 0.95 \\ \bar{X}_1 &= 0.91 \\ \bar{X}_2 &= 0.76\end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$H_o : X_1 = X_2$$

$$H_i : X_1 \neq X_2$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned}\text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54\end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\Sigma x_1^2 + \Sigma x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$t_o = \frac{(0.91 - 0.76) - 0}{\sqrt{\left(\frac{0.25 + 0.95}{54}\right)(0.08)}}$$

$$t_o = \frac{0.15}{0.04}$$

$$t_o = 3.75$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = + 3.75$ es mayor que la $t_c = 2.00$, hay evidencias estadísticas para rechazar la H_o y aceptar la H_i . Es decir la media del grupo experimental es diferente a la media del grupo control en cuanto al índice académico.

PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS ÍNDICES ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES INVESTIGADOS, II SEMESTRE 1999.

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned}n_1 &= 28 \\n_2 &= 28 \\ \Sigma X_1 &= 29.04 \\ \Sigma X_2 &= 21.09 \\ \Sigma X_1^2 &= 0.22 \\ \Sigma X_2^2 &= 0.69 \\ \bar{X}_1 &= 1.04 \\ \bar{X}_2 &= 0.75\end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$\begin{aligned}H_o &: X_1 = X_2 \\ H_1 &: \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2\end{aligned}$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned}\text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54\end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\Sigma x_1^2 + \Sigma x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$t_o = \frac{(1.04 - 0.75) - 0}{\sqrt{\left(\frac{0.22 + 0.69}{54}\right)(0.08)}}$$

$$\begin{aligned}t_o &= \frac{0.29}{0.04} \\ t_o &= 7.25\end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = 7.25$ es mayor a la $t_c = + 2.00$. Hay evidencias estadísticas para rechazar la H_o y aceptar la H_1 . Es decir si hay diferencias significativas en los índices académicos de los grupos.

PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN

LA PRUEBA DE ANSIEDAD. IDARE

POST-PRUEBA

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned}n_1 &= 28 \\n_2 &= 28 \\ \sum X_1 &= 1100 \\ \sum X_2 &= 1551 \\ \sum X_1^2 &= 1530 \\ \sum X_2^2 &= 2031 \\ \bar{X}_1 &= 39.29 \\ X_2 &= 55.39\end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$H_o : \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$H_i : \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned}\text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54\end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(X_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$t_o = \frac{(39.29 - 55.39) - 0}{\left(\frac{1530 + 2031}{54}\right)(0.08)}$$

$$t_o = \frac{-16.10}{2.30}$$

$$t_o = -7.00$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = - 7.00$, hay evidencias estadísticas para rechazar la H_o y aceptar la H_i . Por lo tanto existen diferencias significativas entre las medias de los grupos, experimental y control.

**PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS DE
LA ENCUESTA SOBRE HABILIDADES DE ESTUDIO
POST-PRUEBA**

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned}n_1 &= 28 \\n_2 &= 28 \\ \Sigma X_1 &= 1227 \\ \Sigma X_2 &= 880 \\ \Sigma X_1^2 &= 1270 \\ \Sigma X_2^2 &= 673 \\ \bar{X}_1 &= 43.82 \\ X_2 &= 31.43\end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$\begin{aligned}H_o &: X_1 = \bar{X}_2 \\ H_1 &: X_1 \neq X_2\end{aligned}$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned}\text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54\end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(X_1 - X_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\Sigma x_1^2 + \Sigma x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$\begin{aligned}t_o &= \frac{(43.82 - 31.43) - 0}{\left(\frac{1270 + 673}{54}\right)(0.08)} \\ t_o &= \frac{12.39}{1.70} = 7.29 \\ t_o &= 7.29\end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = 7.29$ es mayor a la $t_c = 2.00$. Hay evidencias estadísticas para rechazar la H_o y aceptar la H_1 . Es decir la media del grupo experimental es diferente a la del grupo control en la post-prueba.

**PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN
EL ÁREA PERSONAL DEL CIP
POST-PRUEBA**

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned} n_1 &= 28 \\ n_2 &= 28 \\ \sum X_1 &= 370 \\ \sum X_2 &= 539 \\ \sum X_1^2 &= 488 \\ \sum X_2^2 &= 551 \\ \bar{X}_1 &= 13.21 \\ \bar{X}_2 &= 19.25 \end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$\begin{aligned} H_o &: X_1 = \bar{X}_2 \\ H_i &: X_1 \neq X_2 \end{aligned}$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned} \text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54 \end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(X_1 - X_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$\begin{aligned} t_o &= \frac{(13.21 - 19.25) - 0}{\sqrt{\left(\frac{488 + 551}{54}\right)(0.08)}} \\ t_o &= \frac{-6.04}{1.24} \\ t_o &= -4.87 \end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = -4.87$ y la $t_c = -2.00$, hay evidencias estadísticas para rechazar la H_o y aceptar la H_i . Por lo tanto existen diferencias significativas entre las medias de los grupos en el área personal del CIP.

**PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN
EL ÁREA SOCIAL DEL CIP
POST-PRUEBA**

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned} n_1 &= 28 \\ n_2 &= 28 \\ \sum X_1 &= 217 \\ \sum X_2 &= 377 \\ \sum X_1^2 &= 96 \\ \sum X_2^2 &= 197 \\ \bar{X}_1 &= 7.75 \\ \bar{X}_2 &= 13.46 \end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$\begin{aligned} H_o &: \bar{X}_1 = \bar{X}_2 \\ H_i &: X_1 \neq X_2 \end{aligned}$$

3. Nivel de Significación

$$\begin{aligned} \text{Con } \alpha &= 0.05 \\ GL &= n_1 + n_2 - 2 \\ GL &= 54 \end{aligned}$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a + 2.00 ó menor o igual a -2.00.

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\sum x_1^2 + \sum x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$\begin{aligned} t_o &= \frac{(7.75 - 13.46) - 0}{\sqrt{\left(\frac{96 + 197}{54}\right)(0.08)}} \\ t_o &= \frac{-5.71}{0.66} \\ t_o &= -8.65 \end{aligned}$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = -8.65$ y la $t_c = -2.00$, hay evidencias significativas para rechazar la H_o y aceptar la H_i . Es decir existen diferencias significativas entre los grupos, respecto al área social del CIP.

PRUEBA DE HIPÓTESIS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN

EL COCIENTE TENSIONAL DEL CIP

POST-PRUEBA

1. Datos Básicos

$$\begin{aligned}n_1 &= 28 \\n_2 &= 28 \\ \Sigma X_1 &= 17 \\ \Sigma X_2 &= 26.45 \\ \Sigma X_1^2 &= 2.75 \\ \Sigma X_2^2 &= 0.84 \\ \bar{X}_1 &= 0.61 \\ \bar{X}_2 &= 0.95\end{aligned}$$

2. Hipótesis Estadísticas

$$H_o : X_1 = X_2$$

$$H_f : \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

3. Nivel de Significación

$$\text{Con } \alpha = 0.05$$

$$GL = n_1 + n_2 - 2$$

$$GL = 54$$

4. Criterio de Decisión

Esta es una prueba bilateral con un valor crítico $t_c = \pm 2.00$. Rechazar la H_o si la t_o es mayor o igual a $+ 2.00$ ó menor o igual a -2.00 .

5. Prueba Estadística

$$t_o = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\left(\frac{\Sigma x_1^2 + \Sigma x_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\right) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

6. Cálculo de la t_o

$$t_o = \frac{(0.61 - 0.95) - 0}{\sqrt{\left(\frac{2.75 + 0.84}{54}\right)(0.08)}}$$

$$t_o = \frac{-0.34}{0.07}$$

$$t_o = -4.86$$

7. Decisión

En vista que la $t_o = - 4.86$ es menor a la $t_c = - 2.00$, hay evidencias significativas para rechazar la H_o y aceptar la H_f . Por lo tanto existen diferencias significativas entre las medias de los grupos, respecto al cociente tensional del CIP.

CAPÍTULO IV
DISCUSIÓN

Como hemos visto, los resultados de esta investigación apoyan nuestra hipótesis, la cual señalaba que los estudiantes con fracaso académico que recibieran el entrenamiento en habilidades básicas, obtendrán mayor rendimiento que aquellos que no lo recibieran.

