



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TESIS DOCTORAL

Efectos del Programa para el desarrollo
de las habilidades académicas en los
estudiantes de nuevo ingreso
al Núcleo Costa Oriental del Lago
de la Universidad del Zulia

Doctoranda

Mariana Fernández Reina

Directores

Dr. José Luis Álvarez Castillo

Dra. Brizeida Mijares Llamozas

Programa de Doctorado Interuniversitario (UBU-UCO) con Mención de Calidad

"Educación: Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de Gestión"

2012

TITULO: *Efectos del Programa para el desarrollo de las habilidades académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia*

AUTOR: *MARIANA FERNANDEZ REINA*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: EFECTOS DEL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ACADÉMICAS EN LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO AL NÚCLEO COSTA ORIENTAL DEL LAGO DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA

DOCTORANDO/A: MARIANA FERNÁNDEZ REINA

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La presente tesis se enmarca en la investigación evaluativa sobre programas de enfoque experimental, abordando con éxito el contraste de hipótesis relativas a la efectividad de una intervención dirigida a optimizar diversas competencias instrumentales, previas al desarrollo profesional específico en titulaciones de la Universidad del Zulia (Venezuela).

El problema planteado resulta relevante no solo en el ámbito local, sino en la mayoría de sistemas universitarios occidentales, a los que los estudiantes acceden con un nivel de habilidades organizativas y de estudio, así como con una predisposición motivacional, que no siempre guardan correspondencia con las elevadas demandas de las instituciones formativas. Por consiguiente, la implementación de sólidos programas que faciliten el avance del alumnado en tales habilidades instrumentales se convierte en una necesidad perentoria en aras de alcanzar las tasas deseadas de rendimiento en los aprendizajes competenciales específicos de los títulos de grado.

El marco conceptual de la tesis contempla los núcleos teóricos más significativos en relación con el objeto de estudio y, aunque en la selección de las fuentes se han tomado fundamentalmente en consideración las redes hispanas de generación de conocimiento, también se encuentran representados los modelos teóricos y la evidencia relativa a líneas de investigación de redes anglosajonas.

La metodología utilizada es pertinente y se ha cuidado la coherencia entre todos sus elementos. En respuesta a los objetivos y las hipótesis se han articulado diseños metodológicos y estadísticos apropiados y robustos, que conducen a la obtención de

resultados estables y de calidad, avalados asimismo por los instrumentos válidos y fiables con que se han recolectado los datos.

Las conclusiones establecen con claridad los avances en términos de generación de conocimiento, pero también en el plano aplicado, en el que la validación del programa de desarrollo de habilidades académicas representaba el paso previo a la implementación del mismo con garantías de efectividad. Por otra parte, se reconocen algunas limitaciones de los estudios –particularmente, en relación con el objetivo predictivo–, al tiempo que se formulan sugerencias de mejora que habrán de contemplarse en la investigación futura.

Por último, ha de hacerse constar que los resultados y conclusiones de la investigación doctoral están comenzando a difundirse en publicaciones periódicas de prestigio nacional e internacional, como es el caso de la revista científica interdisciplinar *Negotium*, en la que ya ha sido aceptado un artículo para publicación en el número 24 (abril 2013). Asimismo, se ha sometido a publicación un segundo trabajo en la *Revista de Ciencias Sociales*, indexada en el Journal Citation Reports.

En su conjunto, la investigación presentada para la obtención del grado de Doctora por la Universidad de Córdoba reúne todos los requisitos demandados por la normativa en vigor, ajustándose asimismo a los exigentes estándares académicos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 16 de Noviembre de 2012

Firma de los directores

Fdo.: JOSÉ LUIS ÁLVAREZ CASTILLO

Fdo.: BRIZEIDA MIJARES LLAMOZAS

“Educar no es transmitir paquetes de conocimientos que los alumnos deben memorizar y repetir para pasar exámenes, sino que es, fundamentalmente, enseñar a aprender, de modo que el educando vaya adquiriendo la capacidad de acceder a un conocimiento cada vez más autónomo e independiente, que le permitirá seguir aprendiendo siempre”.

Antonio Pérez Esclarín, 2000.

A mis padres, que han sido mi ejemplo a seguir,
a mi esposo Andrés por su apoyo incondicional,
a mis hijos Adriana Estefanía y Andrés Eduardo,
por su comprensión y sus sonrisas.

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero expresar mi profundo agradecimiento

A la Universidad del Zulia, mi alma mater, que ha sido mi espacio de crecimiento y desarrollo personal y profesional.

A la Universidad de Córdoba y a la Universidad de Burgos, por brindarme la oportunidad de continuar con mi formación académica y profesional en el Programa Interuniversitario de Doctorado con Mención de Calidad "Educación: Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de Gestión".

A mis destacados directores de tesis, la Dra. Brizeida Mijares Llamozas y el Dr. José Luis Álvarez, por haber guiado mis pasos en la elaboración de esta investigación, que ha sido un aprendizaje invaluable.

A todas las personas que me acompañaron en este diario caminar hacia la meta propuesta.

Mariana.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1. La Orientación como disciplina científica.....	15
1.1. Orígenes y evolución.....	15
1.1.1. Desarrollo de la Orientación en los Estados Unidos .	16
1.1.2. Desarrollo de la Orientación en Europa	22
1.1.3. Desarrollo de la Orientación en Latinoamérica.....	29
1.1.4. Devenir histórico de la Orientación en Venezuela ...	31
1.2. Definición de la Orientación	51
1.3. Contextos y áreas de la Orientación	54
1.4. Principios, objetivos y funciones de la Orientación	69
2. Modelos de intervención en Orientación	72
2.1. El modelo de programas	76
2.1.1. Características del modelo de programas	77
2.1.2. Fases del modelo de programas	78
2.2. El modelo de programas en el contexto educativo	80
CAPÍTULO II. CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN	82
1. La Universidad del Zulia	83
1.1. Reseña Histórica	84
1.2. Filosofía institucional	85

1.3.	Oferta académica	86
2.	Núcleo Costa Oriental del Lago	90
2.1.	Reseña histórica	90
2.2.	Filosofía institucional	92
2.3.	Oferta académica	92
3.	Modelo curricular de la Universidad del Zulia	93
3.1.	El Modelo de Currículo Integral	95
3.2.	La Orientación en el currículo integral	98
3.3.	La Orientación en el Acuerdo N° 535	103
4.	El Área Curricular Orientación en LUZ	105
5.	Sistema de Orientación en la Universidad del Zulia	109
5.1.	Estructura del sistema	112
5.2.	Los centros de orientación en la Universidad del Zulia ..	114
6.	Sistema Nacional de Orientación de Venezuela	117
6.1.	Fundamentos del Sistema Nacional de Orientación	121
6.2.	El Subsistema Nacional de Orientación en Educación Superior	126
	CAPÍTULO III. SUSTENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	129
1.	Las habilidades académicas en el contexto universitario	130
1.1.	Conceptualización de las habilidades académicas	132
1.2.	Las habilidades académicas en el ámbito de esta investigación	137
1.2.1.	Organización para el estudio y el aprendizaje ...	138
1.2.2.	Empleo de técnicas de estudio y aprendizaje	148
1.2.3.	Motivación hacia el estudio y el aprendizaje	164

2. La Autoeficacia	173
2.1. Fuentes de las creencias de autoeficacia	174
2.2. Procesos que regula la autoeficacia	175
2.3. La autoeficacia y la experiencia educativa	178
CAPÍTULO IV. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	181
1. Descripción de la situación	182
2. Objetivos de la investigación	187
2.1. Objetivos generales	187
2.2. Objetivos específicos	187
3. Variables e hipótesis de la investigación	189
3.1. Variables independientes	189
3.1.1. Programa de desarrollo de habilidades académicas .	189
3.1.2. Variables sociodemográficas	192
3.1.3. Autoeficacia	194
3.2. Variable dependiente: definición conceptual y operacional de las habilidades académicas	194
3.3. Hipótesis de la investigación	195
4. Método de la investigación	200
5. Tipo de investigación	200
6. Diseño	201
7. Población	202
8. Muestra	204
9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	210
9.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos	211

10. Procedimiento de la investigación	213
11. Procesamiento de los datos	215
CAPITULO V. RESULTADOS	219
1. Diagnóstico de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL	220
2. Autoeficacia de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL	241
3. Capacidad predictiva de variables sociodemográficas en el desarrollo de habilidades académicas	244
4. Efectos del Programa para el desarrollo de las habilidades académicas	251
CAPÍTULO VI. DISCUSION Y CONCLUSIONES	269
1. Discusión de resultados	270
1.1. Diagnóstico de habilidades académicas, características sociodemográficas y autoeficacia de los estudiantes de nuevo ingreso	270
1.2. Capacidad predictiva de variables sociodemográficas y de la autoeficacia sobre las habilidades académicas	276
1.3. Efectos del Programa para el Desarrollo de Habilidades Académicas	281
2. Conclusiones	284
3. Limitaciones y prospectiva	286
REFERENCIAS	289
ANEXOS	303
1. Instrumento para la validación de la Escala de Habilidades Académicas en estudiantes universitarios (EHAEU)	304
2. Expertos validadores de la EHAEU	316
3. Escala de Habilidades Académicas en Estudiantes Universitarios (Versión final)	318
4. Escala de Autoeficacia por Baessler y Schwarzer (1996)	322
5. Resultados de los análisis	324
6. Programa de Desarrollo de Habilidades Académicas	395

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen del desarrollo de la Orientación en Venezuela ...	40
Tabla 2. Áreas de la orientación	57
Tabla 3. Contenidos de la Orientación para la atención a la diversidad.....	60
Tabla 4. Contenidos de la Orientación en los procesos de enseñanza – aprendizaje	61
Tabla 5. Contenidos de la acción tutorial según los destinatarios	63
Tabla 6. Contenidos de la Orientación académico – profesional	66
Tabla 7. Clasificación de los medios de intervención en orientación.	74
Tabla 8. Oferta académica de la Universidad del Zulia	87
Tabla 9. Programas y servicios que desarrolla el COPI	116
Tabla 10. Programas docentes adscritos al COPI	117
Tabla 11. Operacionalización de la variable Habilidades Académicas	195
Tabla 12. Estudiantes de nuevo ingreso matriculados por programa y carrera en el periodo académico I-2012	204
Tabla 13. Distribución de la muestra por programa académico	205
Tabla 14. Distribución de la muestra según la edad	206
Tabla 15. Distribución de la muestra según el sexo	207
Tabla 16. Distribución de la muestra según el grado de instrucción del padre	207
Tabla 17. Distribución de la muestra según el grado de instrucción de la madre	208
Tabla 18. Distribución de la muestra según la condición de residencia	209
Tabla 19. Distribución de la muestra según condición de trabajo	209

Tabla 20. Baremo para el análisis de promedios. Escala de habilidades académicas	216
Tabla 21. Baremo para el análisis de promedios. Escala de autoeficacia (Baessler y Schwarzer, 1966)	216
Tabla 22. Resultados para el indicador Planificación de las sesiones de estudio (Pretest)	221
Tabla 23. Resultados para el indicador Distribución del tiempo (Pretest)	222
Tabla 24. Resultados para el indicador Preparación para los exámenes (Pretest)	223
Tabla 25. Resultados obtenidos para la dimensión Organización para el estudio (Pretest).....	224
Tabla 26. Resultados para el Indicador Subrayado (Pretest).....	226
Tabla 27. Resultados para el indicador Toma de notas y apuntes (Pretest)	227
Tabla 28. Resultados para el Indicador Identificación de la idea principal (pretest)	227
Tabla 29. Resultados para el Indicador Elaboración de esquemas (pretest)	228
Tabla 30. Resultados para el Indicador Elaboración de resúmenes (Pretest)	229
Tabla 31. Resultados para el Indicador Mapas conceptuales (Pretest)	229
Tabla 32. Resultados para el Indicador Mapas mentales (Pretest)...	230
Tabla 33. Resultados obtenidos para la dimensión Empleo de técnicas de estudio (Pretest)	231
Tabla 34. Resultados para el Indicador Actitud en clases (Pretest)..	234
Tabla 35. Resultados para el Indicador Actitud hacia el estudio (Pretest)	236
Tabla 36. Resultados obtenidos para la dimensión Motivación hacia el estudio (Pretest)	238
Tabla 37. Resultados obtenidos para la Variable Habilidades Académicas (Pretest)	239
Tabla 38. Resumen Autoeficacia (Pretest).....	242
Tabla 39. Coeficientes de correlación entre las variables sociodemográficas y los indicadores de la variable Habilidades Académicas	245
Tabla 40. Coeficientes de correlación entre las variables sociodemográficas y las dimensiones de la variable Habilidades Académicas	247
Tabla 41. Variables predictoras de los indicadores según el análisis de regresión	248

Tabla 42. Variables predictoras de los dimensiones según el análisis de regresión	250
Tabla 43. Resumen de los efectos intra-sujetos para los indicadores de la Variable Habilidades Académicas	251
Tabla 44. Resumen para los efectos intra-sujetos en las dimensiones y la Variable Habilidades Académicas	263

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Habilidades de Organización para el estudio (Pretest).....	225
Gráfico 2. Habilidades para el empleo de técnicas de estudio (Pretest)	233
Gráfico 3. Habilidades para la Motivación hacia el estudio (Pretest)	239
Gráfico 4. Habilidades Académicas (Pretest).....	240
Gráfico 5. Autoeficacia (Pretest).....	243
Gráfico 6. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador Planificación de las sesiones de estudio .	253
Gráfico 7. Medias de los grupos control y experimental en las dos mediciones del Indicador Distribución del tiempo	254
Gráfico 8. Medias de los grupos control y experimental en las dos mediciones del Indicador Preparación para los exámenes	255
Gráfico 9. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador Subrayado	256
Gráfico 10. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador Elaboración de esquemas	257
Gráfico 11. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador Elaboración de resúmenes	258
Gráfico 12. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador Mapas Conceptuales	259
Gráfico 13. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador Mapas Mentales	260
Gráfico 14. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador Actitud en clases	261
Gráfico 15. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador Actitud hacia el estudio	262
Gráfico 16. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones de la dimensión Organización para el estudio	264
Gráfico 17. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones de la dimensión Empleo de técnicas de estudio	265
Gráfico 18. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones de la dimensión Motivación hacia el estudio	266
Gráfico 19. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones de la Variable Habilidades académicas	267

INTRODUCCIÓN

Las metas de la educación para el siglo XXI, planteadas por la UNESCO (1998), señalan claramente la necesidad de que el estudiante aprenda a aprender, a pensar y a emprender iniciativas. Sin embargo, esta es una meta que el estudiante no puede alcanzar por sí solo, sino que la logrará a través de un proceso de transformación de las instituciones educativas, el cual incluye una revisión de los planes curriculares, los programas de estudio y la praxis docente.

A esto se agrega que los aprendizajes obtenidos durante la formación no solamente están dirigidos al ejercicio profesional en sí mismo, sino que incluyen el desarrollo personal permanente a lo largo de la vida.

Aunado a esto, los cambios profundos que experimenta el mundo actual, globalización, avances tecnológicos, competencia y competitividad, han ocasionado que las sociedades se replanteen sus enfoques sobre la educación. En el documento *Hacia las sociedades del conocimiento*, publicado por la UNESCO (2005), la organización señala que “las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que

ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida”.

Del mismo modo en que las sociedades deben compartir el conocimiento, deben preparar a sus ciudadanos para el aprendizaje permanente, basándose en el enfoque de aprender a aprender, y de este modo asegurar que estos aprendizajes sean duraderos y significativos.

Esto implica una revisión de los postulados de la psicología cognitiva, que centra el proceso educativo en el estudiante, ya que siendo éste su principal beneficiario, no podría tener otro papel que no sea el estelar. Hoy más que nunca, el aprendiz es, y debe ser siempre, el centro del proceso educativo, ya que es quien construye y elabora sus propios aprendizajes y conocimientos.

No obstante, para asumir este protagonismo, el estudiante requiere de estrategias y técnicas que le faciliten su interacción con el conocimiento, con el contexto educativo, y consigo mismo, en la elaboración de un proyecto personal para abordar su realidad educativa. Es así como la educación contribuirá al desarrollo pleno del educando, facilitándole la integración de conocimientos, procedimientos y actitudes que le permitirán el desarrollo de su personalidad y su reconocimiento como ciudadano y ser social.

Bien señala Fuentes (2006) “Para crecer como persona y servir como ciudadano, cada uno de nosotros está obligado a cultivar al máximo

sus potencialidades, a hacer de la propia vida un empeño permanente de aprender.”

La Universidad del Zulia como institución de educación superior de larga trayectoria en Venezuela, enmarca su acción educativa en el cuerpo legal nacional así como en el marco jurídico internacional, en los cuales se declara que la finalidad de la educación es el desarrollo integral y pleno de la personalidad del educando. Por tal motivo, en los últimos años se ha ocupado de revisar su oferta académica, así como sus perfiles profesionales, para adaptarse cada vez más a las características cambiantes de la educación actual.

Esta investigación tiene sus orígenes en esa necesidad sentida en los espacios de la Universidad del Zulia como institución de educación superior, formadora no solo de profesionales, sino de personas íntegras e integradas individual y colectivamente. A través de la praxis de la Orientación ha sido posible identificar algunos puntos de desarrollo críticos e importantes en la formación de los estudiantes universitarios, en especial los de nuevo ingreso a sus aulas, los cuales requieren atención prioritaria si se desea cumplir exitosamente con las metas educativas establecidas para este milenio.

En la misma se abordan temas de interés no solo en la práctica de la orientación como disciplina educativa y científica, sino que además se establece un procedimiento metodológico que permitió evaluar la

efectividad de un programa desarrollado como iniciativa para abordar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de nuevo ingreso.

En virtud de lo anterior, se presenta este informe, el cual se ha estructurado en seis capítulos. En el primero de ellos, denominado Marco referencial de la investigación, se explican aspectos relacionados con la Orientación, su evolución y desarrollo en el mundo, su concepción actual y modelos de intervención.

Con relación al segundo capítulo, Contexto institucional de la investigación, éste contiene información sobre la Universidad del Zulia y su Núcleo Costa Oriental del Lago, como espacios naturales donde se ha desarrollado el estudio; incluye además aspectos como el Modelo de Currículo Integral y el Sistema Nacional de Orientación en Venezuela.

Cierra esta sección teórica el capítulo tres, titulado Sustento teórico de la investigación, en el cual se han incluido aspectos relativos a las variables de estudio, habilidades académicas y autoeficacia.

El siguiente capítulo, reúne los Aspectos metodológicos de la investigación. En éste se presenta una breve descripción de la situación que motivó la investigación, sus objetivos, hipótesis, métodos y técnicas empleados en el desarrollo de la misma.

Cierran el informe los capítulos cinco y seis, en los cuales se recogen los resultados obtenidos y se discuten a la luz de la revisión

teórica y documental, para finalmente plantear las conclusiones y recomendaciones derivadas de los objetivos e hipótesis.

Cabe señalar que en la sección de Anexos se incluye el Programa para el Desarrollo de Habilidades Académicas, dirigido a estudiantes de nuevo ingreso, con el cual la autora se propuso abordar la situación observada en sus praxis docente y orientadora, a fin de contribuir con el desarrollo de los estudiantes como razón de ser del proceso educativo, así como al desarrollo de la Orientación como disciplina científica.

Capítulo I

Marco Referencial de la Investigación

CAPÍTULO I

MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

1. La Orientación como disciplina científica

1.1. Orígenes y evolución

Los inicios de la Orientación se sitúan formalmente en el siglo XX, aunque desde tiempos remotos esta acción de orientar ha estado siempre presente en las culturas, ya que se trata de un proceso natural en el que se informa y se forma a las personas para su desarrollo e integración social y profesional.

Monescillo, Méndez y Bisquerra (2010) hacen un recorrido por la historia, encontrando pruebas de la existencia de la orientación en los tiempos de los filósofos griegos, como Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes promueven en su pensamiento filosófico algunos de los propósitos más importantes de la orientación: el conocimiento de sí mismo, la determinación de las aptitudes propias para su ajuste y adecuación social, y el desarrollo de la racionalidad para elegir una actividad acorde con los intereses del sujeto.

Siguiendo este recorrido, se encuentran también los aportes de Santo Tomás de Aquino, quien durante la Edad Media expresa en sus

obras sugerencias pedagógicas basadas en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas; y Ramón Llull, quien se refiere a la conveniencia de que cada persona elija la ocupación acorde con sus aptitudes y preferencias.

En la época renacentista destacan tres españoles, que son considerados por Monescillo et al. (2010) como los precursores de la orientación debido a sus opiniones sobre la necesidad de realizar la elección profesional u ocupacional con base en las características particulares de cada persona y la importancia de que los docentes conozcan a sus alumnos para guiarlos en función de sus características personales. Sus nombres son Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470), Juan Luis Vives (1492-1540) y Juan Huarte de San Juan (1529-1588).

Monescillo et al. (2010) también señalan como precursores de la orientación a Montaigne, Descartes, Pascal, Montesquieu, Locke, Berkeley, Hume, Kant, Karl Marx, quienes con sus ideas sobre la particularidad de los seres humanos, la importancia de la elección profesional ajustada a la personalidad de cada uno, la influencia de la educación y las experiencias en la toma de decisiones, y el conocimiento propio y de las profesiones, contribuyeron al desarrollo de esta ciencia.

1.1.1. Desarrollo de la Orientación en los Estados Unidos

A principios del siglo XX, como ya se ha mencionado, surgen los primeros movimientos organizados de orientación, específicamente en los Estados Unidos, cuando Frank Parsons, en 1908, creó en Boston la

primera Oficina de Orientación Vocacional con la intención de ayudar a los jóvenes que buscaban trabajo, haciendo un estudio de sus rasgos personales y comparándolos con las características de los puestos de trabajo, para ubicarlos en aquellos puestos donde podrían desempeñarse mejor y tener un pronóstico alentador. Parsons es quien emplea por primera vez el término *vocational guidance* (orientación vocacional).

En 1910 se celebra en Boston el Primer Congreso de Orientación Vocacional, y en 1911 se integra la Oficina de Orientación Vocacional en la Universidad de Harvard. Posteriormente, Jesse Davis (1871-1955) propone la inclusión de la orientación en el currículo escolar, por lo cual se le considera como el padre de la orientación educativa. Este establece en 1913 un sistema centralizado de orientación en las escuelas y promueve la fundación de la primera asociación de profesionales de la Orientación, la *National Vocational Guidance Association* (NVGA), organización que en 1915 publica la primera revista específica de orientación.

Sin embargo, el término *educational guidance* (orientación educativa), es introducido en 1914 por Truman Kelly, quien concibe a la orientación “como un proceso de ayuda que ha de estar integrado en el currículo para facilitar las elecciones en los estudios y la resolución de problemas personales” (Monescillo et al., 2010, p. 25).

Luego de su inclusión en el contexto educativo, se inició el desarrollo del *counseling* en los Estados Unidos, a partir de la Primera Guerra Mundial. Esta novedad surgió al considerar que no era suficiente

ofrecer información sobre las carreras e identificar las características de los sujetos para augurar éxito personal y profesional. Se pensó entonces que la orientación debía hacer hincapié en el autoconocimiento de los alumnos, y ayudarlos en su proceso de toma de decisiones vocacionales. De este modo se popularizó un modelo clínico y psicométrico, en el cual se empleaban técnicas e instrumentos de diagnóstico como base en la orientación.

En 1931 hace su aparición el término *counseling*, introducido por Proctor, Bloomfield y Wrenn, refiriéndose al proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de la información profesional y su relación con las potencialidades y las posibilidades de la persona. El *counseling* fue considerado una técnica que facilitaba el proceso de orientación profesional de forma individualizada.

En esta década de los años 30 se produjo una transición de una concepción de orientación vocacional, enfocada en la selección y adecuación profesional, hacia el asesoramiento psicológico, que incorpora una atención individualizada a las personas en su afán por alcanzar el autoconocimiento y tomar sus propias decisiones, dando de este modo al orientado un papel protagónico en su propio proceso.

Ya en los años cuarenta Carl Rogers propone el enfoque no directivo del asesoramiento, partiendo de una posición filosófica humanista, asegurando que el ser humano tiene el potencial para resolver sus propios problemas de elección y adaptación. Con esta propuesta, se

hace énfasis en la entrevista como instrumento de exploración y conocimiento de la persona, más que en la aplicación de test que dominaba hasta el momento.

En esta década de los cuarenta, con el fin de la Segunda Guerra Mundial las personas buscaron la manera de retomar sus vidas, buscando su reinserción profesional y educativa. Por tal motivo, las intervenciones de orientación fueron muy demandadas para la época. En esta etapa se incluyó el área de atención a las relaciones familiares. Asimismo, otros acontecimientos contribuyeron al fortalecimiento de la orientación, tales como la creación de distintas divisiones para la intervención con objetivos específicos, propuesta por la Asociación Americana de Psicología (APA) en 1946, la declaración de Derechos Humanos en 1948 y los inicios de la cibernética y la teoría general de sistemas, los cuales sirvieron de base para el desarrollo y creación de nuevos modelos de orientación.

A partir de la década de los cincuenta, la orientación cobra fuerza como disciplina científica y comienza su expansión. En 1951 surge la Asociación Internacional de Orientación Profesional (AIOP), actualmente conocida como *International Association for Educational and Vocational Guidance* (IAEVG), y en 1952 la *American Personnel and Guidance Association* (APGA), hoy en día *American Counseling Association* (ACA). En 1958 se promulgó la *National Defense Education Act*, en la cual se exige la formación de orientadores, así como la creación de servicios de orientación en las instituciones educativas.

Otro punto clave en esta década lo constituye la propuesta de Ginzberg y Super, denominada la revolución de la carrera. Estos autores basaron su enfoque de orientación vocacional en la psicología educativa, proponiendo que el desarrollo vocacional se produce a lo largo de la vida, y no consiste solo en una elección vocacional en un momento determinado de esta. Estos enfoques le aportan más elementos a la orientación, que desde este momento fue considerada como un proceso continuo y educativo, que concibe a la persona como un todo incluyendo en esta integralidad todos los aspectos de su vida, así como los contextos donde esta se desarrolla, lo cual supera los límites del contexto educativo.

Esta concepción de la orientación dirigida a las personas durante todo su ciclo vital, y en todos sus procesos y aspectos, continúa durante los años sesenta, incluyendo un acentuado interés por el asesoramiento grupal a cambio del individual. Se afianza en estos años la tendencia preventiva de la orientación, considerando que puede ser dirigida a cualquier persona con la finalidad de facilitar su desarrollo personal. Asimismo se destaca la necesidad de la formación de orientadores.

Ya en los años setenta, se distinguen dos corrientes en la práctica de la orientación: la educación para la carrera y la educación psicológica. La primera de ellas se soporta en las teorías del desarrollo de la carrera, y plantea que la orientación debe estar integrada al currículum.

Esta corriente busca entre sus objetivos:

innovar en el sistema educativo, introduciendo sistemáticamente contenidos vocacionales en las distintas materias del currículum; extender la acción orientadora a lo largo de la vida en un proceso de formación permanente; posibilitar que la educación para la carrera sea considerada como un esfuerzo comunitario y no sólo responsabilidad del sistema educativo; y, fomentar capacidades y habilidades para que las personas puedan valorar y explorar el mundo laboral, llegando a tomar conciencia de su carrera, aprendiendo a tomar decisiones y afrontando con éxito los cambios profesionales y sociales (Monescillo et al., 2010, p. 29).

Por su parte, la segunda corriente, o movimiento de educación psicológica, se pronuncia por una orientación de corte preventivo y desarrollista, que aborde a los alumnos en lo educativo, familiar y social. Su principal objetivo es contribuir con el alumno en el desarrollo de las competencias psicológicas necesarias para abordar los retos de la vida cotidiana, y para lograrlo se enfoca en la intervención por programas. En esta etapa, con la difusión de la orientación, la figura del orientador cobra una gran relevancia.

Durante las últimas décadas del siglo XX, en los años ochenta y noventa, con la profundización de problemas sociales como diversas adicciones, y enfermedades como el sida, se ha puesto el énfasis en los programas preventivos, difundiendo los hábitos saludables para una vida feliz. Se amplía el campo de acción de la orientación creando en las organizaciones programas para el desarrollo de carrera y la atención de

diversas necesidades de los empleados. En estas décadas se afianza la tendencia preventiva y desarrollista, y se inclina la práctica de la orientación hacia el desarrollo autónomo del ser humano a lo largo de su vida en todos sus aspectos y ámbitos.

1.1.2. Desarrollo de la Orientación en Europa

En el continente europeo, la orientación ha presentado una evolución similar a la de Estados Unidos, aunque con líneas distintas según los países. En cuanto a sus orígenes, esta ciencia surgió a principios del siglo XX desde la práctica profesional y laboral independiente del contexto educativo. Sin embargo, se encuentran algunas diferencias, como por ejemplo el nombre que se le da a la acción orientadora, mientras en EEUU se emplea el término orientación vocacional, en Europa se designa como orientación profesional. Adicionalmente, en este continente la orientación toma un carácter estatal, convirtiéndose en meta de los planes gubernamentales de los estados europeos, a cambio de la práctica privada e independiente presente en los Estados Unidos.

Entre los países europeos más significativos en el desarrollo de la orientación se incluyen Alemania, Bélgica, Francia, Reino Unido, Italia, Suiza y España. En el primero de ellos, la orientación data del año 1898, cuando se crea el primer Servicio de Información en Berlín, aunque algunos autores consideran que los inicios se ubican en el año 1902 con la apertura de la primera Oficina de Formación Profesional en Munich. En

cuanto al sistema legal, la primera ley que regula los Servicios de Orientación en este país se promulga en 1918. Estos inicios se centran en la integración del trabajo con la escuela. Posteriormente, entre los cuarenta y cincuenta, se enfoca hacia el desarrollo personal, y en los sesenta se introduce el concepto de orientación educativa escolar, destacando el rol de orientador de los docentes.

En 1970 se promulga el Plan General de Educación, según el cual la orientación pasa a formar parte del currículum escolar siendo responsabilidad del profesor, con una dedicación de 5 horas semanales a actividades de orientación grupal, mientras que la atención individual la realiza el orientador escolar. Además de esto, en Alemania existen una serie de servicios de orientación fuera del contexto escolar pero que inciden en este.

Continuando en este recorrido por el desarrollo de la orientación en Europa, se encuentra que a Bélgica se la considera la pionera de la orientación y de la psicopedagogía. El primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa se fundó aquí en 1899. En el año 1912 se creó el primer servicio europeo de orientación profesional y en 1936 se promulgó la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que fue asumida en el resto de los países. En la actualidad, la orientación en Bélgica es responsabilidad de distintos organismos e instituciones, tales como Centros Psico-Médico-Sociales, Centros Universitarios de Orientación, Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, Agencia Flamenca de

Empleo y Formación Profesional, Centros de Acogida y Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional.

En cuanto al desarrollo de la orientación en Francia, el surgimiento de los servicios de orientación se ubica en el año 1912, cuando se crea la primera Oficina de Información y Orientación, luego en 1928 se funda el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional. Desde 1951 la orientación comienza a formar parte del sistema educativo, cuando sus servicios se ofrecen a las Secundarias. Esto trajo como consecuencia la creación de los Centros de Orientación Escolar y Profesional, con un enfoque psicotécnico que fue modificado a partir de los años sesenta con la influencia del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP) de Pelletier.