Para tal efecto consideramos, los aspectos generales de los sujetos de la investigación; sus antecedentes escolares; los datos obtenidos de las pruebas psicológicas administradas antes de la intervención; los datos comparativos de las evaluaciones obtenida de las pre-pruebas y post-pruebas y finalmente el análisis inferencial de la pre-intervención y de la post-intervención. A continuación detallamos la discusión de nuestros resultados y, a su vez, analizamos e interpretamos cada uno de sus componentes.

En cuanto a los aspectos generales de los sujetos de la investigación, encontramos que el 58.94% pertenecían al sexo femenino y el 41.10% al masculino, distribuidos normalmente en 14 escuelas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. (Ver cuadro I pág. 93). El 32.14% oscilaba entre los 18-20 años; el 28.55% entre los 15-17 años, el 19.64% entre los 21-23 años; el 10.71% entre los 24-26 años y sólo el 8.93% entre los 27-29 años de edad. Todo esto nos indicó que el 85.71% pertenecían al primer nivel (I a II) y el 14.29% al segundo nivel (IV y V).

(Ver cuadro II y III, págs. 94 y 95). La accesibilidad de los estudiantes a su centro de estudio, se evidenció en el 57.14% que vivía en el Distrito de Panamá, el 26.79% en el San Miguelito; el 8.93% en el Distrito de Arraján y el 3.57% en el Distrito de La Chorrera.

Es de vital importancia señalar que los discentes investigados, en un 71.42% tienen un ingreso familiar menor a B/. 600.00; un 48.21% de ellos financia sus estudios con recursos familiares solamente; un 51.79% tienen relaciones familiares negativas y el 50.00% de los padres poseen estudios primarios solamente. Esta situación familiar de los estudiantes, evidencia un panorama claro del ambiente familiar y social inadecuado. Por la carencia en la formación académica de los padres, existe en la familia un vocabulario pobre y escasos hábitos de lectura y una falta de tradición cultural en el hogar, por tal razón, algunos demostrarán desinterés en los estudios de los hijos.

En este sentido, al hablar de las causas del fracaso académico, hay quienes le atribuyen al ambiente familiar y social inadecuado (Nuevo, 1998). Por otro lado está la falta de tradición cultural en el hogar, vocabulario pobre y escasos hábitos de lectura (Riesman, 1998). Sin embargo, hay quienes

denotan el desinterés de los padres hacia los estudios de los hijos (López, 1984).

Los estudiantes pueden hallar en el medio escolar un ambiente distinto y adecuado para sobrellevar sus dificultades, pero contrariamente, pueden también arrastrar al medio escolar las presiones desfavorables del medio familiar y manifestarlo como un desajuste emocional, que puede tener distintas formas sintomáticas.

Existen problemas tradicionalmente vinculados al fracaso escolar, entre los que destacamos el campo emocional que se explica en las respuestas de ansiedad ante la tarea de estudiar, (Montero, 1990).

Otro hecho de singular importancia son los antecedentes escolares, en donde se evidenció que el 80.36% procedían de escuelas públicas y el 19.64% de escuelas privadas. Además de 33.93% eran bachiller en comercio, el 17.86% bachiller en letras y maestros, el 16.07% industrial, el 10.71% bachiller en ciencia y el 3.57% agropecuaria. (Ver cuadro XI y XII, págs. 104 y 105). El rendimiento académico de los sujetos investigados en el nivel medio, reflejó en un I ciclo, que el 76.79% rehabilitó en alguna asignatura y el 23.21% repitieron algún año. Sin embargo para el II ciclo, el 87.50% rehabilitó y el 12.50% repitieron algún año. El promedio entre 3.0-

3.5 que les permitió ingresar a la Universidad, fue estimado en un 66.07%, lo que evidencia la pobreza en sus logros académicos. (Ver cuadro XIII y XIV, págs. 106 y 107). Una vez ingresado en la Universidad, cursando una carrera el índice académico refleja el 73.21% entre 0.76-0.99 (Ver cuadro XV, pág. 108). Estos datos revelan, un modelo prolongado de fracaso en sus calificaciones escolares, lo que aumenta la frustración, mina la autoconfianza y se deteriora su autoestima, en este sentido, las consecuencias son significativas. Por lo tanto, en un mundo orientado hacia el éxito, el fracaso tiene consecuencias significativas para el bienestar de los adolescentes, no sólo en el centro de enseñanza, sino también en las demás facetas de su vida. (Herbert, 1988).

En cuanto a los datos obtenidos en las evaluaciones psicológicas, administradas antes de la intervención, los sujetos investigados reflejaron tener una capacidad intelectual promedio. En este sentido el 58.93% demostró tener un CI de término medio, un 33.93% un CI superior al término medio y un 7.14% con una superioridad intelectual de los datos revelados en el Raven. Sin embargo, los revelados en el Toni-2 presentaron tener una capacidad intelectual en un 87.50% media y un 12.50% media alto,

por lo que ambas pruebas demuestran que los sujetos no evidenciaron tener retraso mental. (Ver cuadro XVI y XVII págs. 109 y 110).

Esto sustenta, que conocemos estudiantes brillantes que tienen un mal desempeño en sus labores escolares, mientras que compañeros de clase, menos brillantes, pueden hacerlo excepcionalmente bien. (Greene, 1995).

Los sujetos investigados, no reflejaron tener una personalidad con patologías severas, por el contrario revelaron tener una personalidad normalmente ajustada al obtener un cociente tensional menor de 1.00. Es importante señalar que estos sujetos antes de la intervención, denotaron tener dificultades dentro del área personal; en donde se destaca la desconfianza en sí mismo, incapacidad para tomar decisiones, poca comprensión del mundo que les rodea y poca aceptación de sí mismo y en el área social; en donde se evidencia la poca facilidad de desenvolverse en situaciones sociales, relaciones insatisfactorias con sus compañeros, amigos, otras personas en general, timidez y opacamiento. No reflejaron tener dificultades dentro de las áreas familiar, comportamiento patológico y sexual. Las dificultades fueron observadas al obtener puntuaciones que superan a la media en la pre-prueba de los datos obtenidos el en CIP. Al considerar los problemas tradicionales vinculados al fracaso se señalan los elementos relacionados con

la autoestima. (Montero, 1990). Por otro lado, los retos académicos superan a los estudiantes que no disponen de suficientes habilidades sociales o de comunicación. (Adams y Gullota, 1989).

Los datos reflejados en los niveles de ansiedad, de los discentes con fracaso, nos dicen que el 50.00% presenta un nivel de ansiedad moderado, el 37.50% de nivel de ansiedad alto, y un 12.50% de nivel de ansiedad leve. (Ver cuadro XIX, pág. 114).

Las habilidades de estudio se mostraron en déficits en los discentes con fracaso, ya que la clasificación fue distribuida desde promedio con un 1.78% hasta muy bajo con un 69.64%, oscilando un 8.93% de promedio bajo, un 12.50% por debajo del promedio y el 7.14% bajo. En ocasiones, producto de una carencia en la organización para el estudio, se produce una caída en los niveles de atención y concentración, incorporándose posteriormente los elementos motivacionales (Smirnov, Leontiev y otros, 1981).

Con el propósito de enmarcar las necesidades que tienen los estudiantes con fracaso, aplicamos una encuesta dirigida a los directores de departamento, a los profesores de las asignaturas y a los estudiantes afectados. Dicha encuesta reveló las variables que están alrededor del

fracaso de los estudiantes. En este sentido hubo coincidencia, por parte de los encuestados de las siguientes: habilidades sociales, autoestima, ansiedad e irritabilidad, organización del tiempo, agresividad, hábitos y técnicas de estudio, participación en clase, concentración, motivación, problemas económicos, retraimiento y timidez. (Ver cuadro XXI, XXII, XXIII, págs. 117, 119 y 120).

Lo anteriormente expuesto, lo logramos en la fase de evaluación diagnóstica, la cual nos facilitó organizar y captar la complejidad de las situaciones que están alrededor de estos estudiantes y describir a su vez, la heterogeneidad de los mismos. En este sentido, presentamos como impresión diagnóstica, que estamos ante un problema académico. Según el DSM-IV, (1995) la categoría de problema académico puede usarse cuando no se debe a un trastorno mental o que, si se debe a un trastorno mental, es lo bastante grave como para merecer atención independiente. Un ejemplo es la existencia de un patrón gradual de fracaso o la presencia de pocos logros significativos en un persona con una capacidad intelectual adecuada en ausencia de un trastorno del aprendizaje o de la comunicación o cualquier

otro trastorno mental que pudiera explicar el problema.⁴⁰

La intervención en el nivel universitario supone brindar algún tipo de oferta especializada, para reducir el fracaso académico de los jóvenes adultos. En este sentido, proporcionamos una intervención terapéutica que reunió los déficits reflejados en los estudiantes, englobados en cinco áreas como lo es la comunicación, manejo de la ira, sentirse bien consigo mismo, hacer frente al estrés y el estudio. Dicha oferta va más allá del currículo normal, se trata de un conjunto de acciones programadas, para influir en la reducción de los casos de fracaso en la facultad de humanidades, y dotar a los estudiantes afectados de técnicas o recursos que lo capaciten a cambiar sus repertorio conductual y a obtener un nivel de satisfacción en la competencia social, integración en grupos, estabilidad emocional y una autoestima positiva y estable.

Nuestra principal preocupación era ayudarles a salir del fracaso en que se encontraban. Lo ideal era acabar con los problemas del fracaso académico, pero lo más práctico, fue reducir el impacto psicológico en el que está involucrado el estudiante con fracaso.

⁴⁰ APP DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales. 4ta. ed. Editorial Masson, España, 1995. Pág. 700.

Por ende, al identificar las causas concretas del fracaso académico, al diagnosticar los elementos que los constituyen y entender los prerequisites cognoscitivos, afectivos, volitivos y de personalidad para realizar con éxito una tarea académica, nos sirvió todo ello para traducirlo en el programa de intervención adecuada, el cual se ejecutó en un período de 20 sesiones, dos veces a la semana con una duración de 45 minutos por sesión.

Las acciones programadas que realizamos en el entrenamiento en habilidades básicas, precisaron de una valoración, en donde pudimos comparar las puntuaciones obtenidas en las post-pruebas, respecto a las obtenidas en las pre-pruebas. En este sentido, podemos observar la influencia del entrenamiento en habilidades básicas.

La influencia de la manipulación de nuestra variable independiente - entrenamiento en habilidades básicas; la podemos observar en los efectos que ocasionó sobre la variable dependiente - fracaso académico-. Los estudiantes del grupo experimental presentan un aumento progresivo de los índices académicos obtenidos durante el I y II semestre de 1999. (Ver cuadro XXIV, pág. 122). Esto logró demostrar al estudiante la utilidad de la intervención mediante el entrenamiento en habilidades básicas, como una nueva estrategia para hacerle frente al fracaso académico.

En la comparación de los promedios obtenidos en las áreas de comportamiento personal y social, de los estudiantes del grupo experimental respecto al grupo control, se observó que el grupo experimental experimentó una disminución significativa en las post-prueba del CIP, a diferencia del grupo control. (Ver cuadro XXV, pág. 125). Esto nos demostró que los estudiantes del grupo experimental, evidenciaron tener confianza en sí mismo, capacidad para tomar decisiones y aceptarse a sí mismo. Por el contrario, el grupo control, supera la puntuación de la media, por lo tanto mantienen la misma interpretación que obtuvo en la pre-prueba, en el área personal. En el área social el grupo experimental obtuvo un promedio por debajo de la media demostrando así, la facilidad de desenvolverse en situaciones sociales, relaciones satisfactorias, no se evidencia timidez ni opacamiento. Sin embargo, el grupo control mantuvo en la post-prueba un promedio por encima de la media, por lo tanto mantiene la interpretación que obtuvo en la pre-prueba.

En cuanto a las comparaciones establecidas, respecto al nivel de ansiedad, se observó que el grupo experimental disminuyó de un 35.71% del nivel alto en la pre-prueba a un 0% en la post-prueba, de un 53.57% de un nivel moderado a un 39.29%, lo contrario al grupo control, que aumenta a un

64.29% en el nivel moderado y a un 35.71% del nivel alto. Esto reflejó que los niveles de ansiedad disminuyen luego de la intervención. (Ver cuadro XXVI, pág. 128).

Al comparar los datos de las post-prueba, obtenidas tanto por el grupo experimental como por el control, observamos que el grupo experimental logró un 19.64% en el promedio y 0% en muy bajo. Sin embargo, el control 0% en promedio y un 33.93% en muy bajo. Esto evidencia que los déficits en las habilidades de estudio disminuyeron para el grupo experimental, en tanto que para el control aumentaron. (Ver cuadro XXVII, pág. 130).

Nuestros análisis inferenciales, nos sugieren, luego de la intervención, que hubo un aprendizaje en nuestros estudiantes, al observarse diferencias significativas en las pruebas de hipótesis realizadas en todas las post-pruebas. Ello nos permite confirmar nuestras hipótesis y el desarrollo óptimo de las habilidades básicas que conducen y facilitan el aprendizaje.

El entrenamiento en habilidades básicas nos ayudó a resolver un problema concreto: el fracaso académico, de aquellos estudiantes que se sometieron al entrenamiento.

Además la información presentada, nos sirvió para comentar, analizar, desarrollar y apoyar nuestra fundamentación teórica.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Todas las investigaciones abundan en información, en este sentido, esta no se diferencia de las demás. Espero haber ofrecido a los lectores una información adecuada sobre los estudiantes universitarios con fracaso académico y la intervención terapéutica, así como el programa del entrenamiento que presenta la estrategia para hacerle frente al problema. También espero que mi estudio haya permitido examinar los factores causales de los fracasos académicos y su relación con la intervención terapéutica. En la introducción de este estudio indiqué los objetivos de la investigación.

A continuación presentamos nuestras conclusiones y recomendaciones en vinculación con estos objetivos.

De acuerdo al estudio realizado concluimos que:

1. El 85.71% de los sujetos investigados pertenecían al primer nivel (I a III) y el 14.29% al segundo nivel (IV a V).
2. Se evidenció la accesibilidad de los discentes a su centro de estudio, así como la problemática económica.
3. En los estudiantes se observó un patrón gradual de fracasos, desde su nivel medio de enseñanza.

4. El rendimiento académico en la Universidad, reflejó que no había diferencias significativas en las medias de los índices académicos, obtenidos durante el II semestre de 1998. Esto comprueba la homogeneidad de los grupos antes de la intervención.
5. No se observó diferencias significativas en las medias de los grupos, respecto a la capacidad intelectual, obtenida según las puntuaciones del Raven y el Toni-2. Ambos grupos poseían una capacidad intelectual mínima de término medio o promedio.
6. Los estudiantes reflejaron tener una personalidad normalmente ajustada, libre de patologías severas, al obtener un cociente tensional menor de 1.00, en todas las estimaciones.
7. No se observó diferencias significativas en las medias de los grupos, respecto a los niveles de ansiedad, obtenida según las puntuaciones del Idare. Ambos grupos reflejaron tener niveles de ansiedad moderado y alto antes de la intervención.
8. No se observó diferencias significativas en las medias del grupo experimental y control, antes de la intervención, en las habilidades de estudio. Ambos grupos reflejaron déficits en organización, técnicas y motivación hacia el estudio.

9. No se observó diferencias significativas en las medias de los grupos, antes de la intervención, respecto al CIP. Ambos grupos expresaron tener déficits en el área personal y social.
10. Se observó diferencias significativas en las medias del grupo experimental, comparadas con el control, en los índices académicos obtenidos en el año académico 1999, luego de la intervención. Lo que indica, que los estudiantes que recibieron el entrenamiento obtuvieron mayor rendimiento que aquellos que no lo recibieron.
11. Se observó diferencias significativas en las medias del grupo experimental, comparado con el control, respecto a las puntuaciones obtenidas en las post-pruebas de ansiedad, habilidades de estudio, el área personal, social y cociente tensional. Lo que indica, que los estudiantes entrenados, desarrollaron habilidades que los capacitaron para recuperar el fracaso académico en el que se encontraban.
12. El Entrenamiento en Habilidades Básicas en su conjunto, tiene efecto significativo en la recuperación del fracaso académico.
13. El Entrenamiento en Habilidades Básicas, reduce el número de casos de estudiantes con fracaso.
14. Estimamos que los objetivos de nuestra investigación se lograron.

Desde la perspectiva de las conclusiones, se pueden extraer una serie de recomendaciones útiles de cara a la práctica educativa y escolar.