En la actualidad, Francia cuenta con servicios internos y externos tales como Grupos de Ayuda Psicopedagógica, Centros Médico-Psicopedagógicos, Oficinas Nacionales de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones, Servicios Académicos de Información y Orientación, Centros de Información y Orientación y Centros de Documentación e Información.

Por su parte, en el Reino Unido, los inicios de la orientación se ubican en el año 1909 con la creación de los *Juvenile Advisory Committees*, que facilitaban la orientación vocacional a los jóvenes. En 1910 se promulga una ley sobre orientación profesional en la que se pasa a los centros escolares la responsabilidad de colocar a los jóvenes egresados

en puestos de trabajo. Esta vinculación de la orientación en la escuela se fortaleció durante los siguientes años, pero es en los años cincuenta cuando se instalan los primeros servicios de orientación escolar.

Actualmente, entre los servicios de orientación en este país se citan los Servicios de Orientación Profesional, los cuales desde 1973 tienen carácter gubernamental y en 1994 se vinculan a la Secretaría del Estado para el Empleo; Servicios locales de Orientación Educativa para adultos, Servicios de Empleo, con programas dirigidos a las personas que piensan en cambiar de carrera o para la reinserción en el campo de trabajo; Agencias de Orientación Vocacional Independientes y Servicios de Orientación Universitaria.

Con respecto a Italia, puede decirse que en este país la orientación surge en el año 1921 con la aparición del *Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma*. Posteriormente se crean centros psicopedagógicos y de orientación con tendencia psicotécnica y de resolución de problemas personales. Hoy en día no existe en Italia una legislación sobre orientación y la responsabilidad es compartida. El Ministerio de Educación se ocupa de los Servicios de Orientación de las escuelas y de los Servicios de Orientación Profesional dependientes de las autoridades locales de educación; el Ministerio del Trabajo se encarga de los asuntos relacionados con la búsqueda de empleo a nivel local a través de agencias locales y regionales; y las autoridades regionales promocionan los Centros Universitarios de Orientación y la orientación profesional fuera del sistema escolar. Mientras que en el sector privado

participan diversas organizaciones religiosas, gremiales, profesionales, proporcionando Servicios de Información y Orientación para jóvenes, empleados y desempleados.

La historia de la orientación en Suiza se inicia en 1902, año en el que se crea la Asociación de los Consejos de Aprendizajes, a partir de la agrupación de distintas organizaciones artesanales locales que funcionaron como Oficinas de Orientación Profesional. Esta organización cambia de nombre en 1916, denominándose Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices. Claparède, quien participó en el movimiento de renovación pedagógica en ese país, fundó un Gabinete de Orientación Profesional y publicó obras de gran trascendencia en la acción orientadora europea como *La Orientación Profesional: sus problemas y sus métodos* (Monescillo et al., 2010).

Finalmente, en España, la orientación tiene sus inicios, al igual que en otros territorios europeos, en los albores del siglo XX. Monescillo et al. (2010) explican que la primera referencia a la orientación como praxis social y educativa en España se ubica en el año 1912 con la creación del Museo Pedagógico Nacional en Madrid, que ofrecía servicios de psicopedagogía independientes de los centros educativos. Luego en 1909, se crea el Museo Social en Barcelona y en 1914 la Secretaría de Aprendizaje, entes pioneros en la prestación de servicios de Orientación en España dirigidos a la orientación y selección profesional.

Posteriormente, se afianza el enfoque psicotécnico en la orientación española con la creación de los Institutos de Orientación Profesional de Barcelona en 1918 y de Madrid en 1924. En este mismo año se elabora el Estatuto de Enseñanza Industrial, el cual facilita el desarrollo de un Sistema de Orientación y Selección Profesional, que luego en el año 1928 derivó en el Estatuto de Formación Profesional, el cual declara que la responsabilidad de la acción orientadora es de las Oficinas de Orientación Profesional, y la obligatoriedad de dotar a todas las escuelas de Enseñanza Industrial de un Servicio de Orientación. Estas Oficinas de Orientación estaban conformadas por médicos, psicotécnicos y secretarios sociales (Grañeras, Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2008).

En el año 1935, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes crea el Instituto Nacional de Psicotecnia y sus oficinas-laboratorio encargadas de los procesos de orientación en el sistema educativo desde la Enseñanza Primaria hasta la Universidad. Sin embargo, este periodo de desarrollo paulatino se ve oscurecido por la Guerra Civil española, luego de la cual la orientación entra en lo que Díaz (2009) denomina un periodo de desierto, o etapa del vacío, que abarca alrededor de 30 años.

En estas décadas correspondientes a los años cuarenta y cincuenta, se experimenta un aislamiento científico debido a las condiciones políticas y sociales del país en guerra, muestra de ello es la emigración de los precursores de la orientación hacia otras latitudes como los países de América Latina. No obstante, se realizan esfuerzos por

afianzar la orientación, entre ellos la creación en 1939 del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y la edición de algunas revistas relacionadas con el área, pero se observó un incumplimiento de las leyes relativas a orientación, así como una acción orientadora sin grandes repercusiones en la escuela y otros contextos (Díaz, 2009; Grañeras et al., 2008; Monescillo et al., 2010).

Posteriormente, en el año 1970, con la Promulgación de la Ley General de Educación se inicia una reforma de la educación, la cual establece que el proceso de orientación se extiende a lo largo de todo el sistema educativo, como un derecho para todo el alumnado, con un enfoque remedial. En 1975 se crean los Centros de Orientación e Información de Empleo en las Universidades; en 1977 se institucionaliza la orientación educativa y profesional con los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV). En este periodo se funda la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional filial de la AIOSP.

Durante los años ochenta se consolidan los servicios de orientación en España, y se crean las Facultades de Psicología y de Pedagogía con especializaciones en Orientación Educativa. Para el año 1989 se publica el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, en cuyo capítulo XV se detallan las características de la orientación educativa; y un año después en el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, el Ministerio de Educación y Ciencia especifica los principios básicos, la organización, los servicios, personas implicadas y

medidas para la implementación de la orientación en los centros educativos.

En la Ley Orgánica de Educación de 1990, el legislador concibe la orientación como un proceso clave para incrementar la calidad de la educación, estableciendo que esta actividad formará parte de la función docente y será garantizada por las administraciones educativas. Se adoptó entonces un modelo de orientación integrado al currículo, en el que la acción orientadora se inicia en el aula, coordinada por el Departamento de Orientación de los centros educativos, y con el apoyo externo de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

1.1.3. Desarrollo de la Orientación en Latinoamérica

Curcho (1985) ubica los inicios de la orientación en Latinoamérica en la década de los treinta del siglo XX, que se caracteriza por iniciativas aisladas y dispersas debido a la falta de infraestructura y personal especializado, por lo cual los primeros servicios de orientación fueron organizados por psiquiatras, psicólogos y médicos europeos que llegaron al continente americano. Estos se destacaron por su énfasis en la selección, la orientación profesional y la psicotecnia, bases de los modelos europeos para esa época.

Algunos hitos de la historia de la orientación en Latinoamérica son la creación en 1923 del primer Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional en Argentina; en 1941 el Gabinete de Psicofisiología de la Dirección General del Tránsito en Sao Paulo, Brasil y en 1947 el Instituto

Nacional de Orientación y Selección Profesional; en 1941 el Gabinete del Seguro Obrero en Chile y en 1942 el Gabinete de Psicotecnia, adscrito a la Dirección General del Tránsito. En 1945 se organiza el Servicio de Orientación Profesional del Uruguay. En Chile se desarrollan programas de orientación en la educación media; en Perú también se organizan estos servicios para la educación secundaria, así como en Venezuela y en Colombia en 1963.

En la década de los cuarenta, se inician los servicios de orientación en Centroamérica, entre ellos el Programa de Orientación de Puerto Rico integrado al currículum, el cual para el año 1960 se había extendido a todos los niveles del sistema educativo y la formación de orientadores se realizaba a través de cursos de postgrado o maestrías. En México también se inició la atención a los problemas de aprendizaje durante este periodo.

En 1957 se funda en Guatemala el Departamento de Orientación Escolar y Vocacional. Simultáneamente surge la iniciación de los servicios de orientación en las instituciones educativas de Costa Rica, Honduras y Panamá. En Venezuela se crea el Instituto Nacional de Orientación Profesional (INOP) del Consejo Venezolano del Niño, y se sistematiza el Programa de Orientación del Ministerio de Educación, con la creación de la División de Orientación del Ministerio de Educación (DOME). También se inicia la formación de orientadores a partir de 1963.

1.1.4. Devenir histórico de la orientación en Venezuela

La Venezuela de los años 30 se caracterizó por los profundos cambios ocurridos a raíz de la explotación petrolera que se inició en el país a partir de los años veinte. La modificación del modelo económico venezolano, que pasó de ser un país agropecuario a productor de petróleo, se inicia junto al éxodo desde las zonas rurales hacia las zonas petroleras, que rápidamente se convirtieron en centros de desarrollo político, social y cultural.

Esta movilización hacia las grandes ciudades trajo consigo la masificación de la educación, por lo cual fue necesaria la apertura de nuevos centros educativos, con un mayor número de estudiantes por aula, y la proliferación de institutos para formación docente en virtud de la necesidad inminente de estos profesionales. Estos hechos, conjugados con la aparición de los distintos movimientos de orientación en Europa y Estados Unidos, y con los acontecimientos políticos en otras latitudes que obligaron a sus ciudadanos a emigrar a tierras venezolanas, favorecieron el inicio de la orientación en Venezuela.

Por su parte, los educadores venezolanos agrupados tanto en el Colegio de Profesores de Venezuela como en la Federación Venezolana de Maestros, iniciaron algunas acciones para organizar los primeros servicios de orientación como parte del currículo escolar, y de hecho algunos planteles implementaron iniciativas para su creación, pero lo hicieron de forma aislada.

Curcho (1985) cita como primer servicio de orientación en Venezuela, la Sección de Psicopedagogía del Instituto Pedagógico Nacional que data del año 1936. También reseña la creación de la Sección de Psicometría del Instituto de Higiene Mental, adscrito al servicio de Sanidad y Asistencia Social. En 1940 se fundan la Casa de Observación para menores y el Instituto de Pre-Orientación de Los Teques, en el Estado Miranda.

Cabe señalar que los precursores de la práctica de la orientación en Venezuela, fueron en su mayoría destacados profesionales europeos que emigraron hacia este continente debido a los acontecimientos políticos de la época. Es así como en el año 1945, el Dr. José Ortega Durán funda el Servicio de Psicotecnia en el Liceo Andrés Bello de Caracas. A finales de 1945, el psicopedagogo Alfonso Aguirre inicia un Laboratorio de Psicotecnia en la Escuela Normal "Miguel Antonio Caro", el cual es reestructurado en 1950 y comienza a funcionar como Laboratorio Psicopedagógico. Además de estas, otras iniciativas similares se adelantaron en diversas instituciones. Tal como en otros países latinoamericanos, en Venezuela la orientación inició su desarrollo adherida al sistema educativo del país.

Debido a las características sociopolíticas y culturales de la época, se sintió la necesidad de implementar estrategias con la finalidad de favorecer la adaptación de los estudiantes al medio escolar formal y contribuir al desarrollo académico de los mismos para el logro de las metas de aprendizaje. De este modo, el 25 de mayo de 1949, el Ministerio

de Educación, a través del Estatuto Provisional de Educación, crea el Departamento de Psicopedagogía en la Sala Técnica del Consejo Técnico de Educación.

Este departamento tenía entre sus funciones la elaboración de test escolares; la organización de laboratorios de psicotecnia que ayudaran en la supervisión, elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para estudiantes y maestros; y la planificación de medidas para la preparación del personal técnico adecuado para la realización de estas funciones (Mesa Técnica Nacional de Orientación, 2009). Para algunos autores este es el hecho más importante de la Orientación en Venezuela, puesto que sentó las bases para su posterior desarrollo, ligado desde el principio al proceso educativo.

Sin embargo, la falta de profesionales capacitados para llevar adelante estos planes, en conjunto con el régimen militar instaurado en el país, así como los pocos recursos destinados a la educación, truncaron estos planes y proyectos.

Posteriormente y considerando las necesidades latentes, durante los años cincuenta, la Sala Técnica del Ministerio de Educación decide implementar una política de atención integral al estudiante a través de diversas estructuras.

En virtud de estos acontecimientos, en el año 1962 se produjo la reorganización de centros, institutos y servicios de psicopedagógica en las grandes ciudades como Maracaibo, Barquisimeto y Caracas. En 1963 se

creó la División de Orientación del Ministerio de Educación (DOME) así como el Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil en Caracas. También se fundó el Instituto Pedagógico Experimental de Barquisimeto, bajo los principios de la atención por igual a todos los alumnos, la atención a todas las áreas de la personalidad de estos, y la integración de la orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque esta propuesta era muy novedosa y positiva, no alcanzó todos sus cometidos, debido a la falta de recursos económicos y humanos calificados para ejercer estas acciones.

También en el año 1963, el Ministerio de Educación crea el Servicio Nacional de Orientación (SNOME), el cual se dedica a la formación de orientadores y a la unificación de los criterios de funcionamiento de los distintos departamentos, servicios y unidades de orientación que funcionaban en Caracas; mientras tanto implementa planes de formación para orientadores, con profesionales y expertos de Estados Unidos, Puerto Rico y Panamá, algunos de los cuales continuaron sus estudios de maestría en el exterior, haciendo énfasis en las áreas académica y vocacional.

Es conveniente destacar en este aspecto que, para la década de los sesenta, cuatro universidades venezolanas inician los programas de formación de orientadores en pregrado: Universidad de Carabobo, Universidad Central de Venezuela, Universidad de Los Andes y Universidad del Zulia, como parte de su oferta académica en las licenciaturas en Educación.

Ya en 1974, se delineó como objetivo de la educación venezolana su democratización y modernización, con base en el informe “Aprender a ser”, por Edgar Faure de la UNESCO (1972), en el cual se enfatiza el desarrollo integral del individuo en lo personal, social y profesional. Por todos estos hechos, algunos autores denominan a esta como la etapa sistemática de la orientación en Venezuela (Curcho, 1985).

Boronat y Molina (2005) reseñan que estas ideas se materializaron en una estructura para abordar la orientación en cuatro niveles: central, regional, local y núcleos de orientación, siendo estos últimos conformados por equipos multidisciplinarios de atención en los centros educativos. Esta iniciativa resultó ser bastante ambiciosa, al tratar de implementar un servicio de orientación único para todo el sistema educativo del país, por lo cual sus programas resultaron infructuosos, debido a que en su formulación no fueron consideradas las características socioculturales propias de las regiones, e incluso de las ciudades en las cuales debían aplicarse.

Pese a estos inconvenientes, la orientación en Venezuela continúa desarrollándose aunque lenta e irregularmente. En los años setenta se crean diversos servicios como el Centro Nacional de Asesoramiento Vocacional y Profesional (CENAVOP), el Programa de Orientación Educativa, Personal-Social, y el Programa de Supervisión y Entrenamiento. Curcho (1984, citada por Boronat y Molina, 2005) expresa que los objetivos del CENAVOP estaban dirigidos a:

facilitar al individuo la adquisición de información sobre el mundo ocupacional y las oportunidades de estudio; asesorarle sobre el conocimiento de sí mismo y promover el desarrollo de las habilidades y de destrezas necesarias para desempeñar eficientemente los roles de estudiante, trabajador y ciudadano (p.261).

En el año 1975 se inicia la reforma del Ministerio de Educación, y en su nueva estructura se crea la Dirección General de Asuntos Socio-Educativos (DGASE) y la Oficina Ministerial de Asuntos Estudiantiles (OMAE), con las funciones de estudiar la realidad económica y biopsicosocial de la población estudiantil del país para contribuir a su solución, así como al incremento del rendimiento en el caso de la primera, y el estudio de los problemas relacionados con la población estudiantil para la recomendación de tratamientos adecuados y la aplicación de soluciones eficaces, en el caso de la segunda.

Esta nueva estructura trajo consigo cambios importantes en el programa de orientación a nivel central, y finalmente, en el año 1977, la antigua División de Orientación del Ministerio de Educación (DOME) pasa a depender de la dirección de Bienestar Estudiantil, adscrita a la DGASE.

Además de cambios estructurales en los servicios de orientación, a partir de los años 70 se produjo un cambio en el paradigma de intervención de la orientación dentro de los centros educativos. Se propugna en 1974 un modelo de orientación fundamentado en la

psicología humanista, también se evalúan los objetivos, políticas y estrategias del programa de orientación, y se realiza la primera autoevaluación de los servicios de orientación a nivel nacional. Esta sirvió de base para incorporar los cambios en las políticas y estrategias, dando paso a los Núcleos de Bienestar Estudiantil (NIBE), que fueron creados en cada región del país, cuya acción estaba dirigida principalmente a las etapas de educación preescolar y primaria, con énfasis en las zonas marginales.

Durante los años 70 se crean nuevas demandas en la orientación en contextos como el jurídico, con los programas de reinserción de los jóvenes a sus familias y comunidades; el médico asistencial y el laboral, en los cuales los orientadores comenzaron a liderar procesos de cambio y a ocupar puestos importantes a nivel gerencial.

Posteriormente, en 1980, se dicta un nuevo Reglamento Orgánico para el Ministerio de Educación, según el cual la Dirección General de Asuntos Socioeducativos y la Dirección de Bienestar Estudiantil se convierten en Oficina Ministerial. En el VI Plan de la Nación se prevé la creación del Centro Nacional de Asesoramiento Vocacional y Profesional (CENAVP) para atender a la educación media, y el Sistema Nacional de Orientación y Admisión a la Educación Superior, el cual tenía la misión de establecer la Oficina Central de Orientación y Admisión al Subsistema de Educación Superior (OCOAES).

Sin embargo, en el año 1984, la resolución 12 del Consejo Nacional de Universidades eleva a Postgrado las especialidades de las carreras de pregrado, con lo cual se elimina la mención Orientación de los programas de educación de pregrado, a excepción de la Universidad de Carabobo y la Universidad del Zulia. Esta decisión provocó que 10 instituciones de educación superior ofrecieran programas de maestría en Orientación, pero no formaban profesionales con el perfil y las competencias necesarias para el desarrollo de programas e intervenciones en orientación, por lo que no podrían ser empleados como orientadores.

Posteriormente, en los años 90, se define un nuevo diseño curricular para la educación básica,

el cual centra su atención en la integralidad del sujeto en formación, asumiendo como postulados una escuela comprometida con el alumno y la comunidad, una educación para la vida, centrada en valores, y una práctica pedagógica dirigida a la prevención de conflictos y al autodesarrollo con el fin de que el sujeto alcance su plena autonomía (Boronat y Molina, 2005, p. 264).

Se contempla en este nuevo diseño que el docente es el primer orientador, ya que por estar en contacto permanente con el estudiante es capaz de abordar algunas situaciones que así lo ameriten. Se creyó entonces que la necesidad de orientadores sería menor; no obstante, con

el tiempo, se generó una crisis en procesos que deben ser atendidos por orientadores profesionales y expertos en temas como el desarrollo personal, proyecto de vida y elección vocacional, atención de crisis eugénicas propias del desarrollo a lo largo del ciclo vital, inserción en el mundo laboral, atención a las transiciones, entre otros aspectos que demandan competencias del orientador, que el maestro del aula no ha desarrollado porque no forman parte de su perfil, y que no puede atender dada la dinámica diaria del aula (Mesa Técnica de Orientación, 2009).

Durante esta década se crea la Federación Venezolana de Asociaciones de Orientadores (FAVO) en 1996, y se comienza a sentir la voz de los orientadores quienes presentan sus experiencias en distintos eventos de carácter nacional e internacional celebrados en el país.

Ya en el siglo XXI, basados en una nueva visión de las ciencias humanas, se asume un nuevo paradigma sobre el desarrollo humano, a partir de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, evento realizado por la UNESCO en el año 1998, el cual concibe el desarrollo de la persona y de la comunidad como dos polos del mismo proceso a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva se concibe la educación como un proceso que involucra las dimensiones de la persona, como son saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Bajo este paradigma se fortalece la concepción del ser humano como un ser integral, al cual la educación debe atender en su totalidad.

Con base en estos postulados, nace en Venezuela el Sistema Nacional de Orientación en el año 2007, el cual se encuentra actualmente en procesos de organización y sistematización para ser administrado en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

En la siguiente tabla, elaborada con base en la presentada por Vargas (2011), pueden observarse los principales acontecimientos que marcaron la pauta en el desarrollo de la orientación como disciplina científica en Venezuela desde la primera referencia aquí citada, hasta la actualidad.

Tabla 1: Resumen del Desarrollo de la Orientación en Venezuela

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
1936	Creación del Instituto Pedagógico de Caracas	Primera referencia legal de la Orientación. El decreto de creación en sus fundamentos establece que una de sus finalidades es fomentar el estudio científico de los problemas educativos y de la orientación vocacional	Introduce el concepto de la Orientación en un plano de investigación, de estudio científico. No se propone la formación profesional y aplicación práctica y masiva como ocurría en otros países.
1940	Ley Orgánica de Educación	Establece realizar un proceso de exploración pre-vocacional para el primer ciclo universitario	Permite una finalidad de aplicabilidad, sin embargo las directivas se mantienen sin sugerencias de instrumentación concretas.

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
1947	Reglamento del Instituto Pedagógico de Caracas	El decreto mantiene que una de las finalidades del Instituto es fomentar el estudio científico de los problemas educativos y de la orientación vocacional	Aún se mantiene en un plano de investigación ya que la finalidad es estudiar e investigar los problemas de orientación
1948	Ley Orgánica de Educación	Se exige una atención especial a la exploración vocacional mediante la exigencia de crear materias que atiendan la orientación vocacional del estudiante	Se observa la necesidad de una instrumentación práctica, aunque no se determina en este momento cuáles serán las materias encargadas.
1949	Creación del Consejo Técnico de Educación	Creación del Departamento de Psicopedagogía con atribuciones como la elaboración de test escolares y fichas antropométricas, psicopedagógicas y la de formación del personal especializado	Hace énfasis en el enfoque psicotécnico. Se establece la relación entre vocación, ocupación y trabajo. Se instituye la orientación como especialidad técnica.
1955	Ley Orgánica de Educación	Instruye en su artículo 82 que "... en los establecimientos docentes se utilizarán los medios adecuados que permitan explorar la vocación e inclinación de los educandos..."	Afianzamiento de los procesos de exploración vocacional como aspecto obligatorio

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
1961	Fundación del Instituto de Orientación Profesional del Consejo Venezolano del Niño Creación del Servicio de Orientación Escolar y Profesional del Ministerio de Educación	Primeras instituciones oficiales dedicadas al desarrollo de servicios de orientación, y a la formación de orientadores	Se incluyen áreas de la orientación personal y social.
1962	Creación del Servicio Nacional de Orientación Nace la profesión de la Orientación en Venezuela	Creado con la finalidad de formar al personal necesario para las actividades de orientación	Se inicia la etapa sistemática de la orientación en Venezuela
1963	Formación oficial	Primer curso oficial ofrecido por el Instituto Pedagógico Nacional. La duración era de tres meses y otorgaban el título de Orientador	Primeros títulos oficiales genéricos de "Orientador", con injerencia en el nivel medio del sistema educativo. Comienza a gestarse la idea de profesión independiente con fines, funciones y procesos propios.

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
1964	División de Orientación	<p>El Servicio Nacional de Orientación se transforma en la División de Orientación del Ministerio de Educación.</p> <p>Se define por primera vez el desarrollo del Potencial Humano como una visión de la orientación.</p> <p>Surge la idea de la multidisciplinaridad para la atención a través de un equipo mixto (psicólogos escolares, trabajadores sociales, médicos, odontólogos)</p>	<p>Es un organismo bastante complejo, con varios consejos y departamentos. Se encarga de todo lo relativo al planteamiento, dirección, coordinación y supervisión de los servicios de orientación.</p> <p>Es la primera vez que aparece explícitamente una concepción interdisciplinar de la orientación.</p>
1967	Pregrado Universitario	Primeros egresados como Profesores y Licenciados en Educación, Mención Orientación y Asesoramiento (Pedagógico de Caracas, UCV, ULA)	<p>Se inicia la formación profesional desde el ámbito estrictamente universitario, fuera del Pedagógico Nacional</p> <p>Se inicia la academia de la orientación en el país.</p> <p>Germinala la noción de identidad profesional para los orientadores</p>
1968	Pregrado en la Universidad de Carabobo	Comienza la formación de profesionales de la Orientación en esta universidad	Es el primer programa de formación en orientación del centro del país, con tendencias similares a la formación ofrecida en la UCV.
1970	Ley de Universidades	Establece en su artículo 26, como atribución de los consejos universitarios, la organización de los servicios de orientación vocacional. En el artículo 121 se señala que para orientarse en sus estudios los estudiantes consultarán a los profesores consejeros.	<p>Por primera vez se declara la obligatoriedad de los servicios de orientación para todos los estudiantes de la educación superior.</p> <p>Así mismo, se sientan las bases jurídicas para la práctica de la orientación en la educación superior.</p>

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
		Y en su artículo 145 declara que la enseñanza universitaria estará dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para una función útil a la sociedad.	
1972	UPEL	Primeros egresados de Maestría en Ciencias de Orientación, en el país.	Comienza una fase de ampliación profesional y una concepción disciplinar de la Orientación.
	CORDEZ	Creación del Colegio de Orientadores del Estado Zulia	Se crea la primera organización gremial independiente de otras disciplinas y se asumen los retos de representar los intereses de la profesión en la región zuliana.
1975	LUZ	Egresada la primera Promoción de Licenciados en Educación, Mención Ciencias Pedagógicas, Área Orientación, de la Universidad del Zulia	Primeros Orientadores formados en la región con énfasis diverso. Estuvo conformada por 15 egresados.
1980	Ley Orgánica de Educación	<p>En su artículo 3 se expresa que la finalidad de la educación es el desarrollo integral de la personalidad del educando.</p> <p>El artículo 6 declara el derecho de todos a recibir una educación adecuada a sus aptitudes y aspiraciones, y otorga al Estado la creación y mantenimiento de servicios de orientación.</p> <p>En el artículo 15 se explica que se fijarán las normas para que la orientación educativa y profesional se</p>	<p>Se establecen por primera vez el derecho de la población estudiantil a los servicios de orientación, afianzando su importancia en la legislación nacional y se garantiza la disponibilidad de estos servicios para todos.</p> <p>Se sientan las bases jurídicas para el ejercicio de la orientación como profesión autónoma en el Ministerio de Educación.</p>

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
		organice en forma continua y sistemática con el fin de lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades, aptitudes y vocación de los alumnos.	
1981	1º Encuentro Nacional de Orientadores	Realizado en el Estado Táchira, en el cual se establece efectuarlo anualmente para compartir las experiencias y logros	Comienza la conciencia colectiva sobre los intereses académicos, profesionales, científicos, laborales y gremiales.
1983	Resolución N° 12 del Consejo Nacional de Universidades (CNU)	Eleva a postgrado las especialidades de orientación, eliminando así la Mención Orientación en el pregrado, a excepción de las Universidades de Carabobo y Zulia	Representa un golpe al desarrollo de la orientación como profesión, reduciéndola a una especialidad de postgrado
1985	1º Código de Ética del Ejercicio Profesional de la Orientación	Aprobado en el marco del V Encuentro Nacional de Orientadores, en el Estado Mérida	Establece las bases para el libre ejercicio de la profesión de la orientación en Venezuela. Concibe la orientación como una profesión de ayuda desde la visión del desarrollo humano.
1986	Resolución N° 214 del Ministerio de Educación	Creación de los Núcleos de Bienestar Estudiantil	Aparece la primera estructura de servicios de orientación que introduce la noción de orientación comunitaria en el país, pero que abre el campo de esta disciplina a otros profesionales sin distinción.

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
1990	Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente	Artículo 22	Esta atenta legalmente contra el empleo de los orientadores en el país. Con la aplicación de esta normativa quedó cerrado el ingreso de orientadores al Ministerio de Educación en toda la nación, y los que ya estaban dentro del sistema pasaron a ocupar cargos de coordinadores
1994	XIV Encuentro Nacional de Orientadores	Realizado en el Estado Miranda, en el cual se conforma la Comisión Nacional para la Propuesta de Reglamento del Ejercicio Profesional de la Orientación	<p>Se inicia la revisión del ejercicio profesional de la orientación a la luz de sus responsabilidades sociales y se inicia la sistematización de la misma.</p> <p>Se responde a la demanda del mayor empleador que es el Gobierno Nacional, que exige a los orientadores asumir responsabilidad por su praxis.</p>
1995	XV Encuentro Nacional de Orientadores	Realizado en el Estado Monagas, en el cual se aprobó el Proyecto de Reglamento de Orientación, que sería presentado ante el Consejo de Ministros	La aprobación del proyecto en asamblea impulsó la presencia oficial y seriedad del ejercicio de la orientación y abrió los espacios para la acción profesional socialmente regulada.

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
1996	Creación de la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientadores (FAVO)	Creada en el marco del XVI Encuentro Nacional realizado en Trujillo.	Se logró articular un organismo académico, científico y gremial que integra y representa los intereses de los profesionales de la orientación en el país.
1998	VI Encuentro Latinoamericano de Orientación	Celebrado en el Estado Aragua, con el auspicio de la Asociación Latinoamericana de Orientación	Sirvió como plataforma para internacionalizar la orientación venezolana
2000	Creación de los Centros Comunitarios de Protección y Desarrollo Estudiantil (CCPDE)	Reestructuración de los Núcleos Integrales de Bienestar Estudiantil (NIBE)	Reinicio de la incorporación progresiva de orientadores al Ministerio de Educación, por iniciativa del Servicio de Bienestar Estudiantil en la Zona Educativa del Estado Zulia. Se implementa la visión de la orientación comunitaria.
	I Congreso Mundial de Orientación	Auspiciado por la Asociación Internacional de Orientación Educativa, celebrado en el Estado Carabobo	Propició el dialogo académico, reflexivo y crítico basado en la interculturalidad, como valor para fomentar vínculos y relaciones en acciones comunitarias de los profesionales de la Orientación y el Asesoramiento en Latinoamérica y el mundo
2001	XXI Encuentro Nacional de Orientadores	Celebrado en el Estado Portuguesa, en el cual se crea el nuevo Código de ética del profesional de la orientación	Se establecen las bases para el marco legal de la ética del orientador, definiendo la identidad, los roles, tareas, funciones, áreas y contextos de la orientación desde e nuevo paradigma del siglo XXI con una visión holista-integral

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
2003	Proyecto de Ley del Ejercicio de la Profesión	Aprobado en asamblea, y que será discutido para su enriquecimiento por los orientadores durante los próximos años	Constituye el primer intento por asegurar el libre ejercicio de la orientación.
2004	Aprobación de la cláusula 30 del Contrato Colectivo de los trabajadores de la educación	En la IV Convención Colectiva de Trabajo del sector educación, se aprueba la inclusión del orientadores en los planteles, según la cantidad de secciones	Se logra el reconocimiento para el ejercicio de la orientación como profesión en el sistema jurídico a través de la contratación colectiva del sector educación, con características, requerimientos, y atribuciones propias.
2005	I encuentro de Formadores de Orientadores	Realizado en la Universidad del Zulia, con la asistencia de la NBCC	Se establecieron acuerdos de cooperación entre organismos nacionales e internacionales para explorar diversas opciones de formación en la orientación como disciplina y praxis social. Además, se firman acuerdos para la certificación por competencias y acreditación de programas de formación.
2006	Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación	Creada en el marco del III Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación, y el I Congreso de formadores de Orientadores, realizados en el Estado Carabobo	Se articula la primera red latinoamericana con voz propia en el hemisferio en asuntos de orientación y se establecen vías de interacción entre los orientadores latinoamericanos.