En este sentido, es factible recomendar:

1. Incorporar, de modo activo, al personal administrativo y docente, en especial a los directores de departamentos y escuelas, así como a los profesores de las distintas asignaturas, al seguimiento de los estudiantes, para evitar el abandono del aprendizaje en habilidades básicas.
2. Aumentar la divulgación de las intervenciones en la Facultad de Humanidades y de sus beneficios.
3. Constituir el entrenamiento en habilidades básicas, en un requisito indispensable para estudiantes de primer ingreso.
4. Demandar una mejor comprensión por parte del cuerpo docente, en la lucha contra el fracaso.

La habilidades básicas no deben considerarse como una asignatura más en el currículum. Si se desvincula de la práctica corriente en clase es poco probable que se aplique en el aprendizaje a las tareas que los estudiantes experimentan en las asignaturas.

Las habilidades básicas deben ser la preocupación de todos los profesores, sea cual fuere la asignatura que imparten.

La enseñanza del contenido de una asignatura debería tener en cuenta tanto el proceso de aprendizaje, como lo que se aprenden. Si consideramos los cambios que experimentan las exigencias del aprendizaje, a medida que se avanza en la carrera universitaria, una ayuda continúa y evolutiva de las habilidades básicas es beneficiosa. Sus objetivos y métodos podrían ser coordinados entre los profesores de cada año, de cada asignatura y entre los departamentos.

En última instancia lo que se necesita es una política para toda la Facultad.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ, J. A., NÚÑEZ, J.C. y SOLER, E. 1999. Intervención Psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso. Ediciones Pirámide, España. 228 págs.
- ARAÚZ, H. 1989 Guía para la preparación de la propuesta de Trabajo de Graduación. Complemento al reglamento sobre graduación y titulación. 2da. ed. Panamá. 16 págs.
- ASENSIO, J.M. 1994 Hijos con Fracaso Escolar. Grupo Editorial Ceac, Barcelona. 117 Págs.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA. 1995. DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Editorial Masson, España. 908 págs.
- AZCOAGA, J.E., DERMAN, B. y IGLESIAS, P.A. 1997. Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. Ediciones Paidós. España. 281. págs.
- BIGGE, M. L. 1990. Bases Psicológicas de la Educación. Editorial Trillas, México. 736 págs.
- BORDA, E., y PINZÓN, B. 1995. Rendimiento Académico. Técnicas para estudiar mejor. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 160 págs.
- BROWN, L., SHERBENOU, R.J., Y JOHNSEN, S.K. Toni-2. Test de Inteligencia no verbal. Apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje. Manual. Tea Ediciones, Madrid. 44 págs.

- BROWN, W. 1994. Guía de Estudio Efectivo. Editorial Trillas, México. 103 págs.
- BROWN, W. F., y HOLTZMAN, W. H. 1994. Guías para la supervivencia del estudiante. 2da. reimpresión. Editorial Trillas, México 116 págs.
- CAGLAR, H. 1993. La Psicología Escolar. Fondo de Cultura Económica, México. 163 págs.
- CASTILLO, N. 1989. Elaboración de los Trabajos de Graduación. Guía Práctica, Panamá. 40 págs.
- CAUTELA, J., y JUNE, G. 1989. Técnicas de Relajación. Manual Práctico para adultos, niños y educación especial. Ediciones Martínez, Roca. España. 122 págs.
- DAVIS, M., McKAY, M., y ESHELMAN, E.R. 1990. Técnicas de Autocontrol. Emocional. Ediciones Martínez Roca, España. 219 págs.
- DÍAZ, A., y HERNÁNDEZ, G. 1998. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación Constructivista. McGraw-Hill Interamericana, México. 232 págs.
- ESCOTET, M. A. 1988. Cuestionario Investigativo de la Personalidad. Manual. 5ta. ed. Ediciones Pedagógicas Latino americanas, Colombia. 12 págs.

- FERNÁNDEZ, R. C. 1994. Aprender a estudiar. Cómo resolver las dificultades en el estudio. Ediciones Pirámide, Madrid. 198 págs.
- FONTECHA F., M. 1993. Psicología de la Salud Mental. La Salud Mental también se aprende. Intervención desde un modelo integrado. Ediciones Pirámide, Madrid. 224 Págs.
- GONZÁLEZ, D. 1982. La Motivación. Una orientación para su estudio. Editorial científico-técnica, La Habana. 314 Págs.
- GONZÁLEZ, J.A. y NUÑEZ, J.C. 1998. Dificultades del aprendizaje escolar. Ediciones Pirámide, Madrid. 433 págs.
- GOOD, T.L. y BROPHY, J.E. 1993. Psicología Educacional. 2da. ed. Editorial McGraw-Hill Interamericana, México. 524 Págs.
- GREENE, L.J. 1995. 1001 maneras de mejorar los problemas escolares de su hijo. Grupo Editorial Ceac, España 542 Págs.
- HABER, A., RUNYON, R.A. 1973. Estadística General. Fondo Educativo Interamericano. México. 371 Págs.
- HERBERT, M. 1988. Vivir con adolescentes. Editorial Planeta, España. 273 págs.
- HERNÁNDEZ S, R., FERNÁNDEZ, C., Y BAPTISTA, L. 1995. Metodología de la Investigación McGraw-Hill Interamericana, México. 505 págs.

- HIDALGO, C.G., y ABARCA, N. 1999. Comunicación Interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales. 3ra. ed. Ediciones Universidad Católica de Chile, Colombia. 228 págs.
- JURADO, H.M., PÉREZ, L., y RODRÍGUEZ, B. 1995. Manual Práctico para la presentación de trabajos de graduación, monografías e informes. Editorial Universitaria, Panamá. 176 págs.
- KERLINGER, F.N. 1988. Investigación del Comportamiento. 2da. ed. McGraw-Hill Interamericana, México. 748 págs.
- KLAUSMEIER, H. 1977. Psicología Educativa. Habilidades Humanas y aprendizaje. Editorial Harla, México. 527 págs.
- KLEIN, S. 1994. Aprendizaje. Principios y Aplicaciones. 2da. ed. Editorial McGraw-Hill Interamericana, España. 686 págs.
- LEÓN, O., MONTERO, I. 1995. Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación. McGraw-Hill Interamericana. España. 311 págs.
- LEONTIEV, A. 1983. El desarrollo del Psiquismo. Akal editor, Madrid. 287 págs.
- LÓPEZ, L. 1983. Trabajos de Graduación e Informes. Procedimientos y Técnicas para su elaboración. 3ra. ed. Imprenta Barcenás, Panamá. 126 págs.

LURIA, R.A. 1980. Lenguaje y Pensamiento. Editorial Fontanella, Barcelona. 160 págs.

1982. Introducción evolucionista a la Psicología. 3ra. ed. Editorial Fontanella, Barcelona. 160 págs.

MÉNDEZ C., F.X., MACIA A. D., y OLIVARES, J. 1993. Intervención Conductual en Contextos Comunitarios I Programas aplicados de Prevención. Ediciones Pirámide, Madrid. 413 págs.

McKAY, M., DAVIS, M. y FANNING, P. 1988. Técnicas Cognitivas para el tratamiento del estrés. Ediciones Martínez Roca, España. 240 págs.

McKAY, M., Y FANNING, P. 1991. Autoestima: Evaluación y Mejora. Ediciones Martínez Roca, España. 225 págs.

MORGANETT, R. 1995. Técnicas de Intervención Psicológica para adolescentes. Ediciones Martínez Roca, España. 237 págs.

NOVAES, M.H. 1992. Psicología Escolar. Editorial Lumen, Argentina. 315 págs.

NUEVO G., E. 1998. El Éxito Escolar. Causas del Fracaso en la Escuela. Editorial San Pablo, España. 237 págs.

OLIVARES J., y MÉNDEZ, F.X. 1998. Técnicas de Modificación de Conducta. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid. 574 págs.

- PARDINAS, F. 1996. Metodología y Técnicas de Investigación en ciencias sociales. Siglo veintiuno editores, México. 235 págs.
- PAVLOV, I. 1980. Fisiología y Psicología. 6ta. ed. Alianza Editorial, Madrid. 192 págs.
1972. Reflejos condicionados e inhibiciones. 2da. ed. Editorial Península, Barcelona. 232 págs.
- PETROVSKI, A. 1980. Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editorial Progreso, Moscú. 352 págs.
- POLIT, D.F., y HUNGLER, B. 1987. Investigación científica en ciencias de la salud. 3ra. ed. McGraw-Hill, México. 563 págs.
- PRUZZO, V. 1997. Biografía del Fracaso Escolar. Recuperación Psicopedagógica. Editorial Espacio, Buenos Aires. 126 págs.
- RODRÍGUEZ E, S. 1982. Factores de Rendimiento Escolar. Ediciones Oikos-tau, España. 201 págs.
- ROS, A.C. 1994. Cómo mejorar los estudios y el desarrollo intelectual. Editorial Minos, México. 264 págs.
- ROSELLÓ, C.G., y CASTELLÓ, A. 1990. El límite superior. Aspectos Psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Ediciones Pirámide, Madrid. 142 págs.
- ROVETTO, O.G. 1994. Apuntes de Psicología del Desarrollo. Universidad de Panamá, Panamá. 850 págs.

- SALAS, P.M. 1994. Técnicas de Estudio para Enseñanza Editorial, Madrid. 240 págs.
- SCHUSTER, D.H. y GRITÓN, Ch.E. 1993. Técnicas Efectivas de Aprendizaje. Editorial Grijalbo, México. 143 págs.
- SELMES, I. 1996. La mejora de las habilidades para el estudio. Editorial Paidós, España. 127 págs.
- SIMÓN, M.A. 1993. Psicología de la Salud, Aplicaciones Clínicas y estrategias de intervención. Ediciones Pirámide, Madrid. 268 págs.
- SMIRNOU, L., RUBINSTEIN, S.L., LEONTIEV, A.N., y TIEPLOU, B.M. 1996. Psicología. Reimpresión. Editorial Grijalbo, México. 571 págs.
- SPIELBERGER, CH. 1980. Tensión y Ansiedad. Editorial Harla, México. 128 págs.
- SPIELBERGER, Ch., y DÍAZ, R. 1975. IDARE. Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado. Manual. El manual moderno. México 28 págs.
- TAMAYO T. M. 1977. Metodología Formal de la Investigación Científica. 9na. Reimpresión. Editorial Limusa, México. 159 págs.
- TESTU, F. 1992. Cronopsicología y Ritmos Escolares. Editorial Masson, España. 124 págs.

- UNIVERSIDAD DE PANAMÁ. 1981. Ley 11 Estatuto. Imprenta Universitaria, Panamá. 132 págs.
- WAYNE, D. 1995. Estadística con Aplicaciones a la Ciencias Sociales y a la Educación. McGraw-Hill Interamericana, México. 504 págs.
- WOOLFOLK, A. 1990. Psicología Educativa. 3ra. ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, México. 649 págs.

ANEXOS

ANEXO 1

PLAN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

PLAN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

Nivel de atención: Grupal
Facultad: Humanidades
Nivel Académico: I y II

Edad: Comprendida entre
 15 y 29 años
Impresión Diagnóstica:
 Problema Académico (Fracaso)
Nº de Sesiones: 20

Frecuencia: 2 veces a
 la semana
Duración: 45 minutos
Psicóloga Escolar:
 MARITA MÓJICA D.

ÁREAS DE TRABAJO	OBJETIVOS TERAPÉUTICOS	CONTENIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de comunicación: Aprendizaje de Asertividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación entre los estilos de comunicación pasivo, asertivo y agresivo. - Aprender formas correctas para dar a conocer que todos tenemos ciertos derechos personales. - Reconocer las aserciones positivas y facilitar la práctica. - Reconocer las aserciones negativas y facilitar la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Estilos de comunicación <input type="checkbox"/> Derechos personales <input type="checkbox"/> Asertividad positiva <input type="checkbox"/> Asertividad negativa
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para manejar la ira: Enojarse de manera adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer como funcionan Interactivamente el pensamiento, alteraciones corporales y comportamiento frente a la ira. - Clarificar el papel que juegan las expectativas en la experiencia de la ira. - Definir los objetivos y etapas de la resolución de problemas. - Generar soluciones frente a cualquier clase de problema. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Funcionamiento de la ira. Su traje de trabajo. Técnica de autocontrol. <input type="checkbox"/> Identificación de las expectativas. <input type="checkbox"/> Técnica de resolución de problemas.

ÁREAS DE TRABAJO	OBJETIVOS TERAPÉUTICOS	CONTENIDO
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para sentirse bien consigo mismo: Desarrollo de la autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar qué les gusta y disgusta de ellos mismos. - Descubrir como se sienten respecto a sí mismo. - Definir algunos de los papeles que los estudiantes desempeñan en sus vidas. - Aprender a establecer metas como estudiante. - Aprender a establecer metas en las relaciones interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Qué me gusta y me disgusta de mí mismo. <input type="checkbox"/> Desempeño de papeles. <input type="checkbox"/> Metas como estudiante <input type="checkbox"/> Metas en las relaciones interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para hacer frente al estrés: Bajar los niveles de ansiedad y mantener la calma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la respuesta de estrés y los estresores individuales. - Conocer los estresores y como afectan la respuesta de estrés. - Clarificar los efectos fisiológicos y psicológicos del estrés. - Ejercitar el procedimiento de relajación muscular progresiva como técnica potencial de hacer frente al estrés. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El estrés y los tipos de estresores. <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son mis estresores? <input type="checkbox"/> Cómo respondo ante los estresores. <input type="checkbox"/> Técnica de relajación muscular progresiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de cómo planificar el estudio. - Adquirir técnicas de estudio que faciliten el proceso aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Organización en el estudio. <input type="checkbox"/> Técnicas activas de estudio.

ANEXO 2

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES BÁSICAS

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 1

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Discriminar entre los estilos de comunicación pasivo, asertivo y agresivo.

MATERIALES

- Hoja de ejercicio
- Cuadro de estilos de comunicación
- Retroproyector
- Lámina de acetato

PROCEDIMIENTO

- Describir el objetivo de la sesión
- Por medio del cuadro de estilos de comunicación, explicar que existen tres modos de comportarse ante cualquier situación. Expresamos que es ser agresivo, pasivo y asertivo.
- Distribuir la hoja de ejercicios y solicitar a los estudiantes a responder a las cuestiones en común.

- Ayudar a los estudiantes a describir las frases pasivas y agresivas, sustituyéndolos por enunciados asertivos.
- Preguntar si alguien quiere añadir alguna cosa antes de la próxima sesión.

ÁREA PENDIENTE: Derechos Personales

OBSERVACIONES: Sugerir que presten atención, durante la semana, al modo en que ellos mismos y las demás personas se comunican.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 2

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Aprender formas correctas para dar a conocer que todos tenemos ciertos derechos personales.

MATERIALES

- Hoja de derechos personales
- Cuadro de derechos personales
- Retroproyector
- Acetato

PROCEDIMIENTO

- Preguntar a los participantes qué observaron durante la semana sobre el comportamiento de los demás y el propio.
- Agradecer haber hablado de sus experiencias y elogiar a quienes las compartieron en el grupo.
- Describir el objetivo de la sesión.
- Comentar que la gente tiene derechos personales. Distribuir las hojas de derechos personales.

- Cada participante, leerá en voz alta uno de los derechos recogido en la hoja, luego cada participante escogerá el derecho con el que está más de acuerdo.
- Preguntar que derechos ignoraban que tenían, fomentar la discusión entre los estudiantes.
- Presentar cinco situaciones en acetato, luego solicitar a los estudiantes que respondan qué derechos creen que están implicados en cada situación presentada y qué podrían hacer para preservarlo.
- Discutir el significado de la frase **“Defender tus propios derechos”**
¿Qué consecuencias puede tener? ¿Qué puede pasar si insistimos?
- Indicar que en algunas situaciones no es buena idea insistir en nuestros derechos. Ejemplo. si tratamos con una persona con autoridad cuyo nivel de accesibilidad y comprensión es muy escaso o nulo y sabemos que el ser asertivo sólo puede acarreararnos el sentirnos perjudicados de algún modo.
- Preguntar si alguien quiere añadir algo antes de finalizar.

ÁREA PENDIENTE: Asertividad Positiva.

OBSERVACIONES: Solicitar a los estudiantes que registren las situaciones las que son pasivas, agresivas o asertivas.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 3

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Reconocer las aserciones positivas y facilitar su práctica.

MATERIALES

- Retro proyector
- Bolsa de bolas de algodón
- Registro de asertividad positiva
- Acetato

PROCEDIMIENTO

- Describir el objetivo de la sesión
- Explicar que la asertividad encierra tres tipos de manifestaciones: comentarios positivos, defensa de los derechos personales y expresión de quejas.
- Presentar algunos modelos de asertividad positiva en acetato.
- Dar ocasión para que los estudiantes expongan ejemplos de comentarios positivos que hayan expresado u oído últimamente.