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
2007	Reunión de trabajo FAVO - NBCC	Se inicia el estudio de las características profesionales de la orientación en Venezuela, a través de la elaboración de un instrumento diagnóstico para determinar el perfil de competencias del orientador venezolano basadas en su realidad	Se inician los mecanismos para la creación del sistema de certificación internacional de profesionales de la Orientación 2008 en Venezuela
2008	VI Congreso Interdisciplinario de Orientación	Aprobación de la versión final de la Ley del Ejercicio Profesional de la Orientación, y se instruye su introducción en la Asamblea Nacional para su promulgación	Comienza el proceso de aprobación oficial del marco legal que creará el Colegio y la Academia Nacional de Orientación en el país.
2009	Ley Orgánica de Educación	En la sección de Competencias del Estado Docente, artículo 5º, se declara que el Estado garantiza los servicios de orientación	Se reafirma la presencia y el carácter profesional de la orientación y sus servicios en el sistema educativo venezolano, y su relevancia para el logro de sus objetivos.
	Sistema Nacional de Orientación	Se aprueba la creación del Sistema Nacional de Orientación (SNO)	Se consolida la presencia de la orientación en el contexto educativo, comunitario y socio productivo. Se define el valor estratégico de la orientación, reconociendo e integrando los fundamentos históricos, políticos, jurídicos, identidad y perfil profesional, así como la producción disciplinar y profesional en Venezuela.

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
2010	Inicio del Proceso de Certificación de Orientadores a través de la NBCC Internacional y la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientadores	Se realizó una serie de procesos de formación y evaluación de orientadores a fin de certificarlos internacionalmente a través de la NBCC	Se incrementa el valor de la orientación como práctica en Venezuela, lo que da lugar a diversas iniciativas para profundizar en la formación de orientadores en ejercicio así como de nuevos profesionales
	Propuesta de Planes de Profesionalización en Orientación	Las Universidades del Zulia y Carabobo articulan planes de acción, dirigidos a la formación de docentes en ejercicio de la orientación, así como de otras áreas de la educación, como orientadores	Incremento de la cantidad de orientadores formados para atender a las distintas poblaciones, áreas y contextos establecidos en el Sistema Nacional de Orientación
2011	VII Congreso de las Américas y VIII Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación	Eventos de carácter científico y de divulgación en los cuales se establecieron relaciones internacionales para contribuir al desarrollo de la orientación como praxis social	Se continuó con el proceso de formación para la certificación internacional (NBCC) Se desarrolló un espacio de reflexión sobre la práctica de la orientación en América, articulando redes de intercambio científico, académico y profesional
	I Jornadas Orientación y Comunidad: Programas, proyectos y servicios. Universidad del Zulia	Evento científico en el cual se presentaron las diversas iniciativas y emprendimientos de los orientadores venezolanos en sus diversos escenarios y contextos de acción	Se realza el papel de la orientación y el compromiso del orientador en el desarrollo de la población venezolana, en especial a través de las acciones comunitarias Se elabora el documento para la creación de la Red Nacional de Orientadores de Venezuela

AÑO	EVENTO	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES CONCEPTUALES/ CONTEXTUALES
2012	Presentación de la Revista Orientación y Comunidad, editada por el Sistema de Orientación de la Universidad del Zulia	Revista especializada en temas de Orientación y Desarrollo Humano	Constituye un espacio de difusión en cuanto a la productividad de los orientadores de la Universidad del Zulia y de la comunidad local, regional, nacional e internacional; dedicada específicamente a la presentación de temáticas relacionadas con la Orientación.

Como se observa en el cuadro anterior, en Venezuela la orientación ha estado siempre unida al contexto educativo, por lo cual es en este donde ha presentado un mayor desarrollo. Es notable además el esfuerzo que han realizado los orientadores venezolanos por establecer un marco legal y jurídico que regule su ejercicio, así como un marco teórico conceptual que le de soporte a la profesión.

1.2. Definición de la Orientación

Tal como se apreció en los epígrafes anteriores, el origen y desarrollo de la Orientación como disciplina científica ha dado lugar a diversas concepciones de la misma, las cuales difieren no solo por el énfasis puesto en los procesos a los que se dedica, sino también por la diversidad de contextos en los cuales se ha desarrollado.

Al respecto, Molina (2004) explica que no resulta sencillo dar una definición de orientación o establecer un concepto de la misma, ya que

pueden encontrarse autores que la conciben como un proceso de ayuda para la toma de decisiones vocacionales (Álvarez, 1995; Jacobson & Reavis, 1976; Johnston, 1977; Martínez, 1980; Molina, 2001), mientras que otros la conciben como un proceso de asesoría y guía para el desarrollo personal del sujeto (Authiery et al., 1977; Bisquerra & Álvarez, 1998; Molina, 1998; Rodríguez, 1991; Senta, 1979; Tyler, 1978). Además de estas dos perspectivas, también se encuentra la de quienes conciben la orientación en función de procesos académicos, educativos y/o escolares (Ayala, 1998; Molina, 2001; Mora, 2000; Nérici, 1990).

Finalmente se encuentran los autores que ven esta disciplina desde una perspectiva integral del desarrollo humano, a lo largo de su ciclo vital, e integradora de todas sus áreas de desarrollo en todos los contextos (Álvarez et al., 1998; Boronat, 1999; Martínez, 1998; Millán, 1990; Ministerio de Educación, 1997; Molina, 2001; Repetto, 1994; Valcárcel, 1990; Vélaz, 1998). Se destaca que esta concepción es la más difundida y aceptada, ya que ha surgido en la última década del siglo XX bajo el paradigma del desarrollo humano en las ciencias humanas y sociales.

A través de estas perspectivas, puede verse que la conceptualización de la orientación como disciplina científica ha estado ligada a su definición como profesión, la cual viene dada por las funciones, roles y tareas que desempeña el profesional de la orientación. Moreno (2008) expresa que durante la primera mitad del siglo XX la orientación se limitaba a facilitar la escogencia de un trabajo adecuado;

sin embargo, se ha experimentado un cambio en los focos de atención, se ha antepuesto el ser humano a la empresa, centrándose el interés del orientador en las personas y en sus necesidades de desarrollo de toda índole, y no solo de tipo laboral.

Ahora el centro de la atención es la persona, no solo integralmente, sino en todas las etapas de su vida. “Así la orientación va a acompañar a los sujetos desde la infancia hasta la vejez de modo que caerán dentro de su campo no sólo el trabajo sino la educación, las necesidades individuales, las de los sujetos en relación, esto es la socialidad, la familia, la salud, las comunidades, etc.” (Moreno, 2008, p. 89).

Por otra parte, se destaca la definición que Castejón y Zamora (2001) toman del Diseño Curricular de la Mención Orientación, propuesto por la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia (LUZ), según el cual:

Se define la Orientación como el conjunto de funciones y tareas cuyo propósito es generar el desarrollo de las potencialidades de las personas en cualquier campo de acción y guiarlo en su proceso de adaptación psicosocial ante los cambios evolutivos y eventos imprevistos. El trabajo del orientador está dirigido a personas que estén dentro de los límites de “normalidad”, es decir, que son capaces de hacer contacto con la realidad, darse cuenta de cómo se afectan por ésta y tomar decisiones al respecto (p. 17).

Conviene señalar además, la definición que la Mesa Técnica de Orientación (2009), adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, ofrece en su documento oficial sobre el Sistema Nacional de Orientación en Venezuela, según el cual la orientación es:

Una praxis social dirigida a la facilitación de los procesos de desarrollo humano en las dimensiones del Ser, Convivir, Servir, Conocer y Hacer, en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo de la vida con la finalidad de potenciar talentos y de generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de las personas y su comunidades (p.18).

1.3. Contextos y áreas de la Orientación

Los contextos donde se desarrolla la orientación se definen según los campos de acción. Castejón y Zamora (2001) expresan que el contexto se refiere al lugar donde el orientador desarrolla sus funciones y le da sentido a la experiencia de desarrollo del potencial del sistema humano al cual le presta sus servicios. Para Barroso (1998) el contexto de acción es donde la experiencia tiene lugar y sentido, por lo que se vuelve específica y concreta. Los contextos son entonces sistemas integrados donde cada elemento es fundamental.

Siguiendo esta perspectiva sistémica, Bisquerra y Oliveros (2010) explican que el contexto donde se desarrollan las personas está

constituido por una serie de sistemas funcionales o estructuras concéntricas.

Tradicionalmente, el contexto por excelencia de la Orientación ha sido el educativo, entendiendo la educación como un proceso que solo se produce en las instituciones formales creadas y organizadas para este fin; sin embargo, la educación va más allá de lo escolar, ya que hay educación en cualquier parte donde se desenvuelva el ser humano, y en todos estos espacios podría requerirse algún tipo de orientación.

Grañeras et al. (2008, p. 315) afirman que “Existen tres contextos de intervención en Orientación claramente diferenciados: el educativo, el sociocomunitario y el de las organizaciones o empresarial”, los cuales se determinan en función del proceso evolutivo del sujeto a orientar.

Citando a Bisquerra (2001), estos autores afirman que durante su etapa escolar o académica, el destinatario es el alumno que se encuentra incorporado al sistema educativo formal, perteneciendo así al contexto educativo; a continuación, el sujeto se encuentra en una fase de transición en la que recibe ayuda como ciudadano a través de los medios comunitarios, desarrollándose en un contexto sociocomunitario; y posteriormente, si es miembro de una organización empresarial, podría requerir ayuda para su desarrollo personal y profesional, dentro de un contexto empresarial. Sin embargo, estos tres contextos no son excluyentes, por lo cual un sujeto podría participar en intervenciones de orientación en los tres entornos simultáneamente.

No obstante, en opinión de Castejón y Zamora (2001) podrían distinguirse básicamente cinco contextos, a saber: el educativo, en el que se cumplen roles y funciones y se desarrollan tareas relacionadas con procesos de enseñanza-aprendizaje; el organizacional, relacionado con el cumplimiento de una función social a través de la generación de un bien o servicio que es producto de las relaciones laborales de un grupo de personas, y cuyo énfasis está precisamente en las relaciones laborales; el contexto asistencial, relacionado con las instituciones que prestan apoyo y servicios en áreas de salud; el jurídico-penal, conformado por instituciones donde se prestan servicios y se desarrollan procesos jurídicos y penales (tribunales de justicia, instituciones de protección al niño y adolescente, entre otros); y finalmente el contexto comunitario, que abarca las organizaciones e instituciones que se encargan de la oferta de bienes y servicios para el desarrollo de la comunidad local, regional o nacional.

En cuanto a las áreas de intervención en orientación, Castejón y Zamora (2001) afirman que estas se conciben como los centros o núcleos de abordaje de los procesos de consulta y asesoría; y se han definido tomando en cuenta los roles específicos asociados a las tareas evolutivas importantes en el medio social, por lo cual se han propuesto como áreas la personal-social, académica, vocacional, laboral y recreativa-comunitaria, las cuales se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 2: Áreas de la Orientación

ÁREA	DEFINICIÓN	PROCESOS
Personal-Social	Su finalidad es propiciar el desarrollo de los procesos asociados con el rol de la persona, derivado de pertenecer a un grupo social, propiciando la comprensión de su "sí mismo" y de su entorno, con el fin de alcanzar y mantener la estabilidad psicológica y afectiva.	<p>Desarrollo Psicológico: identidad personal, autoestima, toma de decisiones, estabilidad emocional, desarrollo psicosexual, potencia intelectual.</p> <p>Desarrollo social: relaciones interpersonales, motivación al estudio y al trabajo, adaptación social, valores ético-morales y actitudes.</p> <p>Desarrollo familiar: prevención en funcionamiento de parejas, orientación para padres e hijos, intervención en crisis familiares (divorcios, duelos, enfermedades terminales)</p>
Académica	Su énfasis de acción está vinculado con los procesos asociados al rol de la persona como aprendiz y la finalidad es que la persona y/o el grupo pueda obtener el pleno rendimiento en las actividades inherentes a su proceso de aprendizaje	Adaptación al proceso educativo, actitudes favorables para el estudio, desarrollo cognoscitivo, rendimiento académico, asesoría a los docentes en ejercicio, e integración de la escuela con su entorno.
Vocacional	Su centro de interés se asocia al rol de la persona como futuro trabajador y su práctica está destinada a prestar el servicio de asesoría con la finalidad de que cuando la persona tome decisiones inherentes a su vocación, lo haga bajo las mejores condiciones decisorias posibles	Desarrollo vocacional, necesidades de estudio, madurez vocacional, preparación para el trabajo, actitud positiva hacia el trabajo.
Laboral	Se define como aquella que está asociada al rol de trabajador, cuya finalidad es prestar un servicio de orientación que conduzca a la consecución de los objetivos personales en relación con los organizacionales	Gerencia de procesos, desarrollo de carrera, motivación, comunicación, toma de decisiones, manejo de conflictos, calidad de servicio, liderazgo y mejoramiento continuo, equipos de alto desempeño.

ÁREA	DEFINICIÓN	PROCESOS
Recreativa- Comunitaria	Su énfasis está en los procesos asociados al rol de transformador social, y la finalidad es prestar un servicio de orientación que permita mejorar la calidad de vida de la comunidad donde se desarrolla la persona	Recursos de la comunidad, actividades lúdicas y recreacionales, uso del tiempo libre, programas de organización comunitaria, calidad de vida, expresión de diversas manifestaciones artísticas y culturales.

Fuente: Elaborado a partir de Castejón y Zamora (2001)

Es importante aclarar que estas áreas son atendidas independientemente del contexto o servicio en el que se trabaje, ya que resulta imposible dividir al ser humano en segmentos para desarrollar un proceso de orientación. Por lo tanto, la clasificación de las áreas de intervención en orientación es más que todo estratégica y metodológica (Castejón y Zamora, 2001).

Otros autores, quienes conciben la orientación como una disciplina fundamentalmente educativa, presentan áreas menos específicas, en su mayoría ligadas al contexto educativo. Entre ellas se encuentran la perspectiva de Grañeras et al. (2008) sobre las áreas de la orientación, entre las cuales mencionan la atención a la diversidad, la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría, la orientación académico-profesional y la orientación para el desarrollo psicosocial. Por su parte, Bisquerra et al. (2010) coinciden con los autores anteriores, y señalan como áreas la orientación profesional, la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad y la orientación para el desarrollo humano.

En cuanto a la atención a la diversidad, esta ha surgido debido a la necesidad de integrar a todas las personas con sus aptitudes diferenciales. Lizasoán y Peralta (2010) señalan que la escuela de la segregación ha dado paso a la escuela de la integración. Grañeras et al. (2008) definen la atención a la diversidad “como un conjunto de acciones educativas que se llevan a cabo para prevenir la aparición de dificultades y para responder a las necesidades temporales o permanentes de todo el alumnado” (p.181). La diversidad se entiende como un elemento enriquecedor para todos los alumnos, ya que no solo se centra en los diferentes, sino que supone la garantía de ofrecer igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

Con relación los objetivos y contenidos de la orientación para la diversidad, se contemplan factores, estrategias y programas de intervención, los cuales se resumen en la tabla 3.

La segunda área considerada por estos autores es la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta se concibe como un área de la orientación educativa, en la cual se busca promover estrategias que contribuyan a facilitar el proceso de adquisición de contenidos por parte del alumnado, el conocimiento de los factores que inciden en el rendimiento académico y el asesoramiento en las actuaciones de compensación educativa y prevención del fracaso escolar. Adicionalmente, algunos autores (Comellas, 1998; Vélaz, 1998, citados por Grañeras et al., 2008) plantean además que esta área tiene la tarea de promover la reflexión sobre la práctica por parte de los docentes, lo

que contribuiría a mejorar sus métodos de enseñanza y por consiguiente favorecería el aprendizaje.

Tabla 3: Contenidos de la Orientación para la atención a la diversidad

<p>1. Factores de diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Edad • Rendimiento • Dificultades de aprendizaje • Clase social (desadaptación o deprivación) • Minorías étnicas • Necesidades educativas especiales • Superdotados • Marginados • Inmigrantes • Absentismo escolar
<p>2. Estrategias de intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Detección precoz • Evaluación psicopedagógica • Adaptaciones curriculares • Diversificaciones curriculares • Asesoramiento a profesores, equipos docentes, • equipos directivos, padres y madres, alumnos y • alumnas, etc. • Elaboración de materiales curriculares adaptados • Agrupaciones flexibles
<p>3. Programas de intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de prevención de dificultades de aprendizaje • Programas de apoyo y refuerzo educativo • Programa de adaptaciones curriculares no significativas • Programa de adaptaciones curriculares significativas • Programas de Inserción Profesional

Fuente: Grañeras et al. (2008)

En cuanto a los procesos y contenidos de esta área, Grañeras et al.(2008), los resumen en la tabla 4.

Tabla 4: Contenidos de la Orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades cognitivas • Habilidades de comunicación • Habilidades de manejo de la documentación • Habilidades conductuales • Habilidades para la planificación del estudio • Habilidades de control del ambiente • Dinámica personal de estudio • Desarrollo de la motivación para el estudio • Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo • Desarrollo de los valores del estudio • Cambio de contexto institucional • Adecuación de la planificación de la docencia • Adecuación de los materiales de estudio • Adecuación de la acción familiar
Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Lectura • Toma de apuntes • Trabajos • Exámenes • Métodos de estudio
Desarrollo de hábitos de trabajo y estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Condiciones ambientales • Cuidado físico • Preparación mental • Hábitos
Programas para enseñar a pensar	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein • Proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard

Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación formativa • Evaluación cualitativa • Evaluación inicial, continua y final • Instrumentos para la evaluación del conocimiento
------------	--

Otra gran área de acción de la orientación educativa, señalada por los autores revisados en esta investigación, está representada por la tutoría, entendida por Álvarez y Bisquerra (1996), citados por Grañeras et al. (2008), como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor o tutora y por el resto del profesorado, que puede desarrollarse de manera individual y grupal, y que es capaz de aglutinar lo instructivo-académico y lo no académico. Plantean además que sus diversos contenidos deben ser integrados al currículo, con la colaboración de otros profesionales y actores de la comunidad educativa, y sus objetivos son la personalización del currículo y la educación, y la plena realización de todo el alumnado.

En cuanto a la tutoría, los autores señalan que esta debe dirigirse no solo a los alumnos, sino a diversos actores relacionados con este, como las familias y los docentes en general, por lo que especifican algunos contenidos de la tutoría según los destinatarios, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5: Contenidos de la Acción tutorial según los destinatarios.

Destinatarios	Contenidos / Áreas	Estrategias
Alumnos individualmente	a. Conocimiento del alumno	a.1. Observación sistemática a.2. Cuestionarios a.3. Fichas de registro
	b. Orientación personal	b.1. Entrevista
	c. Orientación escolar	c.1. Factores de aprendizaje c.2. Técnicas de estudio
	d. Orientación profesional	d.1. Conocimiento individual d.2. Información profesional d.3. Toma de decisiones
	e. Autoconcepto	e.1. Técnicas varias
Grupo de alumnos	f. Conocimiento	f.1. Roles grupales f.2. Liderazgo f.3. Sociometría
	g. Organización	
Familia	h. Relaciones con...	h.1. Reuniones de grupo h.2. Cuestionarios h.3. Entrevista personal
Equipo docente	i. Relaciones con...	i. 1. Reuniones i. 2. Evaluaciones

Fuente: Grañeras et al. (2008)

Continuando con la descripción de las áreas de Orientación educativa, se encuentra la orientación académico-profesional, la cual se define como

un proceso de ayuda que se establece entre un profesional y una persona que se enfrenta a la preparación, acceso, adaptación y

progreso en una profesión, lo que a su vez implica el desarrollo de otros procesos personales como, por ejemplo, la toma de decisiones (Grañeras et al., 2008, p. 227)

Basados en esta definición, los autores explican que la orientación académico-profesional se inicia dentro de la educación formal y se extiende a lo largo de la vida, concibiendo al ser humano como un ente productivo cuyo desarrollo se asocia con la ejecución de tareas y funciones relativas al trabajo o ejercicio de una profesión.

Entre sus principios se encuentran la prevención, que busca dotar a las personas de las herramientas y recursos necesarios para abordar con éxito los conflictos y para influir en el ambiente en el cual se desarrollan, especialmente en momentos de transiciones entre las diversas etapas del ciclo vital, tales como el inicio de la escolaridad, el paso de un nivel educativo a otro, o la inserción del sujeto en el mundo laboral con todos los cambios que en él suceden.

Otro principio de esta área es el de desarrollo, dirigido hacia el desarrollo integral (vocacional, profesional, personal), para el cual Rodríguez Espinar (1993), citado por Grañeras et al. (2008), manifiesta el objetivo es “dotar al sujeto de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva o el proporcionarle las situaciones de aprendizaje vital que faciliten una reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo” (p. 229).

Y el tercer principio rector de la orientación académica-profesional es el de intervención social, cuando desde la escuela se trata de vincular la acción orientadora al mundo del trabajo y otras situaciones de la vida cotidiana, orientando para el desempeño vital en distintos contextos.

En cuanto a sus contenidos pueden incluirse los que se muestran en la tabla 6.

La última área que abordan estos autores es la de desarrollo psicosocial (Grañeras et al., 2008) o la orientación para la prevención y el desarrollo humano (GROUP, 2010). Estos últimos expresan que en esta se incluyen temas relacionados con orientación personal, habilidades de vida, educación psicológica, entre otros, que pueden ser abordadas a través de programas de desarrollo personal y social, prevaleciendo la dirección hacia la prevención; es decir, actuar para que el problema o situación no aparezca, o que disminuyan sus efectos. Desde los años sesenta se ha percibido dentro de la orientación una tendencia muy marcada hacia el modelo preventivo y de desarrollo, considerando este último como un proceso que introduce cambios importantes con carácter permanente y que no se deben a factores estrictamente madurativos (GROUP, 2010).

Tabla 6: Contenidos de la Orientación académico-profesional

<p>1. Autoconocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rasgos de personalidad • Capacidades cognitivas • Competencias emocionales • Competencias profesionales • Actitudes y expectativas respecto al trabajo • Valores hacia el trabajo • Intereses vocacionales
<p>2. Conocimiento del sistema educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de estudio • Marco legal del sistema educativo (requisitos de ingreso, procesos de selección y admisión) • Opciones de formación complementaria • Itinerarios de formación • Opciones de educación continua • Sistemas de acreditación
<p>3. Conocimiento del mundo laboral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organismos que facilitan la inserción al trabajo • Oferta de empleo pública, privada, local, regional, nacional, internacional • Perfiles profesionales • Preparación para la búsqueda de empleo • Desarrollo de competencias para la búsqueda de empleo y la inserción en el mundo laboral
<p>4. Toma de decisiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para analizar problemas. • Habilidades para resolver problemas y tomar decisiones. • Habilidades para analizar su propia conducta • Madurez vocacional

Fuente: Elaborado a partir de Grañeras et al. (2008)

Dentro de las tendencias en el área de prevención y desarrollo humano, se encuentra la orientación para el desarrollo, basada en la psicología cognitiva, el constructivismo, las teorías del desarrollo humano y otros aportes científicos, por lo que se la considera como un enfoque ecléctico. También se encuentra asociada a esta área el movimiento de educación psicológica, el cual se proponía ayudar a los alumnos a adquirir competencias psicológicas para afrontar los retos de la vida, con una visión preventiva y desarrollista.

En cuanto a las habilidades de vida, es una subárea que ha cobrado importancia en los últimos años. Sus orígenes se remontan al año 1965 en Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña. A partir del año 1993, la Organización Mundial de la Salud ha impulsado la creación, ejecución y evaluación de programas dirigidos al desarrollo de estas habilidades, definiéndolas como “habilidades que dan lugar a un comportamiento adaptativo y positivo, que permite a los individuos afrontar efectivamente los desafíos y demandas de la vida diaria” (OMS, 1993, p. 1, citado por Grañeras et al., 2008, p. 291).

Las listas de habilidades abarcan una amplia diversidad de capacidades y destrezas que van desde las básicas y concretas, hasta las complejas y específicas. Estas también varían según las diferencias culturales y el contexto de referencia, y pueden referirse a los aspectos individual, social, cognitivo, emocional e instrumental entre otros.

Como muestra, se incluye la siguiente lista con algunas de las habilidades de vida propuestas por Hopson y Scally (1981), citados por el GROUP (2010, p. 296).

1. Yo: Habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme
 - Cómo leer y escribir.
 - Cómo encontrar información y recursos.
 - Cómo pensar y resolver problemas constructivamente.
 - Cómo distribuir el tiempo con efectividad.
 - Cómo descubrir cuáles son mis intereses.
 - Cómo examinar mi vida.
 - Cómo enfrentarme a las situaciones de transición.
 - Cómo ser proactivo.

2. Tú y Yo: Habilidades que necesito para relacionarme contigo de forma efectiva.
 - Cómo comunicarme de forma efectiva.
 - Cómo empezar, mantener y terminar una relación.
 - Cómo manejar los conflictos.

3. Yo y los otros: Habilidades para relacionarme con los demás de forma efectiva
 - Cómo ser asertivo.
 - Cómo trabajar en grupos.
 - Cómo expresar los sentimientos de forma constructiva.

4. Yo y las situaciones específicas:
 - Habilidades que necesito para mi educación.
 - Cómo descubrir las opciones educativas a mi alcance.
 - Cómo elegir una carrera.
 - Cómo estudiar.
 - Habilidades que necesito en el trabajo:
 - Cómo descubrir las opciones de trabajo a mi alcance.
 - Cómo encontrar un trabajo.
 - Cómo enfrentarme al desempleo.
 - Cómo encontrar el equilibrio entre el trabajo y el resto de mi vida.

Habilidades que necesito en casa:

- Cómo escoger un estilo de vida.
- Cómo mantener la casa.
- Cómo convivir con los demás.

Habilidades que necesito en el tiempo libre:

- Cómo elegir entre las opciones de tiempo libre.
- Cómo aprovechar a fondo las oportunidades de tiempo libre.
- Cómo aprovechar el ocio para aumentar mis ingresos.

Habilidades que necesito en la comunidad:

- Cómo ser un consumidor habilidoso.
- Cómo desarrollar y utilizar mi conciencia política.
- Cómo utilizar los recursos comunitarios.

1.4. Principios, objetivos y funciones de la Orientación

Como toda ciencia, la Orientación contempla en su conjunto de conocimientos una serie de principios, objetivos y funciones que dirigen y dan sentido a su campo de acción. Entre los principios de la Orientación Adame, Álvarez y Bisquerra (2010) señalan siete que fueron propuestos por Miller en 1971, a saber:

1. La orientación es para todos los alumnos: se contempla aquí la posibilidad de implementar estrategias de orientación no solo remediales, sino también preventivas y desarrollistas.
2. La orientación ha de dirigirse a todas las edades: se considera que la orientación puede hacer grandes aportes en el desarrollo humano desde tempranas edades y continuar a lo largo del ciclo vital, y no sólo en aquellos casos donde se deba tomar una decisión puntual.

3. La orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno: se concibe al orientado como un ser integral, y la división de la atención por áreas obedece únicamente a fines estratégicos y metodológicos en el diseño de las intervenciones.

4. La orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo: se trata de lograr que las personas conozcan su realidad, comprendan cómo esta les afecta y descubran los recursos que tienen para abordarla.

5. La orientación ha de ser una tarea cooperativa en la que se comprometen el alumno, los padres, los profesores, el director y el orientador: Este principio apunta hacia una reunión de esfuerzos en el trabajo para consolidar el desarrollo integral del sistema humano al cual se dirige, resaltando la necesidad de un trabajo en equipo de todos los involucrados. Aunque el autor se refiere concretamente al contexto educativo, este principio se puede transferir del mismo modo a otros contextos de acción de la orientación.

6. La orientación ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación: en este sentido, no debe concentrarse solo en programas de enseñanza, entrenamiento y formación, sino que debe ir más allá, estableciendo la relación entre los programas y los procesos medulares del contexto de acción.

7. La orientación ha de ser responsable ante el individuo y la sociedad: debe hacer énfasis en el desarrollo individual y personal en función del desarrollo social de las personas. Es decir, que a través de los procesos

de orientación los individuos puedan desarrollar un repertorio de competencias que les faciliten su funcionamiento en sociedad así como su realización personal.

En cuanto a sus objetivos, estos podrían definirse según las distintas concepciones teóricas que existen de la orientación. Sin embargo, Adames et al. (2010) exponen los siguientes objetivos de esta disciplina, partiendo de un análisis realizado por Rodríguez Moreno en 1995:

1. Desarrollar al máximo la personalidad.
2. Conseguir la autoorientación.
3. Conseguir la autocomprensión y aceptación de uno mismo.
4. Alcanzar una madurez para la toma de decisiones.
5. Lograr la adaptación y el ajuste.
6. Conseguir el aprendizaje óptimo.
7. Combinaciones de cualquiera de los puntos anteriores.

Tal como sucede con los objetivos, las funciones de la orientación también podrían ser establecidas según la concepción teórica que se tenga de esta. En este sentido, siguiendo el análisis realizado por Riart Vendrell (1996, citado por Adame et al., 2010) las funciones de la orientación podrían resumirse en las siguientes:

1. Función de asesoramiento: comprende aquellas actividades encaminadas, en un sentido amplio, al proceso de ayuda de las personas, grupos e instituciones.

2. Función de consulta: consistente en pedir parecer u opinión a una persona.
3. Función de coordinación, o de gestión colaborativa y participativa.
4. Función de diagnóstico psicopedagógico de alumnos, grupos e instituciones.
5. Función de evaluación: actuaciones que permiten ajustar gradual y progresivamente la acción orientadora a las características y necesidades de los alumnos, grupos e instituciones; o bien la determinación del cumplimiento de intenciones previas.
6. Función de formación: invade el tiempo de actuación o interrelación de los agentes orientadores y de los destinatarios potenciales.
7. Función de información: transmisión de datos, conceptos, actitudes, normas...
8. Función de investigación, con vínculos muy próximos a la función evaluadora.
9. Función de mediación, con actividades encaminadas a intervenir entre dos o más extremos para contribuir al acuerdo.
10. Función de detección y análisis de necesidades.
11. Función de organización, planificación o estructuración.
12. Función de programación, o acciones sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas.

2. Modelos de intervención en Orientación

El desarrollo de la orientación como disciplina científica ha dado lugar a diversas modalidades de atención, las cuales han ido surgiendo a

medida que se han podido identificar los requerimientos reales de los usuarios, y también gracias a las nuevas perspectivas sobre esta ciencia. Estas modalidades han derivado en estrategias, y estas se encuentran enmarcadas en modelos que se construyen a partir de las metas planteadas por la acción orientadora.

Al respecto, Bisquerra y Álvarez (2010) explican que resulta difícil distinguir entre los modelos de orientación y los modelos de intervención, y añaden que los modelos de orientación son guías para la acción en las que se proponen líneas de actuación en la práctica. Estos autores definen los modelos de orientación como "... una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación" (p. 55)

En este sentido, Grañeras et al. (2008) expresan que el concepto de modelo tiene dos vertientes: la teórica y la práctica, y que los modelos de orientación se sitúan entre ambas, están a mitad del camino entre lo abstracto y lo concreto. Concluyen que en orientación los modelos son guías para la intervención, y tienen la función de sugerir cómo intervenir y diseñar el proceso de orientación. Estos autores asumen esta definición:

...un modelo es un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica (Pantoja, 2004, citado por Grañeras et al., 2008, p. 48).