- Comentar cómo al recibir comentarios positivos una persona puede sentirse bien (querida, necesaria, apreciada, importante).
- Repartir tres bolas de algodón a cada estudiante explicando que son suaves, blandas y cálidas. Así son los comentarios positivos.
- Los estudiantes hacen parejas para que realicen tres comentarios positivos el uno del otro. Animarles a ir más allá de las características físicas, tratando de hacer comentarios sobre otras características.
- Tras unos minutos comentar ¿Cómo fue para ti recibir comentarios positivos de tu pareja? ¿Cómo te sentiste al hacer comentarios positivos a tu pareja?
- Repartir el registro de asertividad positiva. Solicitar a los estudiantes que hagan comentarios positivos a personas ajenas al grupo y escriban sus experiencias al hacerlo.
- Preguntar si alguien quiere añadir algo antes de finalizar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Asertividad Negativa.

OBSERVACIONES: Hacer comentarios positivos en diferentes ámbitos hogar, aula de clase, amigos durante una semana.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 4

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Conocer las aserciones negativas y facilitar su práctica.

MATERIALES

- Retro proyector
- acetatos
- Registro de asertividad negativa

PROCEDIMIENTO

- Permitir que los miembros del grupo comenten sus registros de asertividad positiva. Ayudarles a clasificar si se comportaron asertivamente y animarles a hablar sobre las situaciones registradas.
- Describir el objetivo de la sesión.
- Recordar, nuevamente las tres variedades de la asertividad.
- Revisar el concepto de lo que significa ser asertivo.
- Exponer modelos que ilustren el uso adecuado de la asertividad negativa.

- Preguntar a los estudiantes por algunas ocasiones en las que se hayan sentido enojados, molestos, decepcionados por alguna persona o por alguna situación ¿Qué hicieron? ¿Expresaron sus sentimientos? ¿Cómo se sintieron al no expresar sus sentimientos y guardarlos para sí?
- Comentar las consecuencias positivas y negativas de dar a conocer el enojo o el disgusto justificado.
- Repartir el material y pedir que dibujen una situación en la que piensen que podrían expresar un sentimiento negativo de forma eficaz.
- Tras acabar los dibujos, invitar a los estudiantes a que expliquen las situaciones que han representado y cómo creen que podrían expresar sus sentimientos negativos de manera asertiva.
- Alentar el análisis, la retroalimentación y la representación de papeles de los estudiantes.
- Preguntar si alguien quiere añadir algo más antes de finalizar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Habilidades para manejar la Ira: Enojarse de manera inadecuada.

OBSERVACIONES: Solicitar que los estudiantes completen el registro de asertividad negativa, según sus experiencias al manifestar asertivamente sentimientos negativos fuera de la sesión.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 5

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Conocer como funcionan interactivamente los componentes esenciales de la ira: los pensamientos, las respuestas corporales y el comportamiento.

MATERIALES

- Retro proyector
- Acetato

PROCEDIMIENTO

- Describir el objetivo de la sesión
- Explicar como funciona la ira en sus tres componentes.
- Presentar algunos modelos de ira intensa y sus repercusiones a nivel del pensamiento, respuestas corporales y el comportamiento.
- Dar ocasión para que los estudiantes expongan ejemplos de ira que hayan expresado últimamente.

- Comentar como el experimentar ira y expresarla de manera inadecuada puede causarle dificultades en sus relaciones interpersonales.
- Solicitar a los miembros que indiquen las acciones que emprenden cuando están enfadados y compruebe cuáles de ellos son conductas propias de la ira.
- Solicitar a los miembros que indiquen dos cosas que puedan hacer cuando están airado en lugar de su conducta colérica. Para ello deben considerar los siguientes aspectos: ¿cuándo es válida su ira? ¿cuándo es innecesario? ¿cuándo es justa? ¿cuándo es un problema?
- Comentar sus respuestas. Preguntar si alguien tiene algo que añadir antes de finalizar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Identificación de las expectativas.

OBSERVACIONES: Solicitar que durante la semana presten atención a sus pensamientos, respuestas corporales y comportamientos ante situaciones provocadoras y observar el traje de trabajo que tiene la ira.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA Nº 6

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Clasificar el papel que juegan las expectativas en la experiencia de la ira.

MATERIALES

- Retro proyector
- Láminas de acetato

PROCEDIMIENTO

- Revisar las experiencias de los miembros frente al traje de trabajo de la ira en situaciones provocadora.
- Describir el objetivo de la sesión.
- Explicar cuándo cabe esperara la ira, presentando modelos en los que las expectativas sobre nosotros mismos y los demás hacen que tendamos más experimentar ira.
- Solicitar que los miembros piensen en un incidente reciente en el que se enfadaron consigo mismo y observe las expectativas que tenía.
¿Eran realista? ¿Cómo lo sabe?

- Dar ocasión para que los estudiantes indiquen dos expectativas a cumplir. Deben responder si son realista y cómo lo saben.
- En parejas comentarán las expectativas a cumplir y cada uno expresará lo que piensa. Cada miembro preguntará a su pareja lo que espera de él.?
- Preguntar si alguien del grupo tiene algo que añadir antes de finalizar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Resolución de Problemas.

OBSERVACIONES: Sugerir a los miembros que tengan presente identificar las expectativas y comunicarlas a alguien.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 7

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Definir los objetivos, ventajas y las etapas de la resolución de problemas.

MATERIALES

- Retro proyector
- Acetato
- Hoja de registros

PROCEDIMIENTO

- Describir el objetivo de la sesión
- Presentar los objetivos, las ventajas y las etapas de la resolución de problemas.
- Explicar cada una de las etapas de la resolución de problemas.
- Solicitar que los estudiantes se formen en pareja y expliquen con sus palabras las etapas de la resolución de problemas y presenten algunos problemas.
- Comentar sobre los problemas que presentan los estudiantes.

- Preguntar si algún miembro quiere añadir antes de finalizar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Resolución de Problemas.

OBSERVACIONES: Sugerir a los estudiantes que identifiquen problemas y los traigan a la próxima sesión.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 8

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Generar soluciones siguiendo las etapas estudiadas frente a cualquier clase de problema.

MATERIALES

- Hoja de registro

PROCEDIMIENTO

- Revisar los problemas que traigan los estudiantes para la sesión.
- Describir el objetivos de la sesión.
- Presentar tres casos concretos uno a uno. Repartir las hojas de registro, para utilizar la técnica de resolución de problemas.
- Promover la discusión entre los estudiantes en cada uno de los casos con sus respectivas soluciones.
- Preguntar si los estudiantes quieren añadir algo antes de finalizar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Habilidades para sentirse bien consigo mismo:

Desarrollo de la Autoestima.

OBSERVACIONES: Sugerir a los estudiantes que utilicen esta técnica para resolver cualquier situación problemática.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 9

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Identificar qué le gusta y que les disgusta de ellos mismos.

MATERIALES

- Hoja de registro

PROCEDIMIENTO

- Describir el objetivo de la sesión
- Repartir las hojas de registro de lo que me gusta y lo que me disgusta de mí y conceder unos minutos para que lo completen.
- Tras completar los registros, distribuir a los estudiantes por pareja. Por turnos alternativos, cada miembro de la pareja dará a conocer el contenido de su registro por medio de la frase: *soy una persona que...* Animarlos para que den a conocer detalles que no hayan recogido en su registros.
- Preguntar al grupo ¿en qué columna escribieron más, en la positiva o en la negativa?.

- Animar a los estudiantes que propongan formas de modificar los ejercicios negativos.
- Solicitar a los miembros que expliquen qué han aprendido sobre sí mismo durante la sesión y que hagan una descripción positiva en tres palabras.
- Permitir que se lleven el registro a casa si creen que podrán encontrar más cosas positivas sobre sí mismo, o si pueden encontrar modos de cambiar las cosas que no les gustan.
- Preguntar si alguien quiere añadir algo más antes de finalizar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Desempeño de papeles.

OBSERVACIONES:

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 10

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Definir algunos de los papeles que los estudiantes desempeñan en sus vidas.