En cuanto a los distintos modelos, se han elaborado varias clasificaciones de estos a partir de diversos criterios señalados por los autores. Grañeras et al. (2008) presentan algunas clasificaciones que pueden resumirse en la siguiente tabla.

Tabla 7: Clasificación de los modelos de intervención en Orientación

AUTOR	CLASIFICACIÓN
Rodríguez Espinar y otros (1993) Álvarez González (1991 – 1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Counseling • Modelo de servicios vs programas (modelo de intervención grupal) • Modelo de Consulta (modelos de intervención indirecta / individual y/o grupal) • Modelo Tecnológico
Álvarez Rojo (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta centrada en problemas educativos • Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo clínico (counseling de atención individualizada) • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta • Modelo tecnológico • Modelo psicopedagógico
Repetto (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta • Modelo tecnológico
Monereo (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Counseling • Consulta • Constructivista
Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling (acción psicopedagógica directa e individualizada) • Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal)

AUTOR	CLASIFICACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal)
Vélaz de Medrano (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling o de consejo • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de servicios actuando por programas • Modelo de consulta
Sampascual y otros (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de consejos • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de servicios actuando por programas • Modelo de consulta • Modelo tecnológico
Sanz Oro (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos directos Counseling: <ol style="list-style-type: none"> 1. Asesoramiento individual y en pequeños grupos 2. Orientación con el grupo de clase • Modelos indirectos Consulta: <ol style="list-style-type: none"> 1. Consulta 2. Orientación entre iguales
Martínez Clares (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling • Modelo de consulta • Modelo de programas • Modelo integral e integrador
Santana Vega (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de counseling • Modelo de consulta / asesoramiento
Bisquerra y Álvarez (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Básicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Clínico 2. Programas. 3. Consulta • Mixtos: <ol style="list-style-type: none"> 4. Modelos aplicados resultantes de una combinación de modelos básicos 5. Modelo psicopedagógico

Fuente: Adaptado de Grañeras et al., 2008.

2.1. El modelo de programas

Como se observa en el cuadro anterior, el modelo de intervención por programas ha sido considerado en la mayoría de las clasificaciones revisadas. Algunos autores señalan que este modelo surge como respuesta a las limitaciones presentadas en los modelos de *counseling* y servicios, los cuales ponían el énfasis en el aspecto terapéutico y asistencial de la orientación (Bisquerra y Álvarez, 2010; Grañeras et al., 2008).

Asimismo, estos autores afirman que a partir de los años 70 se hace necesaria la extensión de la acción orientadora a un mayor número de estudiantes, ya que para este momento, la orientación comenzó a integrarse al sistema escolar y educativo en los Estados Unidos. Grañeras et al. (2008) señalan que a principios de la década de los 80 se comenzó a implementar el modelo de programas en España, el cual se centraba en las necesidades de desarrollo de todos los estudiantes, dando fuerza a la tendencia desarrollista de la orientación.

Del mismo modo ha ocurrido en Venezuela, donde como ya se mencionó en apartados anteriores, se ha transitado un camino que va desde la implementación de oficinas y centros de orientación en las instituciones educativas, al diseño (en la actualidad) de todo un Sistema Nacional de Orientación cuyo campo de acción va más allá del contexto educativo, lo que ha incrementado la tendencia a la atención grupal o

colectiva de las distintas propuestas de orientación, generándose programas tanto a nivel micro como a nivel macro.

En este punto, conviene aclarar lo que significa un programa en el ámbito de la orientación y sobre todo en el de esta investigación. Al respecto Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (2010) señalan que no se dispone de una definición unánimemente aceptada del término programa. Sin embargo, convienen en concebir un programa “como una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (p.85).

2.1.1. Características del modelo de programas

En cuanto a sus características, los programas de orientación se caracterizan porque:

- Se diseñan considerando las necesidades del centro y del contexto.
- Se dirigen a todos los estudiantes y se centran en las necesidades del grupo.
- La unidad básica de intervención en el ámbito escolar es el aula.
- El estudiante se convierte en el protagonista de su propio proceso de orientación.
- Su tendencia es primordialmente preventiva y desarrollista.

- La evaluación es permanente, desde el inicio hasta el final del programa.
- El rol del orientador cobra mayor importancia, ya que es quien se encarga de coordinar la puesta en práctica de la propuesta.
- Se planifican en función del logro de los objetivos educativos del centro, integrándose a la vez con los objetivos institucionales y su proyecto curricular.
- Es un modelo versátil a través del cual se pueden abordar todas las áreas de la orientación (académica, vocacional, profesional, familiar, personal, entre otras) en diversidad de contextos, tales como el escolar o educativo, el laboral o el comunitario, ya que sus contenidos se relacionan con el desarrollo de las personas en distintos ámbitos (Bisquerra y Álvarez, 2010; Grañeras et al., 2008).

2.1.2. Fases del modelo de programas

Entre las fases del modelo, se presentan las propuestas por Álvarez et al. (2010), quienes a partir de los aportes de otros autores como Morrill (1989), presentan una estructura en la que se destacan siete fases, tal como sigue:

1. Análisis del contexto: es la fase inicial en la cual se recoge información relevante sobre el contexto en el cual se desarrollará el programa (un centro educativo, una organización comunitaria, un centro penitenciario, entre otros). Conviene determinar aspectos

como el ambiente social y cultural que predomina, estructura u organización, dinámica de las relaciones entre los miembros.

2. Identificación de necesidades, competencias y potencialidades: en esta fase se establecen las diferencias entre las condiciones reales y las condiciones ideales de los destinatarios del programa, para lo cual se pueden emplear diversas técnicas de recogida de información. También es importante señalar los recursos de que disponen para abordar la situación, tales como las competencias y potencialidades presentes en el grupo a intervenir, las facilidades ofrecidas por el entorno y por el contexto en particular, tales como infraestructura, servicios, recursos materiales y técnicos, entre otros.
3. Formulación de objetivos: estos se determinan a partir de las necesidades identificadas en las fases anteriores, o de las competencias que se deseen desarrollar. Es conveniente formular objetivos en función de ambos aspectos (Álvarez et al., 2010), ya que el conseguir un objetivo supone la satisfacción de una necesidad o el desarrollo de algún aspecto o potencialidad determinados.
4. Planificación del programa: en esta fase se organizan las actividades y estrategias a seguir en el programa que van a facilitar el logro de los objetivos. El resultado de esta fase es un documento en el cual se sistematizan la secuencia de actividades a desarrollar

según los objetivos, las estrategias, los recursos necesarios y el sistema de evaluación previsto.

5. Ejecución del programa: se refiere básicamente al desarrollo de todas las actividades previstas en la planificación.
6. Evaluación del programa: su intención es valorar el proceso y la eficacia de la acción orientadora, determinando en qué medida se han logrado los objetivos. Esta evaluación puede realizarse a través de un plan que abarque distintas estrategias y tipos de evaluación desde el comienzo hasta el final del mismo, y que sirvan para evaluar tanto el proceso como el producto de los programas.
7. Costes del programa: es la última fase propuesta por los autores en el diseño de programas, y en ella deben ser calculados los costos que generará el programa, así como la inversión necesaria para desarrollarlo.

2.2. El modelo de programas en el contexto educativo

Con base en lo hasta ahora planteado, puede decirse que el modelo de programas tiene grandes ventajas en su aplicación en el contexto educativo, por cuanto su tendencia preventiva y desarrollista se ajusta a los principios de la orientación y a su propósito principal como disciplina científica: el desarrollo de las potencialidades del ser humano. Aunado a esto, la intervención por programas en el ámbito educativo facilita el abordaje de grupos de mayor tamaño y con necesidades de

desarrollo similares, llevando la intervención a todos los estudiantes y no sólo a los que se encuentran en una situación problemática.

Por otra parte, desde la perspectiva del centro educativo, el modelo de programas facilita el aprovechamiento de los recursos tanto humanos como materiales, ya que el orientador aborda a la población estudiantil en el aula, atendiendo a una mayor cantidad de estudiantes en menor tiempo que si lo hiciera a través de la asesoría individual en su cubículo o espacio determinado para ello.

Capítulo II

Contexto Institucional de la Investigación

CAPÍTULO II

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN

1. La Universidad del Zulia

La Universidad del Zulia (LUZ) es una institución de educación superior en Venezuela, centenaria y de reconocida trayectoria, como una de las más importantes casas de estudios universitarios. Valorada por su liderazgo nacional e internacional en la producción y difusión de ciencia y tecnología; por la formación de profesionales éticos, emprendedores y competitivos, capaces de incidir en los cambios sociales para construir un mejor país; integrando los aspectos académicos/administrativos en una unidad que asume los valores de autonomía, libertad, responsabilidad, justicia y equidad como soporte de los procesos extra e interinstitucionales para fortalecer sus principios cada vez más, hacia un modelo de desarrollo sustentable y sostenible en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

Está ubicada en la zona occidental de Venezuela, específicamente en el estado Zulia, y con un Núcleo en el Estado Falcón. Es una universidad oficial y pública, adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

1.1. Reseña Histórica

Los orígenes de la Universidad del Zulia se ubican en el año 1891, específicamente el 29 de mayo, a través de un decreto promulgado por el Congreso Nacional. Su instalación se realiza el 11 de septiembre de 1891, fecha en la cual comienza su primer ciclo histórico, el cual culmina el 5 de octubre de 1904.

Desde su instalación, la Universidad del Zulia continuó con la formación de abogados, médicos, filósofos e ingenieros civiles, iniciada por su institución predecesora, el Colegio Federal del Zulia. Posteriormente y conforme a las demandas de la sociedad marabina de la época, se inició la formación en áreas como las ciencias políticas.

Hacia el año 1900, la Universidad del Zulia experimentó una profunda crisis económica, producto de las medidas implementadas por el gobierno central, pese a las cuales logró mantenerse con cuatro facultades: Ciencias Políticas, Ciencias Médicas, Farmacia y Ciencias Eclesiásticas, las cuales estuvieron activas hasta el momento de su cierre en 1904.

Este cierre se debe a las ideas del Ministro de Educación para la fecha, quien consideraba que la formación profesional debía responder a las necesidades específicas del país, conjuntamente con las características productivas de sus regiones, así pues el Presidente Cipriano Castro procedió al cierre de LUZ, creando el Instituto Náutico, ya

que la mayor parte de la actividad económica y comercial del Zulia giraba en torno al Lago de Maracaibo y su puerto. Desde este momento, la universidad permaneció cerrada durante 44 años.

Con el inicio de la explotación petrolera en el año 1922, surge una nueva oportunidad para la universidad. Siendo el Zulia región petrolera por excelencia, acoge a gran cantidad de venezolanos y extranjeros que emigraron a esta tierra para trabajar en la nueva y rica industria. Sin embargo, esta explotación acrecienta el centralismo y los controles económicos y presupuestarios, afectando a todas las instituciones.

El 1 de octubre del año 1946 se procedió a la reapertura de LUZ. A partir de esta fecha se han experimentado acontecimientos positivos y negativos para la universidad desde todas las perspectivas; sin embargo, conserva su prestigio y popularidad a niveles local, regional, nacional e internacional.

1.2. Filosofía Institucional

Entre los principios rectores de la Universidad del Zulia se encuentra su misión, su visión como parte de su filosofía institucional, los cuales se reproducen a continuación, tomados de su sitio oficial www.luz.edu.ve

MISION: La Universidad del Zulia es una institución científica-educativa fundamentada en los más sólidos principios de ética, justicia, libertad y autonomía, cuyo propósito es la creación, transmisión y aplicación del

conocimiento como valor social que genere competencias para la creatividad e innovación, para promover y organizar mediante la educación permanente, el desarrollo pleno de las potencialidades humanas y ciudadanas del individuo, así como, el fortalecimiento del análisis crítico de su anticipación y visión del futuro, para la elaboración oportuna de alternativas viables a los problemas de la región y el país. Una institución clave para el desarrollo regional y nacional.

VISIÓN: La Universidad del Zulia se conducirá como una institución de excelencia académica con compromiso social, líder en la generación de conocimiento científico competitivo, transferible a través de la formación integral de ciudadanos del mundo, capacitados para interactuar con independencia y asertividad en sociedades globales. Vanguardista en el fortalecimiento del desarrollo tecnológico nacional, atendiendo a la pertinencia social, el soporte a la producción de la economía local, regional y nacional, así como también a la necesidad del desarrollo sostenible.

1.3. Oferta académica

La oferta académica de la Universidad del Zulia se distribuye entre sus 11 facultades y 2 núcleos, según se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 8 : Oferta académica de la Universidad del Zulia

Facultades y Núcleos	Escuelas y Programas	Carreras
Agronomía	Agronomía	Ingeniería Agronomía
Arquitectura y Diseño	Arquitectura	Arquitectura
	Diseño Gráfico	Diseño Gráfico
Ciencias Jurídicas y Políticas	Derecho	Derecho
	Trabajo Social	Trabajo Social
	Ciencias Políticas	Ciencias Políticas
Ciencias Veterinarias	Veterinaria	Veterinaria
Experimental de Arte	Escuela de Artes Escénicas y Audiovisuales	Artes Escénicas Mención Audiovisual
		Artes Escénicas Mención Danza
		Artes Escénicas Mención Teatro
		Artes Escénicas Mención Audiovisual
Experimental de Ciencias	Antropología	Antropología
	Biología	Biología
	Computación	Computación
	Física	Física
	Matemática	Matemática
	Química	Química
Humanidades y Educación	Bibliotecología y Archivología	Bibliotecología y Archivología
	Comunicación Social	Comunicación Social, Mención Periodismo Impreso
		Comunicación Social, Mención Periodismo Audiovisual
		Publicidad y Relaciones Públicas

Facultades y Núcleos	Escuelas y Programas	Carreras
	Filosofía	Filosofía
	Letras	Letras
	Educación	Educación, mención Biología
		Educación mención Ciencias y tecnología de la educación
		Educación, mención Básica Integral
	Educación mención Física, deporte y recreación	
Humanidades y Educación	Educación	Educación, mención Geografía
		Educación, mención Historia
		Educación, mención Idiomas Modernos
		Educación, mención Matemática y Física
		Educación, mención Orientación
		Educación, mención Preescolar
		Educación, mención Química
Ingeniería	Civil	Civil
	Eléctrica	Eléctrica
	Geodésica	Geodésica
	Industrial	Industrial
	Mecánica	Mecánica
	Petróleo	Petróleo
	Química	Química
Medicina	Bioanálisis	Bioanálisis

Facultades y Núcleos	Escuelas y Programas	Carreras
	Enfermería	Enfermería
	Medicina	Medicina
	Nutrición y Dietética	Nutrición y Dietética
Odontología	Odontología	Odontología
Núcleo Punto Fijo	Programa de Administración y Contaduría Pública	Administración
		Contaduría Pública
	Programa de ciencia y Tecnología	Computación
	Programa de Educación	Educación, mención Educación Básica Integral
Núcleo Costa Oriental del Lago	Programa de Ciencias Económicas y Sociales	Administración
		Contaduría Pública
		Economía
		Relaciones Industriales
Núcleo Costa Oriental del Lago	Programa de Humanidades y Educación	Educación Especial área Audición y Lenguaje
		Educación Industrial, área Electricidad
		Educación Industrial, área Mecánica
		Educación Informática
	Programa de Ingeniería	Ingeniería Ambiental
		Ingeniería Civil
		Ingeniería Mecánica
		Ingeniería en Petróleo

Fuente: www.luz.edu.ve

2. Núcleo Costa Oriental del Lago

El Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL) es una unidad académico-administrativa de la Universidad del Zulia, que se rige por su misma filosofía institucional, pero que goza de autonomía académica y administrativa para gestionar sus procesos.

Se encuentra ubicado en la Costa Oriental Lago, específicamente en la ciudad de Cabimas, y alberga más de 10 mil estudiantes no sólo de Cabimas y ciudades adyacentes, sino también de otras ciudades del estado Zulia e incluso de otros estados del país.

Sus inicios se remontan al año 1976 cuando se crea la Extensión de la Facultad de Ingeniería en Cabimas, y desde su creación ha tenido un crecimiento sostenido, tanto en matrícula estudiantil como en su oferta académica de pregrado y postgrado.

2.1. Reseña Histórica

La historia del Núcleo LUZ-COL comienza el 17 de mayo de 1972 cuando en sesión ordinaria del Consejo Universitario se aprueba el inicio de las actividades docentes en el Ciclo Básico de Ingeniería en la Extensión de Cabimas. Es así como en 1973 se crean los Estudios Generales, en 1977 comienza la Extensión de la Facultad de Humanidades y Educación, y en 1978 la Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

Pero es el 20 de mayo de 1993, cuando en el Consejo Universitario se acuerda la creación de los Núcleos de Punto Fijo y Costa Oriental del Lago, dando así personalidad jurídica a los mismos, otorgándoles autonomía académica y financiera.

De esta manera, la sede Cabimas de LUZ se transforma en Núcleo, y sus tres extensiones se convierten en programas académicos: Ingeniería; Humanidades y Educación; y Ciencias Económicas y Sociales. El programa académico tiene duración finita en el tiempo y está adaptado a las necesidades de la subregión, respondiendo a las demandas profesionales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo.

Con la creación del Núcleo COL, a partir del 1 de octubre de 1994 desaparecen las extensiones universitarias de Cabimas y nace el decanato de la COL como parte de la Universidad del Zulia, donde su Coordinador General se convierte en autoridad decanal, dando inicio a un novedoso concepto organizativo, con autonomía académica-administrativa.

Su estructura matricial, ofrece la posibilidad de llevar adelante programas de investigación y de postgrado, negados al sistema de Extensiones, además de una representación directa en el Consejo Universitario.

2.2. Filosofía institucional

Como unidad operativa, el Núcleo COL tiene su propia filosofía institucional, declarada en su misión, visión y valores institucionales; los cuales se detallan a continuación.

MISIÓN: El Núcleo LUZ-COL es la unidad científico académica conformada por profesores, estudiantes, empleados y obreros, que realiza funciones de investigación, docencia y extensión universitaria, a través de una estructura matricial soportada en Departamentos y Programas, cuya finalidad es la formación integral del individuo mediante proyectos y ofertas académicas adecuadas a las necesidades locales, regionales y nacionales; a objeto de garantizar su participación en los procesos de transformación social".

VISIÓN: El Núcleo de la Universidad del Zulia en la Costa Oriental del Lago, será una organización inteligente, en búsqueda de la excelencia con compromiso social, regida por los principios y valores establecidos en la Filosofía de Gestión de nuestra Alma Máter.

VALORES: Ética, democracia, autonomía, excelencia, lealtad, solidaridad, responsabilidad y liderazgo.

2.3. Oferta académica

Como se especificó en los apartados anteriores, el Núcleo LUZ-COL, ofrece a la comunidad venezolana doce planes de formación

distribuidos en sus tres programas académicos, algunos de los cuales son creación exclusiva del núcleo, como respuesta a las demandas de la realidad local, regional y nacional.

Las carreras que pertenecen a la oferta exclusiva del Núcleo son: en el Programa de Ciencias Económicas y Sociales, la Licenciatura en Relaciones Industriales. En el Programa de Humanidades y Educación, todas las Licenciaturas en Educación, menciones Industrial Electricidad, Industrial Mecánica, Especial Audición y Lenguaje, e Informática. En el Programa de Ingeniería se ofrece desde el primer periodo académico del año 2012 (I-2012) la Ingeniería Ambiental.

El resto de las carreras que se administran en el Núcleo LUZ-COL se ofrecen también en las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales, y de Ingeniería de LUZ ubicadas en Maracaibo.

3. Modelo curricular de la Universidad del Zulia

Según Fonseca, Pereira, Navarro y Díaz (2012), un modelo curricular constituye un conjunto de elementos comunes dentro de una corriente de pensamiento en el campo de la educación. Desde esta perspectiva, todas las instituciones educativas están en la obligación de elaborar los diseños curriculares de los programas de formación que ofrecen, basándose en la finalidad de la educación, contenida en los instrumentos que conforman su marco legal, y en la concepción del educando y del egresado que quieren formar.

Desde su reapertura, la Universidad del Zulia ha implementado diversos modelos curriculares para adaptarse a las demandas emergentes de la sociedad venezolana en el transcurrir del tiempo. Se destacan los modelos implementados en los años 1946, cuando se adoptó el currículo Profesional-Técnico. Luego en el año 1983 se asumió el modelo de currículo integral, a través de la resolución 227, en la cual se estableció la formación de un profesional científico-crítico. No obstante, como parte del soporte a la integralidad se incluyeron las áreas curriculares de Orientación, así como las actividades de autodesarrollo, con carácter obligatorio en todas las carreras de LUZ.

Posteriormente, en el año 1995 se inicia un proceso de transformación curricular del cual se derivó la resolución 329 según la cual el diseño de todas las carreras en LUZ se ajustará al modelo de Currículo Integral propuesto por Peñaloza (1995), en cuya opinión la formación del estudiante debe centrarse en una serie de experiencias facilitadoras de formación profesional, científica, cultural y humanística enmarcadas en los procesos de hominización, culturización y socialización.

Con la finalidad de lograr este ajuste al modelo de currículo integral, se diseñaron áreas de formación integral como Formación General, Básica, Especializada, Profesional, Prácticas Profesionales, Actividades de Autodesarrollo y Orientación (Pereira, Pereira, Suárez y Díaz, 2011).

En virtud de los cambios sociopolíticos que experimenta la Venezuela actual, en el año 2006 el Consejo Universitario de LUZ aprueba el Acuerdo 535, con el cual se inicia una nueva revisión curricular manteniendo el modelo de currículo integral asumido desde 1983, incorporando el perfil de competencias, así como la obligatoriedad del servicio comunitario y de las actividades de orientación y autodesarrollo. Este acuerdo será revisado desde sus implicaciones para el Área Curricular Orientación en un epígrafe posterior.

3.1. El modelo de Currículo Integral

El modelo de Currículo Integral de LUZ se fundamenta en las propuestas de Peñaloza (2005), quien opina que el currículo es la selección de y previsión de los procesos y experiencias que deben vivir los educandos.

Para este autor, estas experiencias deben estar basadas en los principios de hominización, socialización y culturación. El primero de ellos alude al hecho de que la educación intenta que el educando sea cada vez más humano, desarrollando sus capacidades y características propias del ser humano. El proceso de socialización se relaciona con la educación como contexto para que el educando desarrolle su capacidad de interacción con los otros, para aprender de ellos y desarrollarse personalmente en un medio social y compartido. Y, finalmente, el proceso de culturación se refiere a que la educación favorece la internalización de la cultura del grupo y su participación en ella.

Según Peñaloza (1995), el currículo presenta las siguientes características:

- Integral: ya que concibe al hombre como ser biosicosocial, conjuga todos estos elementos en su formación para dar cumplimiento a los grandes objetivos de la Educación Superior en cuanto a la formación profesional y humana, como ser individual y social.
- Realista: ya que parte de un diagnóstico de las necesidades regionales y nacionales para proponer metas tangibles y otras alternativas destinadas a producir cambios dentro del campo profesional, individual y social.
- Flexible: porque ofrece al estudiante alternativas de estudio a través de diferentes carreras y menciones, actividades de autodesarrollo y orientación.
- Equilibrado: las áreas que lo constituyen conforman un todo armónico que comprende la formación del hombre y la del profesional, en lo teórico y lo práctico, la investigación pura y la aplicada, actividades programáticas dirigidas, y actividades de autodesarrollo.
- Pertinente: cada currículo se fundamenta en las exigencias del perfil académico profesional de cada carrera.
- Participativo: permite a diferentes sectores interesados intervenir activamente en la toma de decisiones, planificación y ejecución del currículo.

- **Adaptable:** su perspectiva integral y sistémica, le permite mantener una evaluación permanente para efectuar las correcciones y ajustes en función de su adecuación a las nuevas demandas y condiciones.
- **Racional:** optimiza el uso del tiempo y los recursos, tanto humanos como materiales.

Por otra parte, Peñaloza (2005, p. 270) destaca que “los conocimientos por sí solos no generan ningún profesional, aunque hayan sido bien impartidos”; por tal motivo, el currículo integral es complejo ya que contempla la participación del estudiante en actividades que lo hominicen, lo socialicen y lo culturicen, organizadas en diversas áreas de conocimientos. Entre estas se encuentran las siguientes, desglosadas por Fonseca et al. (2012):

- **Formación General:** incluye materias que proporcionan al alumno una mirada crítica al mundo que rodea al ser humano.
- **Formación Profesional:** conformada por las materias que dan soporte teórico y cognoscitivo a las carreras para su ejercicio profesional. Esta se divide en dos: el área de Formación Profesional Básica, que incluye las materias que sirven de base a los conocimientos específicos de la profesión; y la Formación Profesional Específica, que se ocupa de los conocimientos propiamente dichos que se utilizan en la profesión.
- **Prácticas profesionales:** en las cuales el estudiante tenga contacto directo con su ejercicio profesional y su campo de trabajo.

Peñaloza las define como “el ejercicio de la profesión durante el tiempo de los estudios, por una persona que va a ser profesional y todavía no lo es” (2005, p. 334).

- **Área de actividades no cognoscitivas:** incluye actividades en las cuales los estudiantes toman contacto con valores importantes para los seres humanos en general y para cada cultura en particular, tales como actividades físicas, artísticas y culturales, cívico-comunitarias.
- **Área de orientación y consejería:** que incluye actividades con el objetivo de que los estudiantes universitarios logren su equilibrio interior, cimiento sólido para su buena formación y para el inicio de su ejercicio profesional después de graduarse. Se profundizará en los planteamientos de Peñaloza sobre esta área, por ser el marco de referencia de esta investigación.
- **Área de investigación:** cuya finalidad es ofrecer a los estudiantes los conocimientos de diversas disciplinas relacionadas con su carrera, a través de seminarios de investigación y trabajos de grado.

3.2. La Orientación en el Currículo Integral

En su modelo de Currículo Integral, Peñaloza (2005) profundiza sobre la implementación del área de orientación y consejería en las universidades, resaltando diversos aspectos de la misma.

Con respecto a su justificación dentro del currículo universitario, cabe destacar que los estudiantes son seres humanos, y que por lo tanto no se limitan solo a recibir información, sino que se enfrentan como humanos a los retos que les impone la vida cotidiana, y que estos retos implican efectos sobre su actividad de aprendizaje, ya sean positivos o negativos, que deben ser tomados en cuenta por los docentes si desean que su labor educativa rinda frutos. Se enfatiza aquí el rol orientador de todo docente, ya que son ellos quienes en el contacto diario con los estudiantes son capaces de percibir los inconvenientes y dificultades que enfrentan sus estudiantes y que obstruyen su labor.

Entre los propósitos de esta área curricular, se espera que los estudiantes logren adecuarse a la naturaleza de la educación superior en sus distintas etapas, atender a los estudiantes en sus dificultades, especialmente relacionadas con su aprendizaje, y promover el desarrollo ecuánime y pleno de su personalidad.

En este sentido, el primer propósito, la adecuación a las etapas de la vida universitaria, se enfoca especialmente al inicio y al final de la carrera, ya que estos dos momentos representan transiciones vitales de los estudiantes. “El ingreso a los estudios universitarios es con frecuencia traumático para los jóvenes procedentes de la Secundaria” (Peñaloza, 2005, p. 400). La relativa libertad que experimenta el estudiante de nuevo ingreso a la universidad puede llevarlo a actuar de forma descuidada, por

lo cual sería recomendable la atención a estos estudiantes a través de talleres dirigidos hacia su inserción en la universidad y en la carrera.

Mientras, la otra transición que abordan los estudiantes universitarios se encuentra hacia el final de la carrera, momento en el que las exigencias de los profesores se incrementan, además de todos los requisitos para optar a los títulos profesionales, como lo son las prácticas profesionales y los trabajos de grado. A esto se añaden las inquietudes respecto del mundo laboral y todo lo que esta responsabilidad implica. Además, el proceso de maduración personal acarrea otros factores intervinientes, tales como situaciones personales o familiares que pueden incrementar esta crisis vital. Para abordar estas situaciones, el autor recomienda actividades grupales dirigidas al desarrollo de habilidades para abordar con éxito la inserción en el mundo del trabajo, y la atención individual para brindar asesoría en los asuntos personales.

En relación con el segundo propósito planteado para esta área curricular, dar soporte a los estudiantes en sus problemas y dificultades de aprendizaje, se encuentra que entre estos, los más frecuentes se refieren a debilidades en la atención y concentración, poca persistencia para realizar el trabajo universitario, debilidades en las técnicas de estudio o no poseer hábitos de estudio. En este caso, los docentes juegan un papel relevante en el diagnóstico y detección, pudiendo abordarlos a través de su rol de orientadores y, en los casos más puntuales o críticos, remitirlos a los servicios de orientación.

Un tercer propósito, definido como contribuir a la sana personalidad de los estudiantes, concibe a los estudiantes como seres en formación que no solo se desarrollan cognitivamente, sino también afectivamente, y que en ocasiones lo cognitivo va disociado de lo afectivo, por lo cual en ocasiones pueden sentirse limitados para establecer relaciones interpersonales, para distinguir entre deberes y derechos, y actuar asertivamente, entre otras inquietudes. Se infiere de este propósito que las tareas de los orientadores deben dirigirse hacia las actividades de orientación y desarrollo personal adecuadas para apoyar a los estudiantes en estas situaciones.

De todo lo anterior se desprende que las actividades de orientación contempladas en el modelo pueden ser de dos tipos: las de orientación no formal, y las de orientación formal. Las primeras agrupan todas aquellas actividades enmarcadas en el rol orientador del docente, y pueden ser desarrolladas por estos a través de tutorías con pequeños grupos de estudiantes.

Sin embargo, las actividades relacionadas con la orientación formal resultan mucho más complejas, puesto que se refieren a aquellas actividades llevadas directamente por los orientadores, tales como los talleres de orientación con diversos procesos de desarrollo que pueden ser de participación voluntaria u obligatoria según sean los recursos de la institución; y la atención individual que pueda darse a los estudiantes a

través de diversos programas y servicios. Peñaloza (2005) destaca que los talleres pertenecen a los currículos que se elaboren.

Dado que estas últimas actividades están declaradas en los currículos, se precisa su evaluación para comprobar la efectividad de las mismas. Sin embargo, la evaluación en esta área no es una tarea sencilla. Por una parte, se encuentra la perspectiva de que la evaluación del área curricular Orientación debe ser cualitativa, debido a su naturaleza personal y vivencial, pero este tipo de evaluación ofrece pocos matices para valorar el trabajo y desarrollo personal, otorgando calificaciones de aprobado o no aprobado, incluyendo así entre los primeros a todos los estudiantes que hayan cumplido con los requisitos mínimos, por lo que para los estudiantes destacados resulta decepcionante.

Aunado a esto, este tipo de evaluación cualitativa resulta poco estimulante para la mayoría de los estudiantes, puesto que con el mínimo esfuerzo lograrán obtener su aprobación, por lo que le restan mérito a las actividades considerándolas en muchas ocasiones como algo superficial que no es relevante en su formación profesional. Como complemento de lo anterior, este tipo de evaluación no tiene incidencia en los índices de rendimiento académico, tal como sucede en otras áreas, por lo cual el estudiante le resta aún más importancia (Peñaloza, 2005, p. 403).

El autor considera que, pese a la naturaleza cualitativa de la evaluación en orientación, esta debería expresarse en términos

cuantitativos tal como se hace en otras áreas. Al respecto afirma lo siguiente:

Tenemos que actuar realistamente: no debemos hacer abstracción del hecho fáctico de que en estos tiempos reina una difundida tendencia al abandono y a la irresponsabilidad y que, por esa razón, se vuelve intrínsecamente justo otorgar reconocimiento a quienes destacan por su seriedad y su compromiso (Peñaloza, 2005, p. 404).

Finalmente, cabe señalar que si bien es cierto que la orientación no da conocimientos ni información sobre la carrera, sin embargo sí ofrece formación en la misma, facilitando el desarrollo del potencial humano, en el cual se incluyen actitudes y competencias positivas hacia el contexto universitario y hacia la actividad académica, que promoverán en el estudiante un mejor aprovechamiento de la información y la formación profesional.

3.3. La orientación en el Acuerdo 535

Como se dijo en epígrafes anteriores, el Acuerdo 535 es la normativa que rige la última transformación curricular de la Universidad del Zulia, “que intenta dar respuesta a las exigencias del entorno para superar las discrepancias suscitadas en las décadas anteriores entre la teoría y la praxis universitaria” (Fonseca, et al., 2012, p. 337).

En este documento, además de declarar que LUZ continúa asumiendo el modelo de currículo integral, se incorpora el concepto de perfil por competencias, incluyendo factores cognitivos, procedimentales y actitudinales, dando respuesta de este modo a los planteamientos de los organismos internacionales, tales como la UNESCO, sobre la educación del siglo XXI.

Por tal motivo, en su artículo 3 se señala que “Los planes de estudio estarán organizados en áreas curriculares que describen los diferentes componentes de la formación integral, las que se desarrollan a lo largo de la carrera”.

Con respecto a la organización de las actividades de orientación, el Acuerdo 535 establece en el artículo 13 que el propósito del Área Curricular Orientación es “... promover en los estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y talentos con la finalidad de contribuir a su éxito académico-profesional”.

Asimismo declara que los estudiantes deben aprobar como mínimo 64 horas de actividades de orientación, distribuidas en dos momentos, uno al inicio de la carrera, el cual tendrá una duración mínima de 32 horas, cuyo objetivo será la adaptación a la vida universitaria, la exploración de sus habilidades e intereses vocacionales y el fortalecimiento de su madurez vocacional.

Las 32 horas restantes serán acreditadas a través de diferentes actividades dirigidas al desarrollo del potencial del estudiante, a fin de garantizar su permanencia en la universidad y el egreso exitoso de la misma. Finalmente, establece que estas actividades representan un requisito de grado, y que su evaluación será de tipo cualitativo.

Por otra parte, en este mismo artículo 8, este Acuerdo expresa que esta área curricular se complementará con otras actividades de orientación de índole preventiva o remedial, que serán atendidas por los equipos multidisciplinarios adscritos a los Centros de Orientación de las distintas Facultades y Núcleos, quienes además de apoyar a los estudiantes, extenderán sus servicios a toda la comunidad universitaria e incluso a la comunidad externa.

4. El Área Curricular Orientación en LUZ

Hasta aquí se ha explicado la fundamentación teórica y legal de la orientación como área curricular en los diseños curriculares de la Universidad del Zulia. Este apartado se dedicará a la descripción de su instrumentación a través de los diversos niveles y programas que la conforman.

A través del tiempo, en la Universidad del Zulia se han desarrollado las actividades del Área Curricular Orientación organizadas a través de unidades curriculares formuladas dentro de los diseños curriculares de las carreras. Sistemáticamente se han trabajado las diversas áreas de la

integralidad humana descritas en el Capítulo I, en dichas unidades curriculares, también conocidas como niveles de orientación, ya que se ubican a diferentes alturas del diseño curricular.

De este modo, se han organizado tres niveles o unidades curriculares, denominadas Orientación I, Orientación II y Orientación III. La primera de ellas se ubica en el primer semestre de todas las carreras que ofrece LUZ, y sus objetivos se encaminan hacia el logro de la adaptación a la vida universitaria, la afirmación de la elección vocacional, y el desarrollo de las competencias académicas que le permitirán al estudiante de nuevo ingreso iniciar su formación profesional.

En un segundo nivel se desarrollan actividades dirigidas al crecimiento personal y profesional del estudiante, desarrolladas en los semestres intermedios de las carreras. En el último nivel, las actividades van dirigidas principalmente a la orientación para el egreso exitoso de la universidad.

Sin embargo, dadas las características particulares de los diseños curriculares de cada carrera, no se observaba una unicidad de criterios sobre la cantidad de niveles o unidades curriculares que los estudiantes cursaban o debían aprobar en cada carrera. Incluso, algunas escuelas pertenecientes a la misma facultad, declaraban en estos diferente cantidad de niveles de orientación. El Acuerdo 535 antes descrito vino a colaborar en la regularización de esta situación, para dar fortaleza al Área Curricular Orientación como integrante importante del currículo integral.

Para dar respuesta a la implementación de lo establecido en dicho acuerdo, se diseñaron los programas genéricos correspondientes a las unidades curriculares que conforman el área.

Con respecto a la Unidad Curricular Orientación I, de aprobación obligatoria, que se administra durante el primer semestre de todas las carreras, esta se desarrolla en 32 horas distribuidas en dos horas semanales durante las 16 semanas correspondientes al periodo académico. La misma se plantea los siguientes objetivos:

- Lograr la integración y adaptación al contexto universitario, para conocer todos los servicios y dependencias de la Universidad del Zulia.
- Lograr el Compromiso e involucramiento académico, ecológico e institucional con la universidad.
- Desarrollar procesos de aprendizajes en correspondencia con sus estilos de aprendizaje o epistémicos.
- Desarrollar corporalidad para el aprovechamiento de los talentos personales y profesionales.
- Sentirse motivado y convencido acerca de sus metas personales, académicas y profesionales.
- Incrementar el conocimiento de sí mismo, la autovaloración y la formación del autoconcepto.
- Desarrollar la capacidad de comunicarse con los otros de manera adecuada y nutritiva.

- Esclarecer y confirmar los valores propios.
- Clarificar e identificarse plenamente con su sistema de valores.

Para lograr estos objetivos, en este programa se desarrollan contenidos tales como: identidad personal y biológica, entre los que se incluyen autoestima, autoeficacia, resiliencia y valores; identidad institucional, que incluye temas sobre la universidad, la facultad o núcleo de adscripción y sus carreras, sentido de pertenencia, trabajo en equipo, entre otros; proyecto de vida y carrera, con temáticas relativas a roles de vida, perfil de la carrera, planificación, afirmación vocacional; y, finalmente, desarrollo académico, donde se abordan estilos de aprendizaje, técnica y hábitos de estudios, y procesos cognitivos básicos entre otros.

En cuanto a la Unidad Curricular Orientación II, también de carácter obligatorio para todas las carreras de LUZ, se han diseñado diversos programas con el fin de adaptar estas actividades a los perfiles de competencias particulares de cada facultad/núcleo, escuela/programa, y carreras, al igual que en el caso anterior.

En virtud de esto, el Consejo Central de Orientación, órgano ejecutivo del Sistema Central de Orientación, ha diseñado diversos módulos que se enfocan en temáticas sobre habilidades personales y sociales estrechamente relacionadas con las competencias básicas y específicas de las carreras.

Entre estos se encuentran los módulos que se mencionan a continuación:

- Desarrollo humano.
- Integración afectiva.
- Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.
- Emprendimiento.
- Orientación y promoción de la salud.
- Orientación y promoción comunitaria.
- Orientación para el egreso exitoso de la universidad.

Estos programas cuentan con 32 horas de duración. Sin embargo, su modalidad de administración depende de las características propias de las carreras, la cual puede darse bajo la modalidad de asignatura con sesiones semanales de 2 horas, o con la modalidad modular a través de talleres de entre 4 y 6 horas.

5. Sistema de Orientación en la Universidad del Zulia

Para llevar a cabo todas estas funciones, la Universidad del Zulia cuenta con un sistema de orientación que agrupa a los orientadores y profesionales afines encargados de dirigir las actividades en los centros de cada facultad y núcleo.

El Sistema de Orientación de la Universidad del Zulia es un organismo encargado de diseñar, administrar y evaluar las actividades de orientación, organizadas en proyectos y programas enmarcados en las

funciones universitarias de docencia, investigación, producción y servicio, dirigidos a toda la comunidad interna y externa de la Universidad del Zulia. Por lo tanto, congrega a todos los orientadores adscritos a los centros, unidades y departamentos de orientación de la misma.

Este puede definirse como la organización del conjunto de acciones coordinadas y coherentes y de las entidades y organismos que lo integran destinadas a brindar atención a los estudiantes en su proceso de desarrollo personal, social, académico y profesional, así como también a ofrecer ayuda y promoción a la comunidad universitaria en general (Consejo Universitario, 1989).

El fin de este Sistema, declarado en su Reglamento, es el de "... promover un mayor aprovechamiento de las potencialidades del individuo, un funcionamiento personal-social más eficiente y productivo; así como lograr interacciones positivas entre los miembros de la institución y la humanización de sus ambientes y procedimientos" (Consejo Universitario, 1989, p. 30)

Las actividades de esta organización, como se mencionó antes, se dividen en cuatro grandes grupos:

- Actividades de atención personal, que pueden ser individuales o grupales, a través de los diferentes servicios y programas que desarrollan los centros de orientación. Estas se clasifican en tres tipos: desarrollistas, preventivas y remediales. Las desarrollistas

promueven la independencia, autonomía y responsabilidad de las acciones y las decisiones de las personas a quienes van dirigidas, su autoconocimiento y su integración a la comunidad universitaria; mientras que las preventivas se proponen evitar el surgimiento de situaciones conflictivas para la persona y la institución; y las remediales ofrecen acompañamiento en el abordaje de conflictos de diversa índole.

- Actividades docentes en las que se desarrollan los programas grupales en las aulas a través de las unidades curriculares que conforman el Área Curricular Orientación. Se incluyen además todas las iniciativas relacionadas con la implementación de programas destinados al desarrollo personal de los miembros de la comunidad universitaria, docentes, personal administrativo y obrero.
- Actividades de investigación en el campo propiamente dicho de la Orientación como disciplina científica, así como en áreas de conocimiento afines a la misma. Se cuentan aquí todas aquellas que estén dirigidas hacia la producción de conocimientos sobre los estudiantes y otros actores de la universidad, que sean utilizables para la Orientación y encaminen los servicios y programas hacia las áreas y requerimientos de desarrollo identificados por dichas investigaciones, así como las que tengan como finalidad la actualización y formación permanente de los orientadores adscritos a los centros y unidades de orientación.

- Actividades de extensión a través de las cuales se vincula con la comunidad intra, inter y extrauniversitaria. Se ubican aquellas destinadas a la vinculación con la comunidad, bien sean de tipo informativo o formativo, que fomenten la cooperación, la integración y la proyección hacia la comunidad interna y externa de la universidad.

De todas estas, las más relevantes en el contexto de esta investigación son las actividades relacionadas con el Área Curricular, ya que en esta se diseñan, administran y evalúan programas dirigidos a los principales usuarios de los servicios de orientación en la Universidad del Zulia: los estudiantes. Dicha área está justificada teóricamente en el Modelo de Currículo Integral asumido por la Universidad del Zulia, y legalmente en todos los instrumentos que regulan la materia educativa en Venezuela.

5.1. Estructura del Sistema

El desarrollo de las actividades antes descritas está a cargo de los Centros y Unidades de Orientación en las diferentes facultades y núcleos de LUZ, adscritos directamente a los decanatos de los mismos, supervisados y evaluados por un Consejo Central de Orientación, que a su vez está adscrito al Vicerrectorado Académico.

Este Consejo Central constituye un órgano asesor del Vicerrectorado Académico y es el responsable de la formulación y

coordinación de las políticas y lineamientos generales que orientan la planificación, ejecución y evaluación de las responsabilidades de servicio, docencia, investigación y extensión del sistema de orientación de LUZ.

Según el Reglamento del Sistema de Orientación de la Universidad del Zulia, el Consejo Central de Orientación está conformado por los directores y coordinadores de los centros y unidades de orientación de las distintas facultades y núcleos, y es coordinado por uno de sus miembros.

Entre las funciones más importantes del Consejo Central de Orientación se destacan las siguientes, tomadas textualmente de su Reglamento (1989):

- Velar por el funcionamiento eficiente del Sistema de Orientación de la Universidad del Zulia.
- Delinear principios fundamentales que sirvan de base a los Programas de Orientación de la Universidad del Zulia.
- Elaborar y mantener actualizado el documento sobre Políticas de Orientación de la Universidad del Zulia.
- Sugerir criterios generales para la planificación, ejecución y evaluación de los programas de los Centros de Orientación.
- Coordinar con los Centros y Unidades de Orientación, con el Programa Científico y Humanístico, y con cualquier otro organismo o institución relacionada, la investigación de problemas, áreas, campos o situaciones relacionadas con Orientación.

5.2. Los centros de orientación en la Universidad del Zulia

En el contexto de la Universidad del Zulia, los centros de orientación son unidades operativas adscritas a los decanatos de cada facultad y núcleo, y sus propósitos fundamentales son, en primer lugar, favorecer el desarrollo máximo del potencial de los estudiantes y su funcionamiento personal-social eficiente y productivo; propiciar en las facultades y núcleos interacciones positivas entre sus miembros y la humanización de sus ambientes y procedimientos; así como la promoción de los demás miembros de la comunidad universitaria a través de actividades de servicio, docencia, investigación y extensión.

Entre las funciones de los centros de orientación son de especial interés para esta investigación aquellas relacionadas directamente con la atención estudiantil, tales como: promover el autoconocimiento de los miembros de la comunidad, el establecimiento de sus metas y valores, y las conductas que favorezcan su desarrollo y promoción; detectar las características de la población estudiantil y orientar las políticas y medidas que contribuyan a su bienestar y progreso en el nivel universitario; diseñar, desarrollar y evaluar los programas dirigidos a la administración del Área Curricular Orientación; incrementar el rendimiento académico de los estudiantes a través del desarrollo de sus habilidades en el aprendizaje (Consejo Universitario, 1989).

Para atender a estas funciones, el Centro de Orientación y Promoción Integral del Núcleo LUZ-COL (COPI) se ha organizado como

unidad operativa del Núcleo COL, y ha declarado su misión y visión, así como sus objetivos y estructura organizativa, entre otros aspectos, enmarcados en el Reglamento del Sistema de Orientación de LUZ. Del mismo modo, ha elaborado una oferta de programas y servicios pertinente con las necesidades y requerimientos detectados en la comunidad universitaria.

Su misión declara que:

El Centro de Orientación del Núcleo COL es una dependencia destinada a fomentar el desarrollo integral del estudiante, propiciando el mayor aprovechamiento de sus potenciales y un desarrollo integral satisfactorio, que le permita establecer vínculos positivos con los distintos miembros de la comunidad universitaria; así como el fortalecimiento de un clima organizacional que promueva el desarrollo de los demás actores de la vida universitaria, a través del cumplimiento de sus funciones en cuatro dimensiones: docencia, servicio, extensión e investigación.

El Centro de Orientación del Núcleo COL tiene como visión:

consolidarse como centro de referencia para la orientación en el ámbito universitario, a través de sus actividades, tanto de la Universidad como del Núcleo, ofreciendo un importante aporte a la calidad de vida de todos sus miembros, con el diseño, administración y evaluación de servicios y programas cuya base

esté sustentada en los principios éticos como respeto a la diversidad, convivencia, solidaridad, responsabilidad e impacto social, e integración. Todo ello para favorecer el compromiso del estudiante con el país y con un mundo globalizado que requiere un ser humano integrado afectivamente.

Su oferta de servicios puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 9. Programas y servicios que desarrolla el COPI

PROGRAMA	ÁREA DE ATENCIÓN	USUARIOS
Asesorías Académicas	Personal – social	Estudiantes LUZ Docentes LUZ
Recuperación académica	Académica Personal - social	Estudiantes LUZ que se les aplicó el RR
Desarrollo académico	Académica Personal - social	Estudiantes LUZ
Asesoría educativa	Personal – social Laboral	Docentes LUZ
Información educativa y ocupacional	Vocacional	Estudiantes LUZ Estudiantes de las U.E. de la región
Exploración vocacional	Vocacional	Estudiantes LUZ Comunidad interna y externa
Orientación para el egreso	Vocacional Laboral	Estudiantes LUZ
Información general	Personal – social	Comunidad interna y externa
Información institucional	Personal – social	Comunidad interna y externa
Desarrollo personal	Personal – social	Comunidad interna y externa
Seguimiento estudiantil	Académica	Docentes LUZ Autoridades LUZ

Además de todos estos servicios y programas, tal como lo establece el Reglamento del Sistema y como está previsto entre sus

funciones, el COPI también administra el Área Curricular Orientación en todos sus niveles, así como las Unidades Curriculares relacionadas con el desarrollo del potencial humano. Estos programas de docencia se detallan en la próxima tabla.

Tabla 10. Programas docentes adscritos al COPI

UNIDAD CURRICULAR	PROGRAMA ACADÉMICO
Orientación I Orientación II Orientación III	Todos los programas: Ciencias Económicas y Sociales Humanidades y Educación Ingeniería
Taller de desarrollo personal	Contaduría Pública
Taller de desarrollo personal I Taller de desarrollo personal II	Administración

6. Sistema Nacional de Orientación en Venezuela

Tomando como base los logros alcanzados por la Universidad del Zulia en materia de Orientación, no sólo en cuanto a la formación de orientadores en pregrado y postgrado, sino en lo concerniente a la concepción de la orientación como área curricular dentro de los planes de estudio y formación, el gobierno venezolano, a través del Ministerio del Poder Popular Para la Educación Universitaria (MPPPEU), ha convocado a destacados profesionales de este campo para la creación del Sistema Nacional de Orientación (SNO).

En su documento oficial establece que la educación debe participar activamente en la formación de un ciudadano que la nueva realidad sociopolítica requiere, por lo que resalta el papel de la Orientación en todos los ámbitos educativos, ya sean formales o no, como disciplina educativa, y que “el Sistema Nacional de Orientación responde directamente a las necesidades y requerimientos del desarrollo del Ser y del Convivir en concordancia con el Conocer, Hacer y Servir, demandadas en nuestra sociedad bolivariana contemporánea en construcción” (MPPPEU, 2009, p.7).

En este documento también se manifiesta que la principal tarea del SNO consiste en regular, organizar, promover, integrar y fortalecer el desarrollo de programas, planes y servicios de orientación, que ya existen en forma desarticulada y dispersas en diversas instituciones y comunidades, en los ámbitos local, regional y nacional, y creando aquellos que se estimen como necesarios.

En opinión de Vera (2011), la propuesta del SNO ha dado un impulso a la orientación como política de Estado destinada a la atención de necesidades y requerimientos de desarrollo de las personas y sus comunidades, en todas las circunstancias y a lo largo de la vida.

En el ámbito del SNO se concibe la orientación como una praxis social dirigida a la facilitación de los procesos de desarrollo humano en las dimensiones del Ser, Convivir, Servir, Conocer y Hacer, en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo de la vida con la

finalidad de potenciar talentos y de generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de las personas y su comunidades.

Como organismo coordinador y supervisor de las acciones orientadoras en todos los ámbitos de la vida en la nación, el SNO ha declarado en su documento oficial entre otros aspectos, su misión, su visión y sus finalidades. En cuanto a la misión, esta se expresa como sigue:

El Sistema Nacional de Orientación (S.N.O.) es un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios de orientación, destinados al pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades de una sociedad plural, diversa, y pluriétnica, en concordancia con las posibilidades de las personas en cuanto a sus capacidades para ser, convivir, servir, conocer y hacer. Las políticas y servicios de orientación se diseñan para atender las necesidades y requerimientos del desarrollo integral de todas las personas, en cualquier circunstancia y contexto a lo largo de la vida. En consecuencia, como institución, el Sistema Nacional de Orientación se destina a cumplir con las exigencias del desarrollo humano de los ciudadanos de acuerdo con sus potencialidades, limitaciones, capacidades y aspiraciones.

Y su visión se declara así:

La visión del Sistema Nacional de Orientación (S.N.O.) se nutre del precepto humanista de la constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el cual coloca al ciudadano como centro y fin último de la vida nacional, demandando a todas las políticas públicas e instituciones del Estado a proveer de recursos y acciones para atender y asegurar el desarrollo y bienestar de las personas y sus colectivos. El S.N.O. asume esa demanda constitucional para hacerla operativa. Por lo tanto, se constituye en un todo integral para la atención de las necesidades y desafíos del desarrollo de las personas y las comunidades mediante la creación de oportunidades y espacios que permitan la liberación de las capacidades y talentos de las mismas. Se entiende que los procesos de liberación del ser son posibles mediante el diseño y ejecución de planes, programas y servicios de orientación destinados al desarrollo de un ciudadano íntegro, solidario, con sentido de patria, armonioso con consciencia ecológica, responsable y altamente apto para participar activamente, y en forma comprometida, en el desarrollo de una sociedad pacífica, plural, incluyente, democrática, participativa y protagónica. El funcionamiento óptimo del sistema es responsabilidad de los profesionales de la orientación, quienes deben ser debidamente calificados para ejercer la orientación, con profundo compromiso ético-social, además de poseer las credenciales respectivas que lo

certifiquen como profesionales comprometidos y reconocidos en el campo de la orientación.

Entre sus finalidades, se encuentran:

- Garantizar el acceso a los servicios de orientación.
- Garantizar la calidad de todos los servicios de orientación.
- Fomentar la coordinación y la cooperación de todos los actores.
- Propiciar que la persona sea protagonista de su propio desarrollo y el de su comunidad.

6.1. Fundamentos del Sistema Nacional de Orientación

El SNO se fundamenta filosóficamente en una visión del hombre como un ser de naturaleza bondadosa, positiva, interpersonal, relacional, contextual, comunal y con capacidad innata para entenderse a sí mismo y talentos suficientes para asumir los retos de la vida familiar, laboral y social en su continuo humano. Por lo tanto, es una persona tendente a la actuación ética y responsable para la construcción de la excelencia, la autorrealización, la autogestión intencional, la autonomía e independencia cognitiva, emocional y de actuación. Bajo esta inspiración, la persona es concebida como el ser productivo en proceso permanente de convertirse en *actor* y *creador* de sí mismo y de sus circunstancias ecológicas, ambientales y socio-comunitarias (MPPPEU, 2009).

Probablemente este sea su fundamento más importante, ya que en torno a esta visión predominantemente social y comunitaria del hombre, giran todas las propuestas de este sistema.

Desde la perspectiva pedagógica, el SNO concibe los procesos de orientación como un conjunto de acciones organizadas en programas, planes y servicios dirigidos a atender las necesidades y requerimientos de desarrollo de los ciudadanos a lo largo de su ciclo vital, desde una concepción pedagógica basada en el constructivismo, por lo que considera que las personas son hacedoras de saberes, capaces de tomar contacto con sus capacidades y actuar en consecuencia en una convivencia social que demanda solidaridad y corresponsabilidad ciudadana.

Su marco legal se soporta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), específicamente en el artículo 102, en el cual se consagra el Derecho a la educación, que reza:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno

ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley (Asamblea Nacional Constituyente, 1999).

Este artículo da soporte a las actividades educativas del Sistema Nacional de Orientación, ya que además de resaltar que la finalidad de la educación es el desarrollo del potencial humano y el pleno ejercicio de su personalidad, confiere al Estado la responsabilidad de promover dicha educación.

Por su parte, en el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se establece que la educación venezolana debe ser integral y obligatoria:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria,

de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

El análisis de este artículo permite comprender que el SNO es un aporte a la educación integral, vista no solo como una transmisión de conocimientos, sino como una formación profesional y para la vida. Por otra parte, también se expresa como una medida para garantizar el acceso, permanencia y posterior egreso exitoso de los estudios en todos los niveles educativos.

Otro instrumento legal en el cual se enmarca el Sistema Nacional de Orientación, es la Ley Orgánica de Educación de Venezuela (2009). En su artículo 6, la LOE establece las competencias del estado docente, que confiere al Estado el ejercicio de la rectoría del Sistema Educativo venezolano, el cual debe garantizar: “f. Los servicios de orientación, salud integral, deporte, recreación, cultura y de bienestar a los y las estudiantes que participan en el proceso educativo en corresponsabilidad con los órganos correspondientes” (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009).

En el artículo 15 de esta ley, el legislador declara también la finalidad de la educación, en concordancia con lo establecido en el artículo 102 de la Constitución ya comentado, pero especificando aún más la intencionalidad. Este artículo expresa como primer fin de la educación venezolana el siguiente:

Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal.

Se nota en esta declaración que la creación del sistema Nacional de Orientación fortalecerá el sistema educativo y colaborará en gran medida con el logro de las finalidades recogidas en los documentos legales que lo sustentan.

Además de estas leyes máximas de la educación en Venezuela, el SNO tiene asidero legal en el Plan de Desarrollo 2007-2013. En dicho Plan, el Sistema se enmarca en las líneas estratégicas de ética, a través de la estrategia de articulación del desarrollo humano con los procesos socioproductivos; en la línea de suprema felicidad social a través de

numerosas vías estratégicas que incluyen la atención integral a toda la población (niños, niñas y adolescentes, adultos y adultas mayores, indígenas, población con discapacidad), la promoción del desarrollo humano, familiar y sociolaboral, garantizar la permanencia y prosecución en el sistema educativo; y en menor medida pero no menos importantes, en el resto de las líneas estratégicas que conforman dicho plan.

En cuanto a su estructura, el Sistema Nacional de Orientación está conformado por los subsistemas de SNO en educación, y el SNO de educación superior.

6.2. El Sistema Nacional de Orientación en Educación Superior

Este subsistema se define como un conjunto orgánico integrador de políticas, planes, programas y servicios de orientación en las instituciones de educación superior, a fin de garantizar el mejoramiento continuo de la calidad de vida de los y las estudiantes como sujetos y centro del quehacer de las instituciones de Educación Superior, así como de potenciar el desarrollo integral de sus competencias conforme al currículo integral en condiciones de equidad y calidad, que le permitan su inserción socioproductiva, cónsona con los planes de desarrollo nacional en el contexto de una sociedad plural, diversa y pluriétnica (MPPPEU, 2009).

En su visión, señala que está centrado en la atención integral al estudiante universitario en los momentos de ingreso, permanencia y

egreso en un continuo humano, formador de un ciudadano caracterizado por valores propios del humanismo, solidaridad, participación protagónica, corresponsabilidad, sentimiento de pertenencia, sentido de patria y profunda convicción ecológica, a fin de responder con calidad y eficiencia a los requerimientos del talento humano necesarios para el desarrollo endógeno de la comunidad en el ámbito local, regional y nacional.

Los objetivos generales de este subsistema son:

- Promover el desarrollo del ser, convivir, servir, conocer y hacer y el de los estudiantes y la vinculación con sus familias, las comunidades y los factores socio-productivos, mediante los programas y servicios del subsistema.
- Fortalecer la vinculación de las instituciones de educación superior, familia y comunidad, en pro de la dinámica del desarrollo endógeno de los mismos.
- Potenciar la participación activa de los diferentes actores organizados en la comunidad (Consejo Comunales, Misiones, Cooperativas, Ambulatorios, redes de servicios inter-institucionales), en el desarrollo integral de las personas durante su ciclo de vida universitaria.
- Fortalecer los valores de identidad, solidaridad participación y corresponsabilidad social, entre otros.

- Ser garante de la equidad en los procesos de ingreso, bienestar estudiantil, desempeño académico satisfactorio y prosecución de estudios hasta el egreso e inserción laboral y desarrollo.

Como se observa, los lineamientos generales del Sistema de Orientación de la Universidad del Zulia concuerdan perfectamente con lo establecido en el Sistema Nacional de Orientación y en el SNO en Educación Superior.

Los programas propuestos y desarrollados por el Sistema de Orientación de LUZ, a través del Área Curricular Orientación y de los diversos programas ofertados en los servicios de los Centros de Orientación de LUZ, se encuentran en perfecta sintonía con los propuestos por Subsistema Nacional de Orientación en Educación Superior, descritos en su documento constitutivo.

Son de especial interés para esta investigación los servicios de orientación académica que conforman la propuesta del SNO, ya que entre estos se encuentran los siguientes, que son abordados dentro del programa planteado como intervención de esta investigación:

- Asuntos relacionados con los procesos de aprendizajes.
- Asuntos relacionados con los estilos de aprendizaje.
- Asuntos relacionados con el manejo de la emocionalidad para el aprendizaje.
- El desarrollo del entusiasmo del estudiante para el aprendizaje.
- Asuntos relacionados con técnicas y hábitos de estudios.

Capítulo III

Aproximación teórica a los constructos básicos de la investigación

CAPÍTULO III

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS CONSTRUCTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Las habilidades académicas en el contexto universitario

En la revisión documental realizada para dar soporte a esta investigación, se encontró que universidades de diversas latitudes, tales como Australia, Reino Unido, Estados Unidos, España, India o Turquía, entre otras, han estado investigando sobre las habilidades académicas y su relación con otras variables que influyen en el desempeño estudiantil y el éxito académico.

Renner (2011) explica que para las instituciones de educación superior constituye un reto el hecho de que los estudiantes universitarios ingresen a estas sin la preparación adecuada, ya que muchos de ellos llegan a las aulas con pocas habilidades académicas y son incapaces de hacer el trabajo escolar del nivel universitario.

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, su nivel de adquisición de habilidades académicas se puede colocar en cualquier punto a lo largo de un continuo y algunos estudiantes necesitan ayuda

para desarrollar las habilidades requeridas en sus asignaciones, por lo que es importante que puedan desarrollarlas como medida para pronosticar un desempeño exitoso en la universidad.

En este sentido, estas habilidades pueden ser aprendidas y desarrolladas natural o intencionalmente a través de la práctica espontánea o intencionada, con la participación en diversas actividades diseñadas para este fin específico o para otros, dada la naturaleza de dichas habilidades. Woolfolk (2006) plantea que la investigación realizada durante muchos años ha permitido concluir que el uso de buenas estrategias de aprendizaje ayuda a los estudiantes a aprender, y que estas estrategias podrían enseñarse.

Añade además que, rara vez se enseñan estas habilidades de manera directa durante el bachillerato o la universidad, y por esto los estudiantes emplean el aprendizaje memorístico y por repetición desde una edad temprana y lo siguen usando durante la continuidad de sus estudios.

Es por esto que algunas universidades se han abocado a la implementación de programas específicos para el desarrollo de habilidades académicas, o en su defecto las han incluido como parte importante en el resto de las unidades de formación que componen su oferta académica.

Algunos autores, como Hopson y Sacally (1981), citados por GROUP (2010), manifiestan que las habilidades académicas forman parte de las habilidades para la vida, considerando que “Se entiende por habilidades de vida la utilización de comportamientos apropiados para la resolución de problemas relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo” (GROUP, 2010, p. 185).

En el caso de las habilidades académicas, los autores antes citados las ubican en el grupo de las habilidades necesarias para organizarse y desarrollarse, en el cual se encuentran la habilidad para pensar y resolver problemas constructivamente, así como la habilidad para distribuir el tiempo con efectividad; y también las sitúan en el grupo de las habilidades necesarias para la formación, como lo es por ejemplo la habilidad para estudiar.

Sin embargo, antes de profundizar más en el desarrollo y aplicación de estas habilidades en la vida cotidiana de los estudiantes, es conveniente puntualizar algunos aspectos, tales como su definición.