MATERIALES

- Cuestionario de redes

PROCEDIMIENTO

- Describir el objetivo de la sesión
- Pedir a los estudiantes que definan papel o rol.
- Explicar que cada uno de nosotros tiene diversos papeles como resultado de su edad, el trabajo, el sexo u otros aspectos.
- Hacer que los integrantes del grupo identifiquen los papeles que asumen: estudiante, hijo/a, amigo/a, miembro de un equipo, nieto/a, socio de un club, otros. Remarcar que, probablemente, desempeñamos bien unos papeles y no otros.

- Distribuir los cuestionarios de roles y explicar que sirven para ayudar a comprender cómo se sienten según tres papeles diferentes: estudiante, amigo y persona. Conceder unos minutos para que los adolescentes completen el cuestionario.
- Hacer que, por parejas, los adolescentes compartan lo que piensan sobre sí mismos en los tres papeles.
- Reunir el grupo completo y discutir los siguientes temas
 - ¿Cómo te ves como estudiante?
 - ¿Qué opinión tienes tú como amigo?
 - ¿Qué cosas te gustan como persona?
- Recoger los cuestionarios ya que se utilizarán en la siguiente sesión.
- Preguntar si alguien quiere añadir algo antes de terminar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Metas como estudiante.

OBSERVACIONES: Solicitar a los estudiantes que piensen en los papeles que asumen y en cómo se sienten en tales papeles.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 11

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Aprender a establecer metas específicas como estudiante.

MATERIALES

- Cuestionario de roles de la sesión anterior.

PROCEDIMIENTO

- Preguntar a los miembros si recuerdan algunos de los papeles mencionados en la sesión anterior.

¿Han podido identificar algún papel añadido que desempeñan? De ser así, como se sienten en esos papeles, se desenvuelven bien, mejor que en otros?
- Describir el objetivo de la sesión.
- Devolver a los estudiantes los cuestionarios de roles que contestaron.
- Explicarles que imaginen que durante un año pueden acceder a todos los recursos que se les ocurran para mejorar como estudiante. Pueden

ir a otros campos aparte del puramente académico; pueden pensar en deportes, música, arte dramático, artes plásticas, etc.

- Solicitar que marquen cómo les gustaría sentirse o verse a sí mismo tras haber pasado este año imaginario.
- Tras acabar la tarea, explicar que sus esperanzas para el futuro son metas como estudiantes. Discutir algunas formas de alcanzar esas metas.
- Preguntar a los miembros dónde podrían situarse al cabo de un año si no se marcan ninguna meta. Estarían como en la actualidad, más o menos. Hacer que seleccionen tres métodos para poder alcanzar esas metas. Pedirles que expliquen qué métodos seleccionan y cómo creen que les ayudarán.
- Recoger el cuestionario de roles puesto que se utilizará en la próxima sesión.
- Preguntar si alguien quiere añadir algo antes de terminar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Metas en las relaciones interpersonales.

OBSERVACIONES:

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 12

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Aprender a establecer metas específicas en las relaciones interpersonales

MATERIALES

- Cuestionario de roles

PROCEDIMIENTO

- Recordar que la sesión anterior los miembros establecieron objetivos para sí mismos como estudiantes, tanto en el marco académico como en otras disciplinas. Posteriormente comentaron los métodos para lograr sus objetivos.
- Describir el objetivo de la sesión.
- Devolver a los estudiantes los cuestionarios de roles que completaron en la sesión anterior. Solicitarles que marquen cómo les gustaría ser al cabo de un año, en lo que se refiere a su papel de amigo.

- Explicar que los cambios reflejan las metas de los miembros para el futuro. Discutir de qué manera podrían alcanzar esas metas.
- Presentar algunas de las posibles. Hacer que los estudiantes seleccionen cinco métodos que crean les serán útiles para ser mejor como amigo.
- Pedir que expliquen qué métodos seleccionan y cómo piensan que les ayudarán a conseguir sus metas.
- Preguntar qué opinión creéis que tienen los demás de nosotros como amigos? Si pudieras cambiar la imagen que los demás tienen de mí, ¿qué te gustaría cambiar?.
- Preguntar si alguien quiere añadir algo antes de terminar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: Habilidades para hacer frente al estrés.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 13

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Conocer la respuesta de estrés y los estresores individuales.

MATERIALES

- Tablero
- Pilotos

PROCEDIMIENTO

- Describir los objetivos que esperamos alcanzar en la sesión
- Solicitar a los estudiantes que anoten las situaciones que le causan estrés y los acontecimientos estresantes que sobrellevan bien.
- Cada estudiante expondrá la información a la totalidad del grupo.
- Reforzar a los estudiantes por brindar información personal. Mostrar comprensión ante el riesgo de hablar de sí mismo ante los demás y a la vez enfatizar que expresar a los demás los pensamientos y sentimientos propios ayuda a conocerse mejor.

- Solicitar a los estudiantes que definan qué es el estrés y alentar la discusión de las opiniones que se den.
- Explicar una historia imaginaria. Pedir que cierren los ojos e intenten representar mentalmente la historia.
- Pedir que abran los ojos y comentar lo siguiente:
¿Qué sucedió? ¿Qué notas en el organismo? (Respuesta de estrés)
¿Tenemos elección? ¿Tenemos situaciones amenazadoras en nuestras vidas? (evitar la situación de estrés)
- Al discutir estos temas remarcar que el estrés puede producirse por causas externas e internas. Así que los estresores pueden ser externo como ir al odontólogo, recibir amenazas, maltrato e interno como pensar en fracasos, preocupación por acontecimientos
- Al finalizar solicitar a los estudiantes que han aprendido durante la sesión y animarlos a que piensen en situaciones estresantes que se encuentran en la vida diaria.

ÁREA PENDIENTE: ¿Cuáles son mis estresores?

OBSERVACIONES: Advertir sobre las respuestas de estrés y los cambios que perciben en el organismo cuando se hallan bajo el estrés durante la semana.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 14

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Conocer cuáles son los estresores y como aceptan la respuesta de estrés.

MATERIALES

- Escala de valoración de estresores.

PROCEDIMIENTO

- Reposar el concepto de respuesta de estrés, remarcar los cambios que ocurren en el organismo frente a situaciones amenazantes.
- Describir el objetivo de la sesión.
- Explicar que son los estresores. Pedir a los estudiantes que propongan ejemplos de los tipos de estresores presentado (personas, lugares, situaciones).
- Repartir la escala de valoración de estresores y solicitar que la completen.

- Una vez contestada la escala, comentar las respuestas. Animar a los estudiantes a que describan las personas lugares o situaciones de cada contexto que le provoca mayor estrés.
- Resumir sobre lo que han aprendido acerca de los estresores de cada estudiante.
- Preguntar como se han sentido al hablar de sus estresores y al conocer los de los compañeros.
- Preguntar si alguien quiere añadir algo antes de terminar la sesión.

ÁREA PENDIENTE: ¿Cómo respondo ante los estresores?

OBSERVACIONES: Sugerir que sigan prestando atención a sus respuestas ante las situaciones estresantes.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 15

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Clasificar los efectos fisiológicos, y psicológicos del estrés.

MATERIALES

- Retro proyector de acetatos

PROCEDIMIENTO

- Describir los objetivos de la sesión
- Explicar que el estrés tiene efectos o repercusiones.
- Presentar láminas de acetatos con los efectos fisiológicos del estrés.
- Pedir a los estudiantes que expliquen qué signos fisiológicos del estrés han experimentado.
- Presentar láminas de acetato con los efectos psicológicos.
- Alentar la discusión de las experiencias personales sobre los efectos psicológicos entre los miembros del grupo.
- Remarcar que no todas las personas experimentan las mismas consecuencias de estrés. Padecer alguno de estos signos, no significa

necesariamente que sufra estrés. No obstante padecer un grupo numeroso de estos efectos puede significar que no está resolviendo una situación de estrés de forma adecuada.

- Al finalizar repasar los temas de la sesión y preguntar si alguien quiere añadir algo antes de finalizar.

ÁREA PENDIENTE: Relajación muscular progresiva.

OBSERVACIONES: Solicitar que vengan vestidos con ropa cómoda para realizar los ejercicios de relajación.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 16

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Ejercitar el procedimiento de relajación muscular progresiva como técnica potencial de hacer frente al estrés.

MATERIALES

- Guión de relajación muscular progresiva.
- Radiograbadora,
- Casett

PROCEDIMIENTO

- Describir el objetivos de la sesión
- Explicar en que consiste la relajación muscular progresiva.
- Describir los pasos de la técnica (Tensión-concentración-relajación)
- Situar las sillas a un metro de la pared. Hacer que los estudiantes se sientan en círculo frente a la pared.
- Poner el casset que reproduce en forma clara y lentamente las indicaciones y a su vez solicita que los participantes ejecuten las instrucciones.