1.1. Conceptualización de las habilidades académicas

La revisión documental permitió observar que el abordaje de las habilidades académicas se ha venido realizando desde diversas perspectivas. Algunas de ellas se refieren únicamente a las habilidades en lectura y escritura, sumadas a las de razonamiento numérico; otros autores las explican desde el punto de vista de las habilidades funcionales

que permiten a la persona moverse y desarrollarse en el contexto académico; otras posturas sobre el tema se basan en una visión de estas habilidades como destrezas necesarias para el aprendizaje escolar (Cajide, Porto, Abeal, Barreiro, Zamora, Expósito y Mosteiro, 2002; Guevara y Macotela, 2000; Purcell y Pitcher, 1999).

Por ejemplo, según la Universidad del Sur de Queensland, Australia, las habilidades académicas son habilidades necesarias para el trabajo en el entorno educativo, entre las cuales se incluyen la lectura, la escritura, habilidades de investigación, informática, matemáticas y habilidades para el estudio. Estas son esenciales para tener éxito en el desarrollo académico y en la carrera profesional (www.usq.edu.au/learnteach/).

Por otra parte, los expertos de la Universidad de Dundee en Escocia, Reino Unido, consideran que las habilidades académicas representan el ajuste de las técnicas que ya posee el estudiante para hacer frente a la nueva situación de aprendizaje universitario, y las diferencian de las habilidades para el estudio, dándoles a las primeras una mayor amplitud. Esta universidad posee programas específicos para el desarrollo de habilidades académicas, entre los cuales se incluye la asesoría individual para superar dificultades concretas en las asignaturas, y asesoría grupal para abordar temas relacionados con áreas de desarrollo personal y social de dichas habilidades (www.dundee.ac.uk).

Las habilidades académicas en el enfoque de la Universidad de Dundee incluyen: idioma Inglés para estudiantes extranjeros, programa de preparación para los exámenes, habilidades de aprendizaje independiente, habilidades de pensamiento crítico, habilidades interpersonales, habilidades de escucha, habilidades orales, habilidades de lectura en la universidad, habilidades de escritura, habilidades para hacer referencias y evitar el plagio, conocimientos de gramática, habilidades matemáticas y numéricas, entre otras.

Por otra parte, Castañeda (2009, p. 306) define la habilidad como “cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. Algo que no sólo se sabe realizar sino que además se disfruta y otros pueden notarlo”. Para este autor las habilidades académicas son todas aquellas que le permiten al estudiante adaptarse y desarrollarse en el ambiente académico. Castañeda enumera entre las habilidades académicas las siguientes:

- Identidad y organización: que incluye el conocimiento de sí mismo, plan de vida y carrera, administración del tiempo y las técnicas básicas para el trabajo académico.
- Habilidades para comunicación escrita: se encuentran aquí la lectura, y algunas técnicas de estudio como el resumen y el cuadro sinóptico.

- Habilidades para el trabajo conceptual: técnicas para el aprendizaje significativo, mapas conceptuales, técnica heurística o diagrama UVE.
- Habilidades para la investigación: el estudio exploratorio, la recopilación de datos, el análisis e interpretación de los datos, y el reporte de investigación.
- Habilidades para trabajar en grupo: habilidades para trabajar con otros, grupo familiar y desarrollo humano, grupos de discusión, la evaluación del trabajo en los grupos, el grupo operativo.

Howard (2012) cita una definición de habilidades académicas aportada por la Leeds University Library (2010), para la que las habilidades académicas son competencias genéricas y transferibles que sustentan el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes universitarios, que les permite ser seguros e independientes, pensadores críticos y aprendices reflexivos.

Según Shook (2010), las habilidades académicas pueden considerarse como actividades necesarias para organizar y completar tareas escolares, y para prepararse para las pruebas. Estas incluyen el conocimiento sobre sí mismo como un aprendiz, el conocimiento de los diferentes tipos de tareas académicas, los conocimientos acerca de las estrategias para el aprendizaje, el conocimiento previo del contenido, y el conocimiento de los contextos en que ese conocimiento podría ser útil.

Por su parte, Conley (2007) define las habilidades académicas dentro de su enfoque de preparación para la universidad como el nivel de preparación que un estudiante necesita para inscribirse y tener éxito en la misma, ya que si los estudiantes están preparados serán capaces de hacer frente a la diversidad de situaciones que aborden en la universidad. Aunado a esto, las habilidades que se requieren para ingresar a la universidad y permanecer en ella son muy diferentes a las de niveles educativos previos.

Por tal motivo, entre las habilidades académicas que Conley señala, se encuentran las siguientes:

- Estrategias Cognitivas: patrones de comportamiento intelectual que conduzca al desarrollo de estrategias cognitivas y capacidades necesarias para el trabajo universitario. Entre ellas se encuentran: la apertura intelectual, curiosidad, el análisis, el razonamiento, la interpretación, la precisión y la resolución de problemas, pensamiento crítico.
- Habilidades académicas generales: escritura, investigación, Inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales, idiomas, etc. Esto incluye habilidades tales como: evaluar el material fuente, sintetizar la información de acceso de una gran variedad de lugares y argumentos por escrito.
- Conductas Académicas: automonitorización, gestión del tiempo, empleo de los recursos de información, habilidades de interacción

social, metacognición, el dominio de las técnicas de estudio, toma de notas, la comunicación con los maestros y consejeros.

- Habilidades conceptuales y de sensibilización: a veces se denominan "conocimiento universitario", y abarcan el trabajo en equipo, la comunicación con los demás, la comprensión de admisión a la universidad y la colocación, opciones de la universidad, las solicitudes de ayuda financiera, las pruebas, las culturas universitarias y expectativas de la educación postsecundaria.

Como se observa, cada autor presenta su visión sobre la conceptualización de las habilidades académicas y cuáles son estas, por lo que puede decirse que se carece de una definición concreta, homogénea o compartida por los autores que han tratado el tema, sobre el término habilidades académicas.

1.2. Habilidades académicas en el ámbito de esta investigación

Con todos estos elementos, se definen en esta investigación las habilidades académicas como el conjunto de habilidades que facilitan a la persona abordar situaciones de aprendizaje aplicando estrategias, técnicas y metodologías que le permiten optimizar su proceso de aprendizaje.

Partiendo de la definición anterior, se incluyen entre las habilidades académicas a evaluar en esta investigación tres dimensiones importantes:

la organización para el estudio y el aprendizaje, el empleo de técnicas de estudio y de aprendizaje, y la motivación hacia el estudio y el aprendizaje. La literatura revisada es prolífica en esta área, encontrándose numerosos estudios sobre el tema de las estrategias de aprendizaje por ejemplo, y su relación con otros aspectos académicos tales como la motivación y el rendimiento académico (Caudillo, 2009; Muñoz, 2009; Puig, 2010; Rodríguez, 2008; Rodríguez, 2009; Yildirim, 2012; Ziemer, 2005).

1.2.1. Organización para el estudio y el aprendizaje

Una de las habilidades muy importante en el éxito de cualquier emprendimiento es la organización. De acuerdo con Morles (1995), la ejecución eficiente de cualquier actividad requiere de un trabajo organizado, más aún si esta actividad es compleja y se desea obtener resultados óptimos. Este autor propone que para ello se debe atender a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la efectividad. El estudio como actividad compleja debe llevarse a cabo con una organización racional, ya que esta permitirá ahorrar tiempo y esfuerzo, además de que genera confianza y seguridad en el estudiante.

Según Ballenato (2006, s.p.),

Organizar implica programar, administrar y gestionar de modo eficaz el tiempo. Es necesario hacer un uso adecuado de la agenda, para poder planificar, asignar recursos, distribuir tareas, coordinar, registrar ideas y oportunidades de cara al futuro. Hay

que saber discriminar lo importante, y detectar las prioridades y los elementos críticos de cada proceso. Debemos aprender a trabajar con plazos, reducir las interrupciones y eliminar los malversadores o ladrones del tiempo.

Con base en estos planteamientos, dentro de esta dimensión de la variable, se incluyeron los indicadores:

- Planificación de las sesiones de estudio.
- Distribución del tiempo.
- Preparación para los exámenes.

Planificación de las sesiones de estudio

En cuanto a la planificación de las sesiones de estudio, Castañeda (2009) explica que en la vida hay aspectos susceptibles de ser planificados. Por ejemplo, puede planificarse la actividad laboral, o académica en este caso, decidiendo a qué actividades se dedicará el tiempo y la forma en que se desempeñarán dichas actividades; también puede incluirse un análisis sobre los recursos necesarios para el desarrollo de las mismas. Agrega que “Para iniciar una buena planificación se parte de un diagnóstico respecto de lo que se va a planificar” (p. 16).

En el caso de las sesiones de estudio, es conveniente que el estudiante establezca objetivos para cada una de ellas, que sean claros y precisos, realistas y alcanzables (Coon, 2001), en función de sus

necesidades y de sus deberes. Resulta conveniente además que identifique las condiciones más favorables para lograr el aprendizaje en las sesiones de estudio, lo cual vendrá determinado por sus habilidades en cuanto al contenido y a su estilo particular para aprender.

Morles (1995) y Aranguren (1997) indican que en la planificación de las sesiones de estudio deben responderse preguntas tales como:

- ¿Qué se va a estudiar? (Temas y contenidos del estudio)
- ¿Cuándo se va a estudiar? (Tiempo que se dedicará al estudio, fecha y hora)
- ¿Cómo se estudiará? (Estrategias que amerita el procesamiento y el aprendizaje de los contenidos del estudio, así como los recursos necesarios, tales como libros, computadoras, y otros materiales diversos)
- ¿Dónde se estudiará? (Espacio físico en el que se desarrollará el estudio)
- ¿Con quién se va a estudiar? (Compañeros, asesores, profesores)

Una planificación que incluya todos estos aspectos y que sea seguida con la mayor fidelidad posible, podrá generar resultados que servirán de base para corregir los procesos de estudio desde la misma planificación de las futuras sesiones de estudio, de modo que el estudiante pueda tener una retroalimentación del proceso de planeación realizado.

Con respecto al contenido de las sesiones de estudio, es recomendable separar los materiales de las diversas asignaturas, y concentrarse en la que se está estudiando en determinado momento, sin descuidar las posibles relaciones que estos materiales tengan con los de otras asignaturas, ya que generalmente ellas están relacionadas por ejes integradores de la información. Sin embargo, la ventaja de hacer estas separaciones es que permite discriminar entre las perspectivas de cada una de las materias sobre temas comunes.

Ahora bien, esta separación también será útil para establecer el tiempo y los horarios que se dedicarán al estudio de cada asignatura. Aranguren (1997) recomienda clasificar además las materias según su grado de dificultad, el cual será particular para cada estudiante partiendo de sus capacidades y destrezas previas con respecto a la naturaleza del material a estudiar. Así se dedicará más tiempo a las materias consideradas difíciles, y menos a las más fáciles.

Cerca del inicio del periodo académico es frecuente que los estudiantes comiencen a acumular notas, apuntes y diversos materiales que podrían convertirse rápidamente en un gran desorden si no son organizados apropiadamente. En consideración a esto, Moore y Murphy (2009) recomiendan preparar un sistema de archivos que facilite el almacenamiento y recuperación de los materiales por asignatura, tanto si se trata de material físico o impreso, como documentos electrónicos. Cabe señalar que estos archivos deben ser revisados periódicamente,

para separar los materiales que ya no son necesarios de los que se están usando en el presente. Este sistema de organización ahorra tiempo y esfuerzo en la localización de los materiales necesarios para el estudio.

Con relación al cómo estudiar, el énfasis debe hacerse en los recursos necesarios para desarrollar la sesión de estudio, y a las estrategias de uso más apropiado según la naturaleza del material de estudio. Debe planificarse además el dónde, según sean los objetivos de la sesión de estudio, bien sea preparar una presentación oral, realizar determinadas prácticas, etc.; y establecer si resulta más provechoso el estudio individual o con los compañeros. Todos estos aspectos estarán determinados por el estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Distribución del tiempo

Con respecto a la habilidad para distribuir el tiempo, esta resulta ser de gran interés tanto para el estudiante durante sus años de formación como durante su ejercicio profesional, ya que es considerada como una importante habilidad para la vida, según Hopson y Scally (1971, citados por GROUP, 2010).

Uno de los problemas más frecuente que se han identificado con relación al bajo rendimiento en los primeros años de la educación superior, es precisamente la poca habilidad que tienen los jóvenes estudiantes para distribuir su tiempo de una manera eficaz. Tanriogen e Iscan (2009) encontraron que los estudiantes de la Universidad de

Pamukkale tienen un nivel moderado de la habilidad para la gestión del tiempo, y recomiendan que a través de la consejería psicológica y la orientación escolar, se ofrezca ayuda a estos estudiantes para que sean capaces de adoptar actitudes eficaces en la gestión del tiempo.

Aranguren (1997) lo relaciona con la falta de capacidad para saber administrar la libertad de que disfrutan en esta etapa educativa, especialmente en lo relacionado con la organización de sus actividades, y en general de su tiempo.

Tanriogen e Iscan (2009) manifiestan que el objetivo de la administración del tiempo es aumentar la calidad de las actividades realizadas en un tiempo limitado, y que siendo la educación universitaria una etapa de preparación para la vida laboral, la gestión del tiempo es una habilidad que debería desarrollarse en esta, de modo que los estudiantes puedan tener éxito durante su formación universitaria y en la vida real, motivo por el cual sugieren que se organicen en las escuelas actividades de orientación y consejería psicológica a fin de que los estudiantes adopten actitudes eficaces en cuanto a la gestión del tiempo.

Para desarrollar la habilidad de planificar el tiempo eficazmente, Morles (1995) sugiere realizar un horario de actividades en el cual se señalen las actividades regulares que se realizan para luego calcular el tiempo invertido en cada área de la vida. Luego se separan estas actividades según sean esenciales o secundarias, y se elabora un nuevo horario o programa propuesto en el cual no solo le incluirán las

actividades de estudio, sino además todas aquellas que se consideren importantes para el desarrollo personal.

Castañeda (2009) recomienda además llevar una agenda o programador, en el cual se deben contemplar como mínimo dos horas diarias dedicadas al estudio para así desarrollar el hábito de estudiar. De esta forma, el estudiante podrá repasar y ampliar lo desarrollado en clases, de modo que pueda participar activamente en las siguientes clases.

Del mismo modo sugiere estudiar a la misma hora y en un lugar apropiado que minimice las dificultades de concentración, emplear las estrategias apropiadas para procesar la información y asumir una actitud positiva hacia el estudio.

Preparación para los exámenes

Otra habilidad que se incluye en esta dimensión de organización del estudio es la de prepararse para los exámenes, los cuales, aunque no son del agrado de los estudiantes, siguen siendo un instrumento de evaluación muy utilizado por los docentes universitarios en general, por lo que los estudiantes deben prepararse para asumir una actitud positiva ante ellos que les permita superarlos y alcanzar el éxito (Morles, 1995).

Pero la manera de prepararse para superar una evaluación de cualquier tipo es una preocupación frecuente de la mayoría de los estudiantes. Coon (2001) expresa que aprender es solo el primer paso y

que el estudiante debe ser capaz de demostrar lo que sabe en las actividades evaluativas. En concordancia con esta idea, Sequeira (2007) explica que toda actividad de evaluación conlleva sentimientos de angustia y ansiedad que es preciso dominar si se desea tener éxito en la misma. No obstante, por muchas evaluaciones que se hayan realizado previamente, cada nuevo examen implica un desafío en el que el estudiante debe demostrar su dominio de la materia en un momento determinado.

Castañeda (2009) explica que los exámenes son motivo de estrés en la medida en que los estudiantes se sientan mal preparados para ellos. Por ello ofrece algunas sugerencias para prepararse antes, durante y después de los exámenes, según se explica a continuación.

Antes de la presentación de un examen es conveniente informarse con otros estudiantes sobre la forma de evaluar que tiene el profesor. Igualmente es importante asistir a las primeras clases, ya que en ellas se establecen los acuerdos previos de evaluación entre el docente y los estudiantes, aunque algunos jóvenes menosprecian estas primeras clases porque en ellas aún no se abordan los contenidos específicos de las materias.

También es conveniente asumir la perspectiva del profesor. De acuerdo a lo que este ha explicado en clases y a las actividades que haya asignado, se recomienda preguntarse cuál o cuáles son los aspectos claves de todo ese contenido, y qué espera el profesor que el estudiante

aprenda o desarrolle. Esta toma de perspectiva resulta de utilidad, ya que le ofrece al estudiante indicios sobre los temas más importantes del programa de estudio.

Lo más relevante en esta fase es que los estudiantes sientan confianza en sí mismos y tengan expectativas positivas sobre su capacidad para realizar el examen satisfactoriamente y sobre los resultados que van a obtener. Algunos autores consideran que al concientizar sobre sus temores, fortalezas y debilidades, estarán en capacidad de prepararse mejor asumiendo una actitud más positiva hacia el examen y su posibilidad de tener éxito en el mismo (Zenhas, Silva, Januario, Malafaya y Portugal, 2002).

En cuanto al momento preciso del examen, Castañeda (2009) recomienda apartar toda preocupación de la mente. La ansiedad debe prevenirse a través de la preparación previa de los contenidos y temas a evaluar. Ya en pleno examen, de nada servirá alterarse, por lo que es preferible respirar profundo varias veces y relajarse, disponiéndose a responder a las cuestiones planteadas.

En este momento de presentar el examen, Wood y Willoughby (1995, citados por Coon, 2001) sugieren las siguientes acciones:

- Leer todas las instrucciones y preguntas con cuidado para poder identificar las pistas que en ellas se encuentran.
- Revisar rápidamente el examen antes de comenzar.

- Responder las preguntas fáciles antes de dedicar tiempo a las más difíciles.
- Asegurarse de responder a todas las preguntas.
- Usar el tiempo en forma sensata.
- Pedir aclaraciones cuando sea necesario.

A las cuales Castañeda (2009) añade las siguientes:

- Saltar aquellas preguntas cuya respuesta no se recuerda y volver a ellas después, a fin de manejar mejor el tiempo del examen.
- Realizar una revisión final de las respuestas antes de entregar la prueba.
- Verificar que se hayan señalado todos los datos personales requeridos.

Pero este proceso no termina con la presentación del examen. Luego de este, viene la revisión del proceso de preparación para la evaluación y de la actuación personal ante esta. En este momento, ya lejos del estrés que supone el examen como tal, se cae en cuenta de cómo se afrontó la situación. Generalmente, los estudiantes se percatan de que no tenían suficiente información para responder a alguna pregunta, en cuyo caso Castañeda (2009) sugiere investigar la respuesta y corroborar con el docente la respuesta correcta.

Sin embargo, Moore y Murphy (2009) explican que es normal sentirse cansado y exhausto luego de un examen, debido a la adrenalina

liberada durante la experiencia misma de la prueba, por lo que es importante que los estudiantes implementen un plan de recuperación fisiológica y psicológica que les permita iniciar nuevamente la preparación para otra u otras evaluaciones.

Por tal motivo y considerando que durante la vida académica del estudiante universitario es frecuente la realización de exámenes y todo tipo de evaluativos incluso en la misma fecha, estas autoras aconsejan que, una vez terminado el examen, los estudiantes se concentren en el siguiente, en primer lugar atendiendo a la relajación, para pasar al siguiente reto con la energía necesaria para superarlo.

1.2.2. Empleo de técnicas de estudio y aprendizaje

El empleo de las técnicas y estrategias de estudio es otra dimensión de la variable en esta investigación. Estas resultan de gran importancia para el desarrollo académico puesto que, aunque un estudiante vaya bien en la escuela, siempre podrá mejorar sus habilidades para estudiar (Coon, 2001).

Antiguamente se pensaba que la eficacia del estudio dependía primordialmente de las horas dedicadas al mismo. Sin embargo, en la actualidad se ha encontrado que lo importante no es el tiempo empleado, sino cómo se estudia y cuáles son las técnicas y estrategias que se utilizan (Ríos, 2000).

Resulta interesante en este punto establecer las diferencias entre las técnicas y las estrategias de estudio y aprendizaje. Valle, Barca, González y Núñez (1999) hacen un recorrido por la literatura sobre las estrategias de aprendizaje, encontrando que estas son un conjunto de procedimientos orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que las técnicas de aprendizaje son procedimientos específicos, incluidos en las estrategias para alcanzar dichas metas. Estas técnicas requieren de la aplicación de diversas destrezas y habilidades que el estudiante posee.

Ahora bien, según Ríos (2000, p. 210) “una técnica es un saber hacer algo”, por lo cual las técnicas de estudio consisten en las diversas formas en que las personas esquematizan y organizan gráficamente la información, entre ellas la toma de notas, el subrayado, el resumen, entre otras.

Estas técnicas han estado tradicionalmente enmarcadas en la memorización y repetición de información. Sin embargo, las nuevas teorías psicoeducativas, tales como el constructivismo, que centran la atención en el aprendiz, propician un desarrollo de la capacidad para aprender a aprender, basándose en una renovación de las técnicas tradicionales, y en nuevas técnicas y estrategias no sólo de estudio, sino también de aprendizaje (Muñoz y Ontoria, 2010; Ontoria, Gómez y Molina, 2000; Ontoria, Gómez, Molina y Luque, 2008).

Partiendo de estas nuevas concepciones sobre el papel protagónico del estudiante en su proceso de aprendizaje, se plantea que lo imprescindible para todo estudiante es aprender a aprender. Sobrado, Cauce y Rial (2002) señalan que las técnicas de aprendizaje son útiles y necesarias porque le permiten al estudiante gestionar y procesar la información. El empleo de estas técnicas le ayudará posteriormente a desarrollar su estrategia de aprendizaje, en la cual el estudiante establecerá las técnicas más apropiadas a su realidad según su estilo de aprendizaje.

Esta idea es apoyada por Sebastián, Ballesteros y Sánchez (s/f) quienes afirman que para emplear las técnicas de estudio se requiere en primer lugar, conocerlas, luego seleccionar las que mejor se ajusten a la forma de aprender y retener los contenidos, y que en ocasiones es necesario adaptarlas o reinventarlas de manera que sean útiles en la práctica.

Entre las técnicas de estudio se encuentran desde las más clásicas y populares muy utilizadas por los estudiantes, hasta las más novedosas e integradoras que requieren de una mayor elaboración y procesamiento de la información.

Técnica del Subrayado

En primer lugar se hará referencia a la técnica del subrayado, que consiste en destacar el texto de tal manera que sea posible localizar con

facilidad palabras o frases claves para comprender dicho texto (De Alba, 2009; Ríos, 2000).

El uso del subrayado:

presupone la puesta en marcha con anterioridad de otra estrategia de aprendizaje, la lectura, de la cual funge como complemento ideal y prácticamente obligatorio ya que no basta con leer un texto para apropiarse de su contenido, para ello hace falta subrayar y viceversa, no es posible subrayar cualquier idea de un texto sin antes haber efectuado su lectura (Universidad Veracruzana, 2008, p. 15).

Entre las ventajas que Ríos (2000) destaca sobre la técnica del subrayado se encuentran las siguientes:

- Hace que el estudio sea más activo y ameno.
- Refuerza la atención y posibilita la concentración en el estudio.
- Ayuda en la comprensión de lo estudiado.
- Optimiza el tiempo en los repasos.
- Desarrolla procesos del pensamiento como la observación, el análisis y la síntesis.

Toma de notas y apuntes

Otra técnica considerada entre las clásicas es la toma de notas y apuntes. Tal vez esta sea de las más usadas, ya que a todo estudiante le

interesa en algún momento hacer anotaciones que le ayuden a recordar algún aspecto importante de lo que ha planteado el profesor o alguno de sus compañeros durante las clases, las sesiones de estudio u otros eventos de divulgación de información (Castañeda, 2009; Castelló y Monereo, 1998; Ríos, 2000).

Esta técnica consiste en recoger la información de una manera reducida, esencial y ordenada, bien sea con el propósito de reproducir o el de producir información nueva. Por lo tanto, la técnica para tomar apuntes requiere el desarrollo de diversos procesos básicos tales como saber escuchar, comprender, analizar, sintetizar y escribir; por otra parte, a quien expone no le interesa si va muy deprisa, por lo que para tomar buenas notas es necesario prepararse (Ríos, 2000; Rodríguez, González, Valle, García y Rosario, 2004)

Ríos (2000) sugiere cuatro fases en la toma de notas y apuntes: preparación, descubrir las ideas detrás de las palabras, organización y legibilidad y parafrasear. La preparación implica tener un primer contacto con la información, por lo que se recomienda que antes de ir a una clase, y una vez teniendo los contenidos programáticos, revisar materiales relacionados, incluso la bibliografía recomendada por el docente en el programa, de modo que al llegar a la clase se tenga una idea del tema. De esta forma, las notas quedarían mejor organizadas y se pueden extraer las ideas esenciales.

La siguiente fase consiste en descubrir las ideas detrás de las palabras, ya que se requiere analizar las ideas planteadas por el expositor para realizar anotaciones valiosas y con sentido, debido a que las anotaciones deben ir más allá que una simple lista de palabras o frases desconectadas si el objetivo es que estas sirvan de apoyo al estudio.

Otro aspecto importante de las notas y apuntes es su organización y legibilidad, por lo tanto deben tomarse en forma estructurada para facilitar su uso posterior. Si no es posible hacerlo inmediatamente, es recomendable organizarlas a la primera oportunidad, ya que dejar pasar mucho tiempo implica que pudieran perderse u olvidarse datos importantes relacionados con la información recogida en ellas.

Finalmente, en la etapa del parafraseo, Ríos (2000) señala que cada persona organiza los apuntes según su propia estructura cognitiva, empleando sus esquemas particulares según su estilo de aprendizaje, por lo cual es importante apropiarse del conocimiento y traducir la información recibida al propio lenguaje de quien realiza las notas, dado que servirán para su uso personal en el estudio. Es importante aclarar que la finalidad del parafraseo es evitar la copia textual, desarrollando la capacidad para analizar e interpretar diversas informaciones sin caer en la tergiversación de la información.

En este orden de ideas, cabe señalar las ventajas que tiene la toma de notas y apuntes como técnica de aprendizaje y estudio. Entre ellas se cuentan:

- Se recogen informaciones que generalmente no se encuentran en los libros, porque los docentes habitualmente ofrecen pistas y claves durante las clases.
- Optimiza el tiempo de estudio porque ofrecen una síntesis de lo tratado en clases, que se ha organizado de manera coherente de acuerdo a las características particulares de quien las elabora.
- Favorece la capacidad de expresión, el sentido crítico y la valoración de las ideas.
- Dan confianza y seguridad al estudiar, ya que representan una constancia de lo tratado en clases.

Pese a las bondades de esta técnica, Castelló y Monereo (1999) indican que en un estudio realizado se evidenció que los estudiantes universitarios anotaban la información de forma mecánica; también encontraron diferencias en la ejecución de la técnica según las concepciones de la utilidad de esta. Por ejemplo, algunos estudiantes consideran que la toma de apuntes es útil para guardar la información, por lo cual se inclinan por anotar casi todo lo que el profesor dice consiguiendo notas literales y exhaustivas, mientras que otros estudiantes consideran los apuntes como una herramienta que facilita su comprensión

de la información, con lo cual realizan apuntes más elaborados y personalizados.

Identificación de la idea principal

Continuando la revisión de técnicas de estudio, se encuentra la identificación de la idea principal. Soliveres, Anunziata y Macías (2007) destacan la importancia del reconocimiento de la idea principal, argumentando que:

Entre las estrategias que se consideran importantes en la construcción del significado global y la comprensión de un texto, la idea principal ocupa un lugar destacado. Cada vez que un sujeto lee un texto es primordial que reconozca lo que es relevante o principal. Esto le permitirá evitar una sobrecarga de información y la pérdida del significado global (p.578).

Sin embargo, existen estudios como el de Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano (2004), cuyo objetivo fue evaluar las competencias y posibles deficiencias en la comprensión lectora de un grupo de estudiantes universitarios. En este solicitaban a los alumnos que, luego de leer un fragmento sobre zoología de los invertebrados, realizaran varias tareas, entre ellas colocarle un título, subrayar las ideas principales, y elaborar un resumen de cinco líneas. Los resultados de estas actividades permitieron a los investigadores concluir que los estudiantes participantes no tenían las competencias necesarias para

determinar que alcanzaron un nivel comprensivo de la lectura, en las cuales la identificación de la idea principal es una competencia básica.

En este sentido, cabe señalar que la identificación de la idea principal constituye una herramienta no sólo para la comprensión lectora, sino también para el desarrollo de otras técnicas de síntesis, entre ellas el esquema y el resumen, de las que se hablará más adelante.

Esquemas

“Un esquema es una forma gráfica de representar de modo estructurado, jerárquico y lógico las ideas principales de un texto, plasmando al mismo tiempo, las interrelaciones entre ellas” (Rubio, 2010, p. 74). Desde esta perspectiva, un esquema sería la conversión a un gráfico de un resumen o un texto subrayado.

Para Jiménez y González (2004), el esquema ayuda a repasar de un vistazo los contenidos de un texto, facilitando la comprensión, el repaso y la memorización.

Entre sus ventajas se destacan las siguientes:

- Ofrece una visión general del texto y su estructura.
- Ayuda a repasar las ideas principales, ahorrando tiempo de estudio.

- Favorece el desarrollo de técnicas previas, tales como la toma de apuntes, la identificación de la idea principal, así como la capacidad de análisis y síntesis.

Ríos (2000) ofrece como sugerencias para la elaboración de esquemas las siguientes:

- Hacer una selección de las ideas principales.
- Reducir al mínimo los textos.
- Usar expresiones propias.
- Organizar el esquema con título, las diferentes partes y las ideas que explican, relacionan o se incluyen en cada sección.
- Hacer el esquema luego de revisar y comprender el tema.

La técnica de elaboración de esquemas es útil, no sólo para organizar las ideas de un texto a modo de síntesis del mismo, sino que se emplea además para organizar diversos materiales en la elaboración de trabajos y otros documentos de producción intelectual que implican la revisión documental. Cuenca, Rangel y Esquivel (2006) resaltan este uso de los esquemas, y señalan que su elaboración implica ordenar, sistematizar el tema y expresarlo por medio de conceptos jerarquizados de acuerdo con la disposición del material.

Resúmenes

El resumen es una técnica que se utiliza para reducir los contenidos a unidades más pequeñas que conservan la esencia del texto

extenso. Esta consiste en eliminar todas aquellas ideas que no son esenciales, produciendo un texto nuevo que exprese, con las propias palabras de quien lo elabora, las ideas más importantes del contenido original. Algunos autores opinan que el resumen es una técnica que depende directamente del subrayado y de los esquemas, ya que para su elaboración se requiere de una revisión previa del texto, señalando las palabras claves e ideas principales, y la posterior jerarquización de estas ideas de modo que conformen un esquema con sentido. (Castañeda, 2009, Jiménez y González, 2004; Ríos, 2000)

Por este motivo, entre otros, el resumen es considerado como un mecanismo básico en el estudio, que ayuda a desarrollar procesos cognitivos básicos, así como algunas de las técnicas de estudio y aprendizaje antes descritas.

Aunado a esto, se observa que el estudiante universitario por lo general se encuentra frente a una gran cantidad de documentos y material bibliográfico diverso que debe revisar en su preparación académica, ya sea para evaluaciones de diversa índole, elaboración de informes técnicos, presentaciones orales, entre otros; por lo cual es casi imposible que retenga tal cantidad de información mientras estudia. Es entonces cuando se enfatiza la importancia del resumen como técnica de estudio, ya que en estos el estudiante plantea las ideas esenciales o fundamentales de los materiales revisados (Basualdo y Gómez, 2001)

Al respecto, Molina (2002, p. 119) afirma que

Tomando en cuenta la función del resumen durante la escolarización y la demanda cognitiva que amerita su construcción, es preciso capacitar a los alumnos en su uso, apelando a estrategias efectivas que tomen en cuenta el proceso de construcción del conocimiento y la naturaleza de la organización y estructuración de las tareas elaboradas y de manera fundamental la necesidad de valorar el grado de significatividad del aprendizaje.

Para su elaboración, Castañeda (2009) propone cinco pasos a seguir que se describen a continuación:

1º Leer el texto: buscando el objetivo que tiene el documento.

2º Subrayar las ideas básicas: descartando las secundarias y otros contenidos como ejemplos.

3º Elaborar oraciones clave: realizar una lista con las ideas principales del texto, respetando el orden en el cual aparecen en el texto, de modo que puedan sintetizarse luego.

4º Realizar un borrador con las ideas clave: con base en las oraciones antes elaboradas, tratando de producir un texto coherente y completo, fiel al texto original.

5º Corregir el resumen: buscando la sencillez y precisión del mismo. En esta fase se eliminan las frases o palabras no esenciales, y se corrigen

las ideas que promuevan la confusión o imprecisión; también se revisa la ortografía y la sintaxis del texto elaborado.

Mapas conceptuales

La siguiente técnica de este estudio son los mapas conceptuales. Estos fueron creados por Joseph D. Novak, quien los define como “un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones” (Novak y Gowin, 1988, p. 33).

Autores como Neisser (1981) afirman que el mapa conceptual es un caso concreto de esquema, ya que implica los mismos elementos que el esquema y hasta las mismas funciones en el proceso de aprendizaje, pero basadas en otros estilos para representar la información y sus jerarquías.

Ontoria, Ballesteros, Cuevas, Giraldo, Martín, Molina, Rodríguez y Vélez (2001) explican que los mapas conceptuales pueden ser empleados como técnica de estudio, señalando entre sus ventajas las siguientes:

- Dirigen la atención sobre un reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse los estudiantes.
- Proporcionan un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido, facilitando el recuerdo.
- Muestran las interrelaciones entre los conceptos y sus significados.
- Ayudan a organizar y comprender la lectura.

- Facilita la atención y concentración.
- Favorecen la lectura crítica.

En cuanto a su estructura, el mapa conceptual consta de tres elementos fundamentales: el concepto, las proposiciones y las palabras clave. El primero de ellos, el concepto, es el rótulo o término que designa los objetos y los hechos presentes en la información; las proposiciones son unidades semánticas conformadas por conceptos y palabras enlace; y las palabras enlace sirven para unir los conceptos e indicar el tipo de relación que existe entre ellos (Campos, 2004; Novak, 1988; Ontoria et al., 2001, 2008; 2004; Ríos, 2000).

Con relación a sus características, existen tres condiciones propias que identifican los mapas conceptuales diferenciándolos de otras técnicas o estrategias: jerarquización, selección, e impacto visual. La jerarquización se refiere a la organización de los conceptos según su orden de importancia, de modo que los conceptos más inclusivos ocupan los lugares superiores del gráfico.

La selección hace referencia a la elección que se realiza de los términos y conceptos en los cuales se centrará el mapa. Esta selección hace que queden excluidos muchos de los conceptos del material original, por lo cual pueden elaborarse mapas con distintos niveles de generalidad. Esta se relaciona con la característica de impacto visual, ya que según Novak (1988, p. 106), “un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso,

aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual”. Para realzar este impacto visual se recomienda el uso de distintos tipos o tamaños de letras así como diferentes marcos.

Mapas mentales

Esta técnica de representación gráfica resulta ser más elaborada que la anterior. Su creador, Tony Buzán (2004), lo define como un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades mentales.

El mapa mental también puede ser definido como un organigrama o estructura gráfica en la cual se reflejan las ideas centrales de un tema, señalando cuáles son sus relaciones, todo esto a través del uso de formas, colores y dibujos (Muñoz y Ontoria, 2010; Ontoria, Gómez y de Luque, 2003).

En palabras de Montes (2005, p. 50), “los mapas mentales son una representación gráfica de un proceso holístico en su concepción y percepción, que facilitan el recuerdo, la toma de notas y los repasos efectivos”.

Según Campos (2004), la característica esencial de los mapas mentales es que hace uso de ambos hemisferios cerebrales. Es una expresión del pensamiento irradiante y una función natural de la mente humana.

En la opinión de Ontoria y su equipo (Muñoz y Ontoria, 2010: Ontoria et al., 2003), los mapas mentales son una manera de representar las ideas relacionadas con símbolos mejor que con palabras complicadas: la mente forma asociaciones inmediatamente, y mediante el mapa las representa rápidamente.

Por esta razón, esta técnica puede ser empleada en diversidad de contextos. Específicamente, en el campo educativo está siendo muy utilizada sobre todo como material de apoyo para presentaciones orales, ya que produce un impacto visual que mantiene motivado al auditorio.

También se emplea como técnica de estudio y aprendizaje, ya que en ella se puede integrar gran cantidad de información, por lo que su elaboración requiere el desarrollo de procesos de pensamiento básicos, tales como la observación, la jerarquización, el análisis y la síntesis entre otros, por lo que resulta una excelente estrategia para aprender y estudiar.

Para la elaboración de mapas mentales, Buzán (2004) sugiere los siguientes pasos:

- Empezar en el centro de una hoja en blanco puesta en sentido horizontal.
- Dibujar en el centro de la hoja una imagen que simbolice la idea principal.
- Utilizar colores.

- Partiendo de la imagen central, irradiar hacia el exterior las palabras clave y las ideas más importantes relacionadas con el tema escogido. Conectar todas las ideas mediante líneas o ramas.
- Usar líneas curvas en lugar de líneas rectas.
- Utilizar sólo una palabra clave por línea.
- Utilizar muchas imágenes.

Aunque Buzán (2004) destaca varios usos de los mapas mentales, muchos autores coinciden en que es una excelente técnica de estudio y de aprendizaje, ya que a través de ellos se puede tener una visión global de la información, lo que permite ahorrar tiempo y esfuerzo en el estudio y el repaso, logrando mayor efectividad en el aprendizaje (Campos, 2004; Cano et al., 2010; Muñoz y Ontoria, 2010; Ontoria et al., 2003).

1.2.3. Motivación hacia el estudio

La motivación ha sido un constructo ampliamente investigado en muchos contextos, ya que es uno de los procesos psicológicos que definen la conducta humana y marca las diferencias entre las aspiraciones de cada persona. Se considera que la motivación es uno de los factores más importantes en el desarrollo integral de las personas desde cualquier perspectiva, ya sea personal, social, académica, profesional o laboral entre otras, ya que de esta depende la dirección y el sentido que cada uno le da a su propia vida, y afecta las decisiones así como las acciones concretas que le llevarán hacia su meta u objetivo.

Del mismo modo, Martínez y Galán (2000) analizaron la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, encontrando que los grupos en estudio manifiestan una relación significativa entre cognición y motivación.

Martínez (2009) incluye entre las estrategias de aprendizaje la actitud, motivación, procesamiento de la información, selección de ideas principales, petición de ayudas al estudio, autoevaluación y estrategias de preparación de exámenes.

Pese a todas estas implicaciones de la motivación para las personas, y en especial para los estudiantes, Montico (2004) expresa que esta es una variable poco considerada en la enseñanza universitaria, al tiempo que la define como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pienda y Soler (1998) afirman que aunque la motivación es uno de los determinantes en el rendimiento académico, no se le considera cuando se llevan a efecto las intervenciones educativas para mejorar el rendimiento.

Por su parte Castañeda (2009, p. 6) expresa que:

Si las actividades necesarias para dominar el saber que se va a adquirir no son primero objeto de nuestros afectos, si el conocimiento no es visto como algo deseable, precioso, digno de

nuestro amor, difícilmente abriremos nuestra mente para alojar este saber.

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) concuerdan con esta idea, y señalan que diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes enfatizan la importancia de atender tanto a los factores cognitivos como a los factores motivacionales que intervienen en el aprendizaje. Estos autores realizaron un estudio, cuyo objetivo fue establecer las relaciones entre los factores motivacionales y el uso de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes universitarios, así como comparar los resultados de su estudio con los obtenidos por otros investigadores, llegando a la conclusión de que, en efecto, existe una relación entre la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje.

Con base en estos planteamientos, en el ámbito de esta investigación se han considerado dos aspectos de la variable motivación hacia el estudio y el aprendizaje, que son la actitud en clases y la actitud hacia el estudio.

En este orden de ideas, y antes de comenzar con las actitudes que se estudiarán en esta investigación, es necesario conceptualizar al vocablo actitud. Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) lo hacen diciendo que es:

la tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso

o situación a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona, grupo, suceso o situación, de manera consecuente con dicha evaluación (p. 1).

Actitud en clases

La actitud en clases se relaciona con la forma de afrontar desde las perspectivas del pensamiento, el sentimiento y la conducta, la participación en encuentros planificados con la finalidad de abordar temáticas relacionadas con la formación profesional, y la valoración que de estos encuentros tiene el estudiante.

Según Rincón (1994, p.39) “gran parte de la actividad escolar consiste en asistir a clases donde nos explican situaciones y hechos que debemos aprender”, por lo que se requiere mantener una actitud positiva y ávida de conocimientos, de modo que esta disposición positiva permita el aprendizaje.

En este sentido es importante la asistencia regular a clases, ya que esta sirve para que el estudiante se mantenga al día, siga un ritmo en sus jornadas y elabore una estructura en torno a la cual se puede ajustar el estudio y el aprendizaje. Por otra parte, facilita al estudiante el hecho de mantenerse informado de primera mano, sin depender de las informaciones poco claras o inexactas que ofrezcan sus compañeros sobre fechas importantes de evaluaciones, o procedimientos para realizar

tareas. Así, el estudiante que asiste regularmente a clases tiene un mayor control de su programa de estudios (Moore y Murphy, 2009).

No obstante, no basta con asistir a las clases y otras actividades programadas para cada materia. Se requiere además la participación activa y la producción en las mismas a través de la expresión de las propias opiniones y los puntos de vista sobre las temáticas que en ellas se plantean.

Rincón (1994) coincide con esta idea y añade que una actitud positiva en clases reúne los siguientes aspectos:

- Escuchar atentamente.
- Tomar notas mentales y escritas, detectando y considerando los aspectos donde el profesor pone el énfasis.
- Participar, preguntar, responder, discutir y aportar datos al tema.
- Estudiar e interpretar los programas y objetivos de las diferentes asignaturas.
- Introducir como tema a discutir o solicitar al profesor explicaciones acerca del contenido o de una información de importancia.

Sin embargo, en la educación universitaria pueden verse obstaculizadas estas acciones, debido a las posibles tensiones que produce la relación entre estudiantes y profesores, en especial para los estudiantes de nuevo ingreso.

Al respecto, Castañeda (2009) afirma que con frecuencia la relación entre estudiantes y docentes es difícil, y hasta se generan en los estudiantes sentimientos de que no les simpatizan a sus profesores, por lo cual entran en conflicto con estos. Todos estos aspectos afectivos condicionan la actitud hacia las clases.

Polanco (2005) concuerda con esta idea y expresa que

se puede observar que la relación profesor estudiante, en el contexto universitario, se presenta, generalmente, en forma lejana, y la impersonalidad que se concibe no permite centralizar la atención en el sujeto que aprende, sino más bien la formación universitaria tiende a identificar el punto fundamental del aprendizaje en el sistema, entre el profesor y el contenido (p.2).

Aunado a esto, en el establecimiento de la relación estudiante-profesor se espera que sea este último quien demuestre sus competencias profesionales, pedagógicas y sociales para estimular al estudiante a participar y establecer el diálogo. Montico (2004) señala que en la relación docente alumno se establecen los roles de motivador y motivado, donde el primero genera las condiciones y el segundo expresa sus capacidades.

Por otra parte, las emociones juegan un papel importante en cuanto al estímulo para la participación en clase. Rice (1995) explica que las emociones actúan como fuente de motivación al impulsar al individuo

a la acción. Este autor clasifica las emociones en tres grandes bloques de acuerdo a sus efectos y resultados: estados de júbilo, estados inhibitorios y estados hostiles.

Entre las emociones correspondientes a los estados inhibitorios se encuentra el temor, que puede estar relacionado a cosas materiales, a la propia persona, a las relaciones sociales o a lo desconocido. El temor a hablar en público, a sentirse ridículo o inadecuado, es muy frecuente entre los adolescentes, y puede llegar a inhibirlos de participar en las clases y discusiones.

Actitud hacia el estudio

Con respecto a la actitud hacia el estudio, es de suma importancia que los estudiantes determinen por qué y para qué estudian. Conviene que establezcan si estudian por deseo personal, porque lo imponen sus padres, porque es lo mejor que pueden hacer, o para evitar comentarios y complacer a la sociedad, entre otros posibles motivos.

La valoración que los estudiantes de nuevo ingreso hacen de su formación universitaria también afecta a su motivación, y por ende a sus actitudes y comportamientos, por lo cual conviene que clarifiquen cuáles son sus metas y sus propósitos de vida, cuál es el ideal que esperan alcanzar, qué recursos personales tienen para lograrlo, cómo sus actitudes actuales manifiestan el deseo de lograr las metas establecidas, entre otros aspectos relativos al proceso de planificación del proyecto de

vida, a fin de desarrollar las actitudes necesarias que les facilitarán su formación académica y profesional.

Gargallo et al. (2007, p. 1), afirman que "... las actitudes que mantienen los estudiantes hacia el aprendizaje son una de las variables fundamentales que influye en los resultados escolares".

En este sentido, Bustos (2007) opina que en el estudio y el aprendizaje las actitudes tienen un papel significativo, puesto que si la actitud hacia el estudio es favorable, ello contribuirá a que se saque mayor provecho de este y en consecuencia se produzca el aprendizaje.

Adicionalmente señala que la buena disposición, es decir, la actitud abierta e interesada, es indispensable para el logro de los objetivos, por lo que si no se siente el interés por alguna materia en particular habrá que encontrar algún motivo de interés directo, tal como su aplicabilidad en algún área de la vida, en el campo profesional o simplemente la necesidad de aprobarla para alcanzar el grado académico.

Cabe acotar lo que afirma Comellas (2010, p. 263)

con el análisis de las variables, de todo proceso de aprendizaje, se ha puesto en evidencia el gran protagonismo que tienen las actitudes con que el alumno aborda su aprendizaje a la vez que los procesos que se ponen en juego mejorando la capacidad del sujeto para organizar la información y llegar a un conocimiento más sólido y eficaz.

En relación con lo anterior, resulta imprescindible para el estudiante universitario establecer alguna aplicabilidad para el conjunto de materias, asignaturas y conocimientos que desarrolla durante su formación. Se supone que el diseño curricular dotará al estudiante de competencias genéricas y específicas que le permitirán su desarrollo personal, social y profesional. Rincón (1994) afirma que utilizar lo aprendido es entender la necesidad de prepararse para la vida y no para un momento determinado, sino que este aprendizaje quede anclado para construir a partir de él nuevos aprendizajes que sean valorados y significativos.

Añade además que el aprendizaje será más efectivo en la medida en que se aplique y se reflexione sobre el mismo, ya que al hacerlo se desarrollan asociaciones lógicas y razonables basadas en el análisis y comprensión de hechos estudiados y experiencias vividas, por lo que se desarrollaría la capacidad para interpretar cualquier hecho de la realidad circundante, ya sea físico, social, político o económico.

Por otra parte, las circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas que se estén viviendo en determinado momento también pueden condicionar la motivación del joven (Abarca, 1995), llevándolo a cuestionarse sobre si vale la pena estudiar, si realmente es necesario hacerlo, o sobre las razones por las que debería estudiar.

Determinar el valor que para ellos tiene la formación universitaria podría ayudarlos a establecer un proyecto de vida y de carrera realista

que les ayude a definir las estrategias necesarias y pertinentes para la prosecución de sus estudios y su posterior egreso como profesionales.

2. La autoeficacia

Dentro de la psicología cognoscitiva, en la cual se basa esta investigación, además de las habilidades académicas existen otros constructos de interés que han demostrado tener influencia en el desarrollo de las mismas, uno de ellos es la autoeficacia, definida por Bandura en su teoría del aprendizaje social (González, 2010; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Serra, 2010; Terry, 2008).

La autoeficacia percibida se refiere a los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, a partir de los que organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1997).

Según Baessler y Schwarzer (1996), la autoeficacia percibida debe entenderse como un sentimiento de confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida.

Esto quiere decir que las creencias que tiene una persona sobre sus propias capacidades para abordar las situaciones cotidianas, determinará sus actitudes (sentimientos, pensamientos y acciones) hacia las circunstancias, y la motivación para emplear todas sus fortalezas y recursos en el logro de una meta. El mismo Bandura (1987) señala que tal

vez la opinión que se tenga de su eficacia personal sea el aspecto del autoconocimiento más influyente en la vida diaria de una persona.

Dada la importancia de este concepto en el desarrollo y el desempeño de las personas, es una variable que se ha relacionado con múltiples factores, tales como autoestima, las transiciones sociales, las relaciones familiares, la motivación, el desempeño laboral, las presiones sociales, y el desarrollo educativo.

2.1. Fuentes de las creencias de autoeficacia

Las personas construyen su autoeficacia a partir de cuatro fuentes: las experiencias de dominio a través de las que se desarrolla la perseverancia y se mantiene la motivación hacia el logro del algún fin; las experiencias vicarias, que a través de los modelos sociales le brindan a la persona información sobre sus propias capacidades para lograr sus metas, considerando que si otros son capaces en igualdad de condiciones, ellas también podrían serlo, del mismo modo que al observar los fracasos de los otros, se puede tener una referencia para modificar el curso de acción planeado.

El tercer modo de desarrollar una autoeficacia positiva es a través de las persuasiones sociales. A medida que la persona es estimulada por otras que confían en sus capacidades para superar los obstáculos y alcanzar el éxito en una tarea, la primera desarrolla las destrezas necesarias para el logro, ya que tiende a mantener el esfuerzo en la tarea.

La última forma de alterar los sentimientos de autoeficacia se relaciona con los estados psicológicos y emocionales en que se encuentra la persona al juzgar su capacidad. Ewart (1992, citado por Bandura, 1999) señala que en las actividades que implican fuerza y persistencia, las personas juzgan su fatiga, dolores y molestias como señales de debilidad física. Aunado a esto, los estados de ánimo también influyen en los sentimientos de autoeficacia. Así, un estado de ánimo positivo la fomenta, mientras que uno negativo la reduce.

2.2. Procesos que regula la autoeficacia

Bandura (1999) afirma que la autoeficacia regula el comportamiento humano a través de cuatro procesos básicos que actúan conjuntamente: cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos.

Los procesos cognitivos son afectados por la autoeficacia de diversas formas. Entre ellas se encuentra el efecto anticipatorio del pensamiento, que influye en el establecimiento de objetivos acordes con las propias capacidades y recursos, a partir de los que se crean los planes de acción más adecuados para realizar las tareas y lograr los fines propuestos, se evalúan las posibilidades de éxito y fracaso de las opciones disponibles, y se ajustan las decisiones con base en los conocimientos y en las capacidades de análisis y resolución de problemas.

Con relación a los procesos motivacionales, la influencia de la autoeficacia es determinante por cuanto “la mayoría de la motivación humana se genera cognitivamente. Las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones anticipadamente mediante el ejercicio del pensamiento anticipador” (Bandura, 1999, p. 24).

La autoeficacia percibida influye en la motivación a través de varios procesos: regulando las metas que se imponen las personas, el esfuerzo que realizan por lograrlas, la perseverancia a través del tiempo para superar las dificultades, y la resistencia al fracaso. Es decir, a mayor sentimiento de autoeficacia, mayor motivación al logro.

Ahora bien, con respecto a los procesos afectivos, la autoeficacia influye sobre la cantidad de estrés y depresión que las personas experimentan en determinadas situaciones, así como en su motivación. Según Bandura (1999), la autoeficacia percibida para ejercer control sobre los estresores juega un rol nuclear en la activación de la ansiedad. Si las personas dudan de sus capacidades para afrontar situaciones amenazantes, podrán ver muchos aspectos negativos en su entorno, lo cual puede llevarlas a desanimarse y funcionar de forma ineficaz y en ocasiones construyen un mundo negativo del cual no reciben ningún refuerzo; mientras que aquellas personas que creen que pueden ejercer el control ante las mismas situaciones, no las vigilan ni se preocupan en pensamientos molestos o negativos.

Finalmente, la autoeficacia también regula los procesos de selección. Esto alude al hecho de que “las personas evitan las actividades y los entornos que consideran que exceden a sus capacidades de manejo. Pero asumen actividades retadoras y seleccionan entornos para los que se juzgan capaces de manejar” (Bandura, 1999, p. 28). Este proceso de selección les permite desarrollar habilidades y competencias que determinan su estilo de vida.

En resumen, las personas con un sentido bajo de autoeficacia evitan las tareas difíciles por considerarlas amenazantes, tienen bajas aspiraciones y su compromiso con las metas es débil, moderan sus esfuerzos, son poco perseverantes y necesitan mucho tiempo para recuperar su sentimiento de eficacia luego de un fracaso, y son víctimas fáciles del estrés, la ansiedad y la depresión.

En contraposición a lo anterior, un alto sentido de eficacia potencia los logros y el desarrollo humano. Las personas con una fuerte autoeficacia encuentran las tareas difíciles como retadoras, por lo cual se interesan y se involucran en ella; se imponen metas altas y mantienen el esfuerzo para lograrlas, que aumenta ante las dificultades; si fracasan, recuperan rápidamente su creencia en su potencial y lo atribuyen a la falta de conocimientos o a las pocas destrezas que tienen para el logro, aspectos que pueden ser desarrollados (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000).

2.3. La autoeficacia y la experiencia educativa

Un rendimiento adecuado requiere tanto la existencia de habilidades diversas, como la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas, además de otros factores que se relacionan con estos (Hong y Park, 2012; Suphi y Yaratán, 2012). La importancia de la autoeficacia en el desarrollo de habilidades académicas viene dada por los pensamientos y sentimientos que genera en los estudiantes sobre sus propias capacidades y las motivaciones que despierta en ellos con respecto al logro académico.

Bandura (1993) señala que la mera posesión de conocimientos y destrezas no significa que una persona vaya a usarlos con efectividad bajo condiciones difíciles, ya que las autopercepciones del individuo afectan a su motivación y conducta. Para este autor, las creencias de eficacia contribuyen a la ejecución académica por encima de la habilidad real (Zimmerman, 1999).

En opinión de Bandura (1997), la escuela es el medio básico donde se cultiva y valida socialmente la eficacia cognitiva, ya que en ella los niños desarrollan competencias cognitivas, adquieren conocimientos y las habilidades necesarias para la resolución de problemas, características esenciales para el funcionamiento eficaz dentro de la sociedad. En este contexto, los niños motivados aprenden rápidamente con lo que luego pueden sacar el máximo provecho de las competencias adquiridas. Incluso los estudiantes menos aventajados pueden lograr un alto

desarrollo si cuentan con el apoyo de sus maestros, lo que influirá sin duda alguna en su sentido de autoeficacia.

Sin embargo, en el ambiente escolar constantemente se evalúan y se comparan los conocimientos y habilidades de pensamiento de los estudiantes. La evaluación que predomina se sustenta en una base sociocomparativa, en la que se contrastan los resultados obtenidos por cada estudiante en función de patrones establecidos dentro del grupo, con conclusiones que influyen en los sentimientos de autoeficacia de los estudiantes y en sus conductas (véase también Phan, 2011). Estas comparaciones llevan a los estudiantes a formarse su sentido de autoeficacia desde una edad temprana, por lo que una vez establecida esta percepción sobre las propia capacidad resulta difícil modificarla, afectando de este modo a su desarrollo futuro.

Ante esta realidad, Bandura recomienda que la evaluación se soporte en la autocomparación de las competencias adquiridas y desarrolladas. De esta forma se reducirían las prácticas educativas que disminuyen la autoeficacia percibida en los estudiantes. Finalmente, el autor señala lo siguiente:

Las prácticas educativas deberían evaluarse no sólo por las habilidades y conocimientos que imparten para su utilización en el momento presente, sino también por su influencia en las creencias del niño sobre sus capacidades, las cuales a su vez influirán en su forma de afrontar el futuro. Los alumnos que desarrollan un firme

sentido de autoeficacia están bien dotados para poder confiar en su propia iniciativa de cara a la educación (Bandura, 1987, p. 443).

Capítulo IV

Aspectos metodológicos de la Investigación

CAPÍTULO IV

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Descripción de la situación

En el Centro de Orientación y Promoción Integral (COPI) del Núcleo LUZ-COL, se atienden regularmente casos individuales relacionados con el desempeño académico de los estudiantes, quienes manifiestan dificultades en cuanto a técnicas y estrategias de aprendizaje, tal como se evidencia en los informes de Gestión llevados por el Centro sistemáticamente desde el año 2007. Esta situación resulta más frecuente entre los estudiantes de nuevo ingreso a los programas académicos que ofrece el Núcleo.

Estas dificultades repercuten en el desempeño de los estudiantes, expresado en el rendimiento académico alcanzado por ellos en las primeras evaluaciones de su primer periodo académico en la universidad, así como en sus verbalizaciones y las de sus profesores acerca del mismo.

Desde la perspectiva institucional, el nivel de rendimiento académico alcanzado por los estudiantes de la Universidad se convierte

en referencia para medir su efectividad, la calidad de la formación que ofrece y que alcanzan los estudiantes. La Universidad espera que los estudiantes sean capaces de identificarse con el entorno y con la filosofía institucional, y que además estos jóvenes enfilen todos sus recursos al logro de un rendimiento académico que les permita permanecer en ella y posteriormente egresar como profesionales de excelencia y calidad.

Sin embargo, las características de los jóvenes de nuevo ingreso a las casas de educación superior en Venezuela (entre ellas, la edad) son factores determinantes en el logro de dicha adaptación y el consecuente rendimiento exitoso esperado. Desde su perspectiva, los estudiantes esperan que la universidad les brinde todas las oportunidades posibles para formarse como personas y como profesionales.

Por otra parte, dentro de los servicios y programas que brinda el Centro se encuentra el de la Unidad Curricular Orientación I, con la finalidad de promover la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria con todas las implicaciones que esta nueva experiencia conlleva, a través de programas que atienden directamente a las necesidades manifestadas por los estudiantes.

En este orden de ideas, Grañeras et al. (2008) expresan que la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje es un área prioritaria de la orientación educativa, debido a los constantes cambios que el mundo experimenta en todos los ámbitos de la vida, lo que conlleva a los centros educativos a ofrecer a sus estudiantes las

herramientas necesarias para adaptarse a estos cambios y retos. Incluso organismos internacionales como la UNESCO (2005) plantean la necesidad de que las personas desarrollen su capacidad para aprender a aprender, considerando que esta “sigue siendo para el alumno la mejor garantía de que podrá después proseguir su itinerario educativo en estructuras formales o no formales” (p. 80). Esta capacidad involucra habilidades relacionadas con distintos aspectos y factores del proceso de aprendizaje, tales como las técnicas y hábitos de estudio, la motivación y actitud hacia el estudio y la organización del ambiente.

En virtud de estas razones, y con la finalidad de dar cumplimiento a lo establecido en los diferentes instrumentos legales que sustentan la Unidad Curricular Orientación en la Universidad del Zulia, esta investigación se propone el diseño, administración y evaluación de un programa de orientación para el Desarrollo de Habilidades Académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, en la búsqueda del desarrollo personal de los estudiantes, y por ende de la excelencia académica de la Universidad del Zulia, partiendo de la premisa de que la participación de los estudiantes en este programa de orientación con tendencia desarrollista incrementará su rendimiento académico.

En este sentido, Grañeras et al. (2008) señalan que la orientación para los procesos de enseñanza-aprendizaje incluye acciones que contribuyan a facilitar el proceso de adquisición de los contenidos por parte de los estudiantes, el conocimiento de los factores que afectan a su

aprendizaje y su rendimiento académico, la prevención del fracaso escolar, y la reflexión de los docentes sobre sus métodos y prácticas educativas. Grañeras et al. (2008), citan a Vélaz (1998) y Boza (2001) quienes incluyen entre las acciones de estos programas el desarrollo de estrategias de aprendizaje, técnicas de trabajo intelectual, hábitos de estudio y de trabajo, y aprender a aprender.

Aunado a esto, la práctica de la orientación en el contexto universitario del Núcleo LUZ-COL, tanto en los servicios que brinda el Centro de Orientación y Promoción Integral (COPI), como en el área curricular Orientación, ha facilitado la identificación de ciertas necesidades de los estudiantes atendidos en ambos escenarios, en especial relacionadas con el área de la Orientación Académica, cuyo énfasis de acción está vinculado con el rol de la persona como aprendiz, con la finalidad de obtener el pleno rendimiento en actividades relacionadas con su aprendizaje (Castejón y Zamora, 2001).

Entre estas necesidades pueden mencionarse las debilidades manifestadas por los estudiantes en cuanto a su adaptación a la universidad y a las características de este nivel educativo, actitudes hacia el estudio y hacia su elección vocacional, y técnicas y hábitos de estudio, las cuales repercuten negativamente en su desempeño académico y general.

No obstante, la universidad como institución educativa tiene la obligación de cubrir todos los aspectos requeridos para el logro del fin

último de la educación, que es el desarrollo integral de la personalidad del educando. Por lo tanto, debe contribuir a este desarrollo integral a través de diversas iniciativas y propuestas de acción, una de las cuales es, en el caso de la Universidad del Zulia, la implementación del área curricular Orientación, de curso obligatorio en todas las carreras de la misma. Esto representa una oportunidad de brindar la atención necesaria a los estudiantes de nuevo ingreso a través de programas con dirección desarrollista y preventiva.

Caballero (2005) afirma que el principio básico de la prevención debe estar presente en los momentos críticos del ciclo vital, durante las transiciones entre las etapas, tales como el inicio de la escolaridad, el paso a distintos ciclos y etapas educativas o la incorporación al mundo del trabajo. Esta perspectiva le otorga a esta investigación el sentido de pertinencia, ya que la población a la cual va dirigido el programa se encuentra precisamente en un proceso de transición de importancia significativa en la sociedad venezolana.

Con base en los planteamientos anteriores, surge la pregunta central que orienta esta investigación: ¿Cuáles serán los efectos del Programa para el Desarrollo de Habilidades Académicas (PDHA), en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia?

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivos generales

1. Diagnosticar las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL), así como diversas variables sociodemográficas (el sexo, la edad, nivel de instrucción de los padres, condición de residencia, condición de trabajador y programa académico que cursan los estudiantes) y la autoeficacia.
2. Determinar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y de la autoeficacia sobre las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL).
3. Diseñar y evaluar los efectos de un Programa Desarrollo de Habilidades Académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL).

2.2. Objetivos específicos

Se hacen corresponder en el listado siguiente los objetivos específicos con la numeración otorgada a los objetivos generales.

- 1.1. Establecer el nivel de las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.
- 1.2. Establecer las características sociodemográficas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL
- 1.3. Explorar la autoeficacia de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.

- 2.1. Determinar la relación entre las características sociodemográficas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, su autoeficacia y sus habilidades académicas.
- 2.2. Evaluar el potencial predictivo de las características sociodemográficas de los estudiantes sobre sus habilidades académicas.
- 2.3. Evaluar el potencial predictivo de la autoeficacia de los estudiantes sobre sus habilidades académicas.