- Concluido el ejercicio colocar las sillas en circulo nuevamente y de frente, comentar si le gustó la práctica de relajación, ¿cómo se sintieron? ¿qué han notado? ¿se sienten tensos o relajados?
- Al finalizar, repartir el guión a cada participante y solicitar que practiquen la relajación durante la semana.
- Preguntar si alguien quiere añadir algo antes de terminar.

ÁREA PENDIENTE: Habilidades de Estudio.

OBSERVACIONES: Practicar en casa la técnica de relajación muscular progresiva.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 17

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Tomar conciencia de cómo planificar el estudio.

MATERIALES

- Registro de distribución del tiempo.

PROCEDIMIENTO

- Describir el objetivos de la sesión
- Solicitar a los estudiantes que distribuyan todas sus actividades durante un día. Nos referimos al descanso, horas de clase, horas de estudio, horas de aseo personal, y otros.
- Repartir el registro de distribución del tiempo. Solicitar que lo llenen, en función del tiempo de descanso, clases, estudio, aseo personal, distracción.
- Explicar que el día tiene 24 horas, en donde 8 horas son de descanso, el resto de las actividades serán distribuidas en las 16 horas restantes. En este sentido el registro de distribución y planificación del tiempo ayudará a tener mayor conciencia sobre qué hacer con su tiempo.

- Explicar los elementos que constituyen en lugar de estudio eficaz.
- Solicitar a los estudiantes que nos describan cómo es el lugar de estudio de ellos.
- Al finalizar cada estudiante tendrá la distribución de su tiempo.
Preguntar si alguien quiere añadir algo más.

ÁREA PENDIENTE: Técnicas de Estudio.

OBSERVACIONES: Sugerir que el horario sea cumplido, ya que se requiere de una autodisciplina.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 18

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Adquirir la toma de apuntes como técnicas activa que facilita el proceso de aprendizaje.
- Ejercitar la técnica del subrayado en el proceso de aprendizaje.

MATERIALES

- Radiograbadora
- Casett
- Material impreso

PROCEDIMIENTO

- Describir los objetivos de la sesión
- Explicar la importancia de la toma de apuntes y el subrayado.
Solicitar opiniones entre estudiantes acerca de éstas técnicas.
- Presentar el casett con una clase estructurada, solicitar a los estudiantes que tomen los apuntes pertinentes de lo que escuchan.
- Repartir el material impreso, los estudiantes se formarán en grupos pequeños de (3), desarrollarán preguntas del material impreso.

- Solicitar a los estudiantes que nos expongan las ideas principales y secundarias que han subrayado en su material impreso.
- Al finalizar, cada estudiante tendrá un resumen de la técnica de tomar apuntes y del subrayado que se explicó.
- Preguntar si hay algo más que añadir o discutir.

ÁREA PENDIENTE: Esquema y Resumen.

OBSERVACIONES: Aplicar las técnicas aprendidas en todas las asignaturas que cursen.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 19

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Adquirir el esquema como técnica activa que facilita el proceso de aprendizaje.
- Ejercitar la técnica del resumen en el proceso de aprendizaje.

MATERIALES

- Retroproyector
- Láminas de acetato
- Material impreso

PROCEDIMIENTO

- Describir los objetivos de la sesión
- Explicar que el esquema es el resultado de una lectura analítica que permite desmembrar el texto y para elaborarlo hay que reconocer las ideas principales y secundarias extraídas del subrayado.
- Presentar los tipos de esquemas que existen.

- Explicar lo que es un resumen y que este se confecciona en forma precisa y clara, que para ello es conveniente partir de los apuntes, subrayados, esquemas y cuadros sinópticos.
- Presentar a los estudiantes un fragmento de un libro y solicitarles que elaboren un esquema y su respectivo resumen.
- Al finalizar, preguntar a los estudiantes si han tenido alguna dificultad en la elaboración, luego comparar en los grupos los distintos esquemas y resúmenes que hayan esbozados.

ÁREA PENDIENTE: Cómo hacer frente a los exámenes.

OBSERVACIONES: Preparar esquemas y resúmenes en las distintas asignaturas que cursan.

SESIÓN DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA N° 20

OBJETIVO TERAPÉUTICO

- Adquirir técnicas de cómo hacer frente a los exámenes y de memorizar en forma racional un material de estudio.

MATERIALES

- Retroproyector
- Láminas de acetato

PROCEDIMIENTO

- Describir el objetivos de la sesión
- Explicar las distintas clases de exámenes, los requisitos que se necesitan para su aprobación, y las exigencias.
- Comentar con los estudiantes los conceptos que comúnmente se utilizan en los exámenes de desarrollo y los objetivos.
- Presentar una guía de cómo prepararse para los exámenes y de cómo memorizar un material de estudio en forma racional.

- Al finalizar, solicitar a los estudiantes que respondan a un examen objetivo y de desarrollo haciendo uso de las técnicas que se les suministraron.

ÁREAS PENDIENTES

OBSERVACIONES: Para poner en práctica todas las técnicas que se les suministraron.

ENCUESTA SOBRE EVALUACIÓN DE NECESIDADES DE ACONSEJAMIENTO EN UN GRUPO EN EL MARCO ESCOLAR

Respetado Director (a):

Existe la posibilidad de llevar a cabo actividades de asesoramiento y grupos terapéuticos, durante el presente semestre del año académico 1998. Nos gustaría conocer su opinión para poder satisfacer sus necesidades como las de los educando.

Por favor, ayúdenos a prestar los servicios adecuados. A continuación, señale con una X en el espacio en blanco los aspectos que considere más importantes para recibir atención entre los estudiantes.

- conflicto familiar
- habilidades sociales
- agresividad
- rendimiento escolar
- autoestima
- asistencia
- factor económico
- orientación profesional y vocacional
- organización del tiempo
- motivación
- hábitos y técnicas de estudio
- bibliografía
- participación
- retraimiento
- ansiedad, irritabilidad
- relación social
- autoconfianza
- nerviosismo ante exámenes
- comprensión
- adaptación
- análisis y creatividad
- concentración
- consumo de alcohol, cigarrillos u otras drogas
- metodología de enseñanza del profesor.

ENCUESTA SOBRE EVALUACIÓN DE NECESIDADES DE ACONSEJAMIENTO EN UN GRUPO EN EL MARCO ESCOLAR

Apreciado Profesor (a):

Existe la posibilidad de llevar a cabo actividades de aconsejamiento y grupos terapéuticos, para los estudiantes a las que la sección de asuntos estudiantiles ha podido tener acceso. Por favor indique qué aspectos le interesan o cree que es necesario tratar. Señale con una X en el espacio en blanco los aspectos que considere más importantes para que los estudiantes reciban atención.

- conflicto familiar
- habilidades sociales
- agresividad
- rendimiento escolar
- autoestima
- asistencia
- factor económico
- orientación profesional y vocacional
- organización del tiempo
- motivación
- hábitos y técnicas de estudio
- bibliografía
- participación
- retraining
- ansiedad, irritabilidad
- relación social
- autoconfianza
- nerviosismo ante exámenes
- comprensión
- adaptación
- análisis y creatividad
- concentración
- consumo de alcohol, cigarrillos u otras drogas
- metodología de enseñanza del profesor.

ENCUESTA SOBRE EVALUACIÓN DE NECESIDADES DE ACONSEJAMIENTO EN UN GRUPO EN EL MARCO ESCOLAR

Apreciado Estudiantes:

Existe la posibilidad de llevar a cabo actividades de aconsejamiento y grupos terapéuticos, en la que podrías participar durante el presente semestre del año académico 1998. Por favor indica qué aspectos te interesan o crees que es necesario tratar. Señala con una X en el espacio en blanco los aspectos que considere más importantes para recibir atención.

- conflicto familiar
- habilidades sociales
- agresividad
- rendimiento escolar
- autoestima
- asistencia
- factor económico
- orientación profesional y vocacional
- organización del tiempo
- motivación
- hábitos y técnicas de estudio
- bibliografía
- participación
- retraining
- ansiedad, irritabilidad
- relación social
- autoconfianza
- nerviosismo ante exámenes
- comprensión
- adaptación
- análisis y creatividad
- concentración
- consumo de alcohol, cigarrillos u otras drogas
- metodología de enseñanza del profesor.