- 3.1. Diseñar el Programa Desarrollo de Habilidades Académicas (PDHA) dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.
- 3.2. Evaluar experimentalmente la capacidad del programa para desarrollar las habilidades académicas en los estudiantes participantes.

3. Variables e hipótesis de la investigación

A partir de los objetivos planteados, pueden identificarse tanto las variables independientes como la variable dependiente de la investigación.

3.1. Variables independientes

3.1.1. Programa de Desarrollo de Habilidades Académicas

La variable independiente más relevante de la investigación fue la intervención basada en la aplicación de un Programa de Desarrollo de Habilidades Académicas, previamente elaborado. A partir de un diagnóstico previo, se diseñó dicho programa siguiendo el modelo de programas propuesto por Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (2010), a partir de las fases de que consta dicho modelo: análisis del contexto; identificación de las necesidades, competencias y potencialidades; formulación de objetivos; y planificación del programa. Una vez planificado, se ejecutó y evaluó en el marco del diseño experimental que más tarde se describirá.

En cuanto a la planificación, el programa contempla diversas actividades individuales y grupales, distribuidas en 32 horas de las cuales 18 se desarrollan en sesiones presenciales de dos horas a la semana, correspondientes a las horas académicas asignadas a la Unidad Curricular Orientación I, y las 14 restantes las cumple el estudiante en

forma de estudio independiente, y las organiza según sus necesidades y características particulares.

Debido a que el enfoque del programa es el desarrollo de habilidades académicas en los estudiantes, su objetivo se dirige a: Desarrollar habilidades académicas que le faciliten la adquisición, desarrollo y consolidación de técnicas de trabajo intelectual para adaptarse a su nueva vida universitaria, y su permanencia y egreso exitoso de la Universidad.

Los contenidos que se abordan en el programa corresponden a los puntos críticos observados en el diagnóstico y fueron distribuidos en torno a tres unidades temáticas, correspondientes a las dimensiones de la variable en estudio, habilidades académicas, que se señalan a continuación:

UNIDAD I: ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE

Sesión 1: Distribución del tiempo.

Sesión 2: Planificación del estudio.

Sesión 3: Preparación para los exámenes.

UNIDAD II: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE

Sesión 4: Técnicas de análisis de información.

Sesión 5: Técnicas de síntesis de información.

Sesión 6: Técnicas integradoras.

UNIDAD III: MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO

Sesión 7: Actitudes positivas en clase.

Sesión 8: Actitudes positivas hacia el estudio.

Sesión 9: Evaluando mis logros. Cierre del Programa.

Entre las estrategias seleccionadas para desarrollar los contenidos antes señalados se encuentra una amplia gama de dinámicas y actividades individuales y grupales, entre las cuales pueden mencionarse las siguientes:

- Dinámicas grupales de animación y movilización de la energía.
- Ejercicios de reflexión personal.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Lecturas seleccionadas.
- Cuestionarios y ejercicios impresos.
- Dramatizaciones.
- Rondas de evaluación y cierre.

En la sección de anexos de este informe puede encontrarse el programa detallado, en el cual se incluye su diseño y fundamentación donde se abordan las etapas del mismo siguiendo el modelo propuesto por Álvarez et al. (2010), el plan operativo que contiene los objetivos específicos de cada sesión, las estrategias, actividades, recursos y tiempo estipulado para cada actividad, así como los anexos del mismo, donde se incluyen las dinámicas, lecturas y formatos utilizados en el desarrollo del programa (véase Anexo 6).

Por tratarse de un diseño con grupo de control y grupo experimental, la variable independiente constó de dos niveles (aplicación del programa y no aplicación).

3.1.2. Variables sociodemográficas

En relación con el objetivo predictivo de la investigación, se evaluará el potencial predictivo de las variables sociodemográficas sobre las habilidades académicas. En este sentido, se introducirán como variables independientes en el modelo de regresión, siempre que se compruebe previamente su correlación con la variable dependiente. Se trata de las siguientes variables:

- **Sexo:** Según la Real Academia de la Lengua Española, la palabra sexo alude a la condición orgánica, masculina o femenina, de animales y plantas. En el contexto de esta investigación se han considerado como tales los sexos *masculino* y *femenino*.
- **Edad:** se refiere al tiempo de vida de las personas y otros seres vivos. En este caso se han considerado ocho categorías de edades que van desde los *16 años* hasta *más de 22 años*.
- **Grado de instrucción del padre:** en este estudio, se relaciona con el último grado académico alcanzado por el padre de cada estudiante encuestado. Se han considerado cuatro grados de instrucción: *primaria*, *secundaria*, *universitaria*, *postgrado*.
- **Grado de instrucción de la madre:** último grado académico alcanzado por la madre del estudiante encuestado. A tal efecto, se

han considerado los mismos cuatro grados de instrucción que en el caso del padre.

- **Condición de residencia:** Cuando se habla de condición de residencia en el contexto de esta investigación, se hace referencia a la característica de la población relacionada con su ciudad de origen y su ciudad de residencia. A tales efectos, la condición de *originarios* se refiere a los estudiantes originarios de la ciudad de Cabimas; los *residentes* son los estudiantes que vienen de otras ciudades y Municipios del Estado Zulia o de otros Estados del país, y que por la lejanía de su ciudad de origen se residen en Cabimas mientras desarrollan sus estudios profesionales; y finalmente los *foráneos* son los estudiantes que viven en otros municipios del Estado Zulia, como Maracaibo, Lagunillas, Bachaquero, Ciudad Ojeda, entre otros, y viajan diariamente al recinto universitario ubicado, como ya se dijo en el Municipio Cabimas.
- **Condición de empleo:** con esta variable se buscó información sobre si los estudiantes trabajan formalmente o solo se dedican a los estudios, obteniendo dos categorías: *trabaja* y *no trabaja*.
- **Programa académico:** en esta investigación, está determinado por la carrera que cursa el estudiante y el programa académico al cual pertenece dicha carrera, por tal motivo se identificaron tres categorías: *Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación, e Ingeniería*.

3.1.3. Autoeficacia

También en relación con el objetivo predictivo de la investigación, se evaluará el potencial predictivo de la autoeficacia sobre las habilidades académicas. En este sentido, se introducirá como variable independiente en el modelo de regresión, siempre que se compruebe previamente su correlación con la variable dependiente.

La autoeficacia se define como: los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, con base en los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1997).

3.2. Variable dependiente: definición conceptual y operacional de las habilidades académicas

Con base en el sustento teórico de esta investigación, se define conceptualmente la variable "habilidades académicas" como el conjunto de habilidades que facilitan a la persona abordar situaciones de aprendizaje aplicando estrategias, técnicas y metodologías que le permiten optimizar su proceso de aprendizaje.

En el ámbito de esta investigación, operacionalmente se establece que las habilidades académicas están conformadas por las estrategias de organización para el estudio, las técnicas y métodos de estudio, y la motivación para el mismo.

Tabla 11: Operacionalización de la variable Habilidades Académicas

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Habilidades Académicas	Organización para el estudio y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de las sesiones de estudio • Distribución del tiempo • Preparación para los exámenes
	Empleo de Técnicas de Estudio y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayado • Toma de notas y apuntes • Identificación de la idea principal • Esquema • Resumen • Mapas conceptuales • Mapas mentales
	Motivación hacia el estudio y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud en clases • Actitud hacia el estudio

3.3. Hipótesis de la investigación

El primer objetivo general de la investigación posee un carácter exploratorio. Sin embargo, los objetivos generales segundo y tercero adquieren ya un carácter comprobatorio, por lo que habrán de formularse expectativas sobre los resultados que arrojarán las técnicas de análisis estadístico que se van a aplicar.

A continuación se formulan las hipótesis y subhipótesis de la investigación siguiendo una numeración correlativa a la de los objetivos generales y específicos, de tal forma que pueda verse su correspondencia exacta:

2. Las variables sociodemográficas, tales como el sexo, la edad, nivel de instrucción de los padres, condición de residencia, condición de trabajador y programa académico que cursan los estudiantes, así como la autoeficacia, predicen las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL).

2.1. Se comprobará la existencia de correlación entre las características sociodemográficas, la autoeficacia y las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.

2.1.1. El sexo correlacionará con las habilidades académicas, siendo las estudiantes quienes manifiestan un mayor nivel de desarrollo de las mismas.

2.1.2. La edad correlacionará positivamente con las habilidades académicas.

2.1.3. El nivel de instrucción de las madres correlacionará positivamente con las habilidades académicas.

2.1.4. El nivel de instrucción de los padres correlacionará positivamente con las habilidades académicas.

2.1.5. La condición de residencia correlacionará con las habilidades académicas, siendo los estudiantes residentes quienes demuestran un mayor desarrollo de sus habilidades académicas.

- 2.1.6. La condición de trabajo correlacionará con las habilidades académicas, siendo los estudiantes que trabajan quienes demuestran un mayor desarrollo de sus habilidades académicas.
- 2.1.7. El programa académico cursado correlacionará con las habilidades académicas, siendo los estudiantes de Ingeniería quienes demuestran un mayor desarrollo de sus habilidades académicas.
- 2.1.8. La autoeficacia correlacionará positivamente con las habilidades académicas.
- 2.2. Se comprobará la capacidad predictiva de las características sociodemográficas sobre las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.
- 2.2.1. El sexo predecirá las habilidades académicas, siendo las estudiantes quienes manifiestan un mayor nivel de desarrollo de las mismas.
- 2.2.2. La edad predecirá las habilidades académicas, y lo hará positivamente (coeficiente beta estandarizado de signo positivo).
- 2.2.3. El nivel de instrucción de las madres predecirá las habilidades académicas, y lo hará positivamente (coeficiente beta estandarizado de signo positivo).

- 2.2.4. El nivel de instrucción de los padres predecirá las habilidades académicas, y lo hará positivamente (coeficiente beta estandarizado de signo positivo).
- 2.2.5. La condición de residencia predecirá las habilidades académicas, siendo los estudiantes residentes quienes demuestran un mayor desarrollo de sus habilidades académicas.
- 2.2.6. La condición de trabajo predecirá las habilidades académicas, siendo los estudiantes que trabajan quienes demuestran un mayor desarrollo de sus habilidades académicas.
- 2.2.7. El programa académico cursado predecirá las habilidades académicas, siendo los estudiantes de Ingeniería quienes demuestran un mayor desarrollo de sus habilidades académicas.
- 2.3. Se comprobará la capacidad predictiva de la autoeficacia sobre las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL (coeficiente beta estandarizado de signo positivo).

3. El Programa para el desarrollo de las habilidades académicas, dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso del Núcleo LUZ-COL, es efectivo para el desarrollo de las mismas¹.

3.2. Se comprobará un efecto debido a la interacción entre el momento de medida (pretest y postest) y el grupo (experimental y control), de tal forma que la puntuación total en habilidades académicas del grupo experimental se elevará sobre la del grupo de control en el postest, siendo equivalentes las puntuaciones de ambos grupos en el pretest. Esta subhipótesis se desglosará en tres más específicas –una por cada dimensión de la variable habilidades académicas–:

3.2.1. Se comprobará un efecto debido a la interacción entre el momento de medida (pretest y postest) y el grupo (experimental y control), de tal forma que la puntuación del grupo experimental en organización del estudio y del aprendizaje se elevará sobre la del grupo de control en el postest, siendo equivalentes las puntuaciones de ambos grupos en el pretest.

3.2.2. Se comprobará un efecto debido a la interacción entre el momento de medida (pretest y postest) y el grupo (experimental y control), de tal forma que la puntuación del grupo experimental en empleo de técnicas de

¹ Esta hipótesis se concretará en la subhipótesis 3.2, no en la 3.1, para ser fiel a la numeración de los objetivos (al objetivo 3.1 no le corresponde ninguna hipótesis porque se refería al diseño del programa, no a su evaluación).

estudio y de aprendizaje se elevará sobre la del grupo de control en el postest, siendo equivalentes las puntuaciones de ambos grupos en el pretest.

3.2.3. Se comprobará un efecto debido a la interacción entre el momento de medida (pretest y postest) y el grupo (experimental y control), de tal forma que la puntuación del grupo experimental en el desarrollo de habilidades de motivación hacia el estudio y el aprendizaje se elevará sobre la del grupo de control en el postest, siendo equivalentes las puntuaciones de ambos grupos en el pretest.

4. Método de investigación

El método de investigación se refiere a la propuesta general para la aproximación y conocimiento de la realidad u objeto de estudio. En el caso de esta investigación, el método seguido es el hipotético-deductivo, o positivista, en el cual su propósito es el de aprehender las relaciones existentes entre las variables, y cuyo criterio de verdad se considera que es la verificación positiva y empírica, estableciendo una relación precisa entre observación y teoría (De la Vega, 1998; Delgado, 1991).

5. Tipo de investigación

Con base en sus objetivos, esta investigación es de tipo evaluativa. Según Hurtado (2010, p. 22) "... en la investigación evaluativa se valoran

los resultados de la aplicación de un programa o de una intervención en términos del logro de sus objetivos”. En este mismo sentido, García, González y Ballesteros (2001) expresan que el objetivo fundamental en la investigación evaluativa es medir la eficacia de los programas a partir del logro de las metas propuestas, pues esto servirá como base para la toma de decisiones.

En el ámbito específico de la investigación en Orientación, Del Rincón y Vidal (2010) señalan que esta evaluación puede ser de dos tipos: de resultados o de procedimientos; es decir, que la investigación evaluativa en orientación determina si se han logrado los resultados deseados de la acción orientadora y si esta acción ha seguido la planificación, recalando que para la orientación educativa lo más importante son los resultados de la acción orientadora, en este caso los efectos del Programa para el Desarrollo de Habilidades Académicas en estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.

6. Diseño de la investigación

El diseño de una investigación consiste en una estrategia que el investigador presenta y que le sirve de guía para el desarrollo de la misma. Para lograr los objetivos planteados en esta investigación, y en función de su clasificación como evaluativa, se ha diseñado una estrategia que recorre varios estadios investigativos, en el cual cada uno de ellos aporta datos significativos que llevarán al logro del objetivo general.

En este contexto, el diseño propuesto es de tipo cuasi-experimental, debido a que los sujetos que conforman la muestra no son asignados al azar a dichos grupos, sino que están previamente constituidos por razones independientes al desarrollo de la investigación. Más concretamente, el diseño seleccionado en esta investigación corresponde al tipo con pretest-postest y grupos intactos, uno de ellos de control (Hernández et al., 2010).

Gráficamente este diseño puede representarse así:

G ₁	Y ₁	X	Y ₂
G ₂	Y ₁	-	Y ₂

Donde:

G₁ = grupo experimental

G₂ = grupo control

X = Tratamiento experimental (Programa para el desarrollo de habilidades académicas)

Y₁ = Pretest

Y₂ = Postest

7. Población

En toda investigación existe un conjunto de objetos o sujetos que conforman las unidades de análisis. Según Hurtado (2010), la población es la unidad de estudio, representada por personas, objetos, regiones,

entre otras, que manifiestan la característica o el evento a estudiar y que dieron origen al estudio. García et al. (2001) definen la población como un conjunto de individuos que tienen una característica en común y que les diferencia del resto.

En esta investigación, la población está conformada por los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL durante el primer periodo académico del año 2012 (I-2012), cursantes de la Unidad Curricular Orientación I, la cual se administra en todas las carreras que ofrece el Núcleo; es decir, programas de Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación, e Ingeniería. Para el periodo en el que se desarrolló la presente investigación (I-2012), esta población estuvo conformada por un total de 940 estudiantes. En la siguiente tabla puede observarse la distribución de estudiantes por programa y carrera.

Como se observa en la Tabla 12, el programa con mayor matrícula es el de Ingeniería, siendo la carrera Ingeniería Mecánica la que cuenta con una mayor cantidad de estudiantes para el periodo académico I-2012, conformada por un total de 398 estudiantes que representan el 42,3% de la población total de este estudio.

Tabla 12: Estudiantes de nuevo ingreso matriculados por Programa y Carrera en el periodo académico I-2012

PROGRAMA	CARRERA	TOTAL MATRICULADOS	%
Ciencias Económicas y sociales	• Administración	49	5,2
	• Contaduría Pública	139	14,7
	• Economía	23	2,5
	• Relaciones Industriales	112	11,9
Humanidades y Educación	• Educación Especial Área Audición y Lenguaje	95	10,1
	• Educación Industrial, Área Electricidad	25	2,6
	• Educación Industrial Área Mecánica	32	3,4
	• Educación Informática	66	7
Ingeniería	• Ingeniería Civil	114	12,1
	• Ingeniería Mecánica	167	17,7
	• Ingeniería de Petróleo	117	12,4
	TOTAL	940	99,6

8. Muestra

Según García et al. (2001, p. 203) "... el muestreo es el proceso de extracción de las muestras de trabajo". Para seleccionar la muestra en este estudio, se empleó el muestreo no probabilístico, en el cual no se hace una selección al azar de los sujetos de la muestra, sino que se recurre a criterios establecidos por el investigador, o por razones de

economía, proximidad, comodidad u otras. Específicamente se trata del muestreo accidental o incidental, que ocurre cuando el investigador recurre a las muestras que tiene más próximas.

De esta forma, la muestra quedó conformada por 235 estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, equivalentes al 25% de la población, cursantes de la Unidad Curricular Orientación I, distribuidos en seis secciones de los tres Programas Académicos. De este modo, el grupo experimental quedó conformado por 129 estudiantes y el grupo control por 106.

Sin embargo, esta muestra sufrió una mortalidad del 23,8%, debido a la deserción estudiantil por causas que se desconocen. Específicamente, en el grupo experimental se eliminaron 39 sujetos, quedando un total de 90 participantes que recibieron el tratamiento experimental, mientras que el tamaño del grupo control se redujo de 106 a 89 participantes, logrando una muestra final conformada por 179 estudiantes, distribuidos por programas tal como se muestra en la Tabla 13.

Tabla 13: Distribución de la muestra por Programa Académico

PROGRAMA	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Ciencias Económicas y sociales	-	55
Humanidades y Educación	-	35
Ingeniería	89	-
Total	89	90

A través del instrumento realizado para recolectar los datos, pudieron conocerse algunas características de esta muestra, tales como sus edades, sexo, nivel de instrucción de los padres, ciudad de procedencia y de residencia. En las siguientes tablas pueden observarse con mayor detalle estas características.

Tabla 14: Distribución de la muestra según la edad

Edad	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
16 años	1	1,1	7	7,8	8	4,5
17 años	37	41,1	38	42,2	75	41,9
18 años	39	43,3	29	32,2	68	38
19 años	6	6,7	6	6,7	12	6,7
20 años	4	4,4	5	5,6	9	5
21 años	0	0	0	0	0	0
22 años	1	1,1	1	1,1	2	1,1
+ 22 años	1	1,1	4	4,4	5	2,8
Total	89	99,8	90	100	179	100

En esta tabla se puede visualizar que el rango de edades de los estudiantes de la muestra se encuentra entre los 16 y los 23 años, concentrándose el mayor porcentaje de esta muestra en la edad de 17 años con un 41,9% del total de la misma, seguido por el 38% representado por el grupo de 18 años, constituyendo entre ambos el 80% de la muestra. Es decir, que los estudiantes sujetos de la presente investigación pueden ubicarse en la etapa del desarrollo humano

correspondiente al final de la adolescencia, la cual según Rice (1997) constituye un periodo de transición de la niñez a la juventud que va desde los 12 a los 19 años aproximadamente.

Tabla 15: Distribución de la muestra según sexo

Sexo	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Femenino	42	47	46	51	88	49
Masculino	47	53	44	49	91	51
Total	89	100	90	100	179	100

A partir de los resultados mostrados en la Tabla 15, puede decirse que ambos grupos, control y experimental están equilibrados en cuanto a la variable sexo, ya que los porcentajes de hombres y mujeres de cada uno son similares.

Tabla 16: Distribución de la muestra según grado de instrucción del padre

Grado de Instrucción	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Primaria	9	10,1	17	18,9	26	16,2
Secundaria	41	46,1	40	44,4	81	45,2
Universitaria	26	29,2	19	21,1	45	25
Postgrado	5	5,6	6	6,7	11	6
No sabe / No contestó	8	9,0	8	8,9	16	9
Total	89	100	90	100	179	100

Con respecto al grado de instrucción del padre, pudo conocerse que la mayoría de los padres de los estudiantes pertenecientes a la muestra, equivalente a un 45%, cursaron hasta la secundaria, llegando hasta el nivel mínimo obligatorio establecido en el Sistema Educativo Venezolano. No obstante, un 31% de la muestra tiene padres con estudios universitarios, que incluye al 25% con estudios de pregrado y al 6% con estudios de postgrado.

Tabla 17: Distribución de la muestra según grado de instrucción de la madre

Grado de Instrucción	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Primaria	12	13,5	19	21,1	31	17,3
Secundaria	36	40,4	37	41,1	73	40,7
Universitaria	30	33,7	25	27,8	55	30,7
Postgrado	9	10,1	8	8,9	17	10,6
No sabe / No contestó	2	2,2	1	1,1	3	1,6
Total	89	100	90	100	179	100

En cuanto al grado de instrucción de la madre, en la Tabla 6 puede observarse que el 17,3% tiene estudios de primaria, el 40,7% llegó hasta la secundaria, el 30,7% logró títulos universitarios, mientras que 10,6% cursaron estudios de postgrado.

Tabla 18. Distribución de la muestra según condición de residencia

Condición de residencia	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Originarios	37	41,6	28	31,1	28	31,1
Residentes	23	25,8	15	16,7	38	21,2
Foráneos	29	32,6	47	52,2	76	42,4
Total	89	100	90	100	179	100

En la Tabla 18 se presenta la distribución de la muestra por su condición de residencia, como se observa, la mayoría de los estudiantes de este grupo (42,4%) se consideran estudiantes foráneos, es decir, que viajan desde su ciudad de residencia hasta la ciudad de Cabimas diariamente.

Tabla 19: Distribución de la muestra según su condición de trabajadores

Condición	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Si trabaja	12	13,5	10	11,1	22	12,2
No trabaja	77	86,5	80	88,9	157	87,7
Total	89	100	90	100	179	100

Otro aspecto que permitió conocer el instrumento es si los estudiantes de la muestra trabajan o no. Al respecto, se obtuvo que un

12,2% trabaja, mayoritariamente en lugares dedicados al comercio, mientras que la gran mayoría, representada por el 87,7%, no trabaja.

9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos se relacionan con los procedimientos utilizados y describen el cómo se obtiene la información (Hurtado, 2008). En esta investigación se empleó la técnica de la encuesta, y el instrumento específico es la Escala de Habilidades Académicas en Estudiantes Universitarios (EHAEU), diseñada por la autora para este fin, así como la Escala de Autoeficacia (Baessler y Schwarzer, 1996).

En cuanto al primer instrumento, la Escala de Habilidades Académicas en Estudiantes Universitarios (EHAEU), está conformado por dos partes. La primera de ellas indaga sobre los datos socioacadémicos de los estudiantes con la finalidad de caracterizar a la muestra en aspectos como nivel de instrucción de los padres, ciudad de origen o procedencia, ciudad de residencia, entre otros; y la segunda parte consiste en una escala tipo Likert, que está compuesta por 40 afirmaciones para medir la variable Habilidades Académicas, sus tres dimensiones y doce indicadores, a las cuales se responde seleccionando una sola opción de 5 posibles: Siempre (S), Casi siempre (CS), Con frecuencia (CF), Algunas veces (AV) o Nunca (N), cuyas puntuaciones van desde 5 hasta 1 punto, respectivamente. La puntuación máxima a

obtener en esta escala es de 200 puntos, mientras que la mínima es 40 puntos.

La segunda encuesta utilizada, la Escala de Autoeficacia creada por Baessler y Schwarzer en 1996, consta de 10 afirmaciones que exploran las habilidades que tienen los sujetos del estudio para desarrollar algunas actividades. Se responde de igual forma que la escala anterior, seleccionando una de las cuatro opciones disponibles: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, o Totalmente de acuerdo, cada una de las cuales otorga desde 1 hasta 4 puntos, respectivamente, pudiendo obtenerse en la misma un mínimo de 10 y un máximo de 40 puntos. (Anexo 4).

9.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez y la confiabilidad son dos requisitos esenciales que debe reunir todo instrumento de recolección de datos. En palabras de Hernández y otros (2010), la confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados, mientras que la validez designa al grado en que dicho instrumento de medición mide realmente la variable que pretende medir.

Por otra parte, para Arias (2006) la validez del instrumento se relaciona con la correspondencia entre los ítems, preguntas o reactivos del mismo y los objetivos de la investigación. Esto quiere decir que los ítems deben referirse sólo a aquello que se pretende medir o conocer, por

lo cual se recomienda someter el instrumento elaborado al análisis de expertos en el área.

En consecuencia, la primera parte del instrumento utilizado para recolectar los datos en este estudio, denominada Escala de Habilidades Académicas en Estudiantes Universitarios, fue sometido a la evaluación de 7 profesionales expertos en las áreas de Orientación y metodología de la investigación, a fin de que éstos validaran el contenido y la construcción de los ítems (Anexos 1 y 2).

Una vez obtenidas las sugerencias planteadas por los evaluadores, se procedió a la corrección del instrumento y la elaboración de la versión definitiva (Anexo 3). Posteriormente se aplicó a un grupo conformado por 121 estudiantes de nuevo ingreso a los distintos programas académicos del Núcleo, quienes pertenecen a la población del estudio pero no forman parte de su muestra, por lo cual se constituyeron en el grupo piloto.

De este modo, se calculó la confiabilidad del instrumento, aplicando el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, el cual requiere una sola aplicación del instrumento y además es recomendado para calcular la confiabilidad de aquellos instrumentos con opciones múltiples de respuesta (Quero, 2010).

Este procedimiento se realizó a través del Paquete estadístico SPSS, obteniendo un índice de confiabilidad igual a 0,86 lo cual, según

Quero (2010), indica que el instrumento es confiable para recolectar los datos correspondientes a esta investigación.

En cuanto a la Escala de Autoeficacia, de Baessler y Schwarzer (1996) (Anexo 4), su validez y confiabilidad han sido medidas en diversos estudios realizados. La adaptación al idioma español fue sometida al análisis de ítems para estudiar su correlación, encontrándose coeficientes de correlación satisfactorios, mientras que su confiabilidad fue estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach, logrando un índice de 0,81 que indica una consistencia interna aceptable (Baessler y Schwarzer, 1996).

10. Procedimiento de la investigación

Para realizar esta investigación, en primer lugar se realizó un análisis de la realidad observada en el contexto de la Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago a través de la revisión de las estadísticas y los informes de gestión que se generan en el COPI. Luego se tomó el área considerada como punto crítico de desarrollo de la población atendida, en este caso, los estudiantes de nuevo ingreso y su transición escolar hacia los estudios universitarios, específicamente el desarrollo de habilidades académicas que estos jóvenes tienen como recurso para abordar sus estudios superiores.

Seguidamente se procedió a la revisión bibliográfica y documental sobre la temática, estableciendo las preguntas y los objetivos de investigación. Una vez realizado esto, se estructuró el cuadro de variables

del estudio, estableciendo las dimensiones e indicadores que serían evaluados.

Este paso facilitó la construcción del instrumento de recolección de datos, el cual fue validado a través del análisis de expertos y posteriormente fue aplicado como prueba piloto a un grupo de estudiantes pertenecientes a la población distinto de la muestra. Con los datos obtenidos, se calculó su coeficiente de confiabilidad.

Continuando esta ruta, se procedió a aplicar el instrumento como pretest a los grupos experimental y control, como parte de las actividades de la Unidad Curricular Orientación I. Con esta aplicación se obtuvieron datos que fueron organizados, codificados y tabulados, a los cuales se les aplicaron estadísticas descriptivas que facilitaron la elaboración del diagnóstico. (Anexo 5).

Con base en el diagnóstico, se diseñó el Programa Desarrollo de Habilidades Académicas, según ha sido descrito en el apartado 3.1.1. Este programa fue empleado como tratamiento experimental en esta investigación, y en su sesión final fue aplicada nuevamente la Escala de Habilidades Académicas en Estudiantes Universitarios al grupo participante, al mismo tiempo que se aplicaba al grupo control como posttest. (Anexo 6).

Luego de organizados todos los datos obtenidos en esta segunda aplicación, se realizaron los análisis estadísticos necesarios para las

comparaciones, que generaron las conclusiones y recomendaciones del estudio.

11. Procesamiento de los datos

Una vez que se recogieron los datos, se requería organizarlos sistemáticamente para poder realizar los análisis correspondientes que darían respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación. El primer paso fue la codificación y tabulación de los datos, con la finalidad de aplicar estadísticas descriptivas a través del programa estadístico SPSS 18.0, necesarias para conocer la muestra en relación con la variable de estudio Habilidades Académicas, y para dar respuesta al primer objetivo específico consistente en el diagnóstico de habilidades académicas.

Las tablas generadas en esta fase facilitaron el cálculo de las medias y la desviación típica obtenidas por los grupos. Posteriormente, se construyó el baremo que servirá para ubicar a los sujetos del estudio en alguna de las categorías relacionadas con el nivel de desarrollo de habilidades académicas. Este baremo está conformado por cinco categorías, cuya amplitud de rango se obtuvo restando la menor puntuación que se puede obtener en la escala, de la mayor puntuación posible dividiendo luego este resultado entre el número de categorías a considerar, que en este caso son cinco. De esta forma, el valor máximo es 5 puntos y el mínimo 1 punto, resultando un total de 4 puntos, los cuales divididos entre las 5 categorías arrojan una amplitud de rango de 0.80

puntos. Realizadas todas estas operaciones, el baremo obtenido se muestra a continuación.

**Tabla 20: Baremo para el análisis de promedios
Escala de habilidades académicas**

CATEGORIAS	RANGO
Muy bajo	$1.00 \leq \bar{x} < 1.80$
Bajo	$1.80 \leq \bar{x} < 2.60$
Medio	$2.60 \leq \bar{x} < 3.40$
Alto	$3.40 \leq \bar{x} < 4.20$
Muy Alto	$4.20 \leq \bar{x} \leq 5.00$

Del mismo modo, se construyó un baremo para poder categorizar los resultados alcanzados por los estudiantes en la Escala de Autoeficacia (Baessler y Schwarzer), en este caso el puntaje de la escala es de 1 a 4 puntos, por lo cual la amplitud de rango es de 0,60 puntos. Este baremo se muestra en el siguiente cuadro.

**Tabla 21: Baremo para el análisis
Escala de Autoeficacia (Baessler y Schwarzer, 1996)**

CATEGORIAS	RANGO
Muy bajo	$1.00 \leq \bar{x} < 1.60$
Bajo	$1.60 \leq \bar{x} < 2.20$
Medio	$2.20 \leq \bar{x} < 2.80$
Alto	$2.80 \leq \bar{x} < 3.40$
Muy Alto	$3.40 \leq \bar{x} \leq 4.00$

Todos los procesos anteriores permitieron obtener las tablas de datos empleadas en el análisis estadístico de los mismos. Adicionalmente se obtuvieron tablas para resumir los promedios alcanzados por los grupos en cada indicador, dimensión y variable de estudio, junto con los gráficos correspondientes que ilustran los datos de dichas tablas.

En cuanto a la relación y predicción entre las variables sociodemográficas medidas, la autoeficacia y las habilidades académicas, esta se estableció mediante análisis correlacional y de regresión. Específicamente se utilizó la correlación de Pearson y el análisis de regresión simple, en donde se expresó la función lineal entre las variables que se correlacionan (Hurtado, 2010).

A partir de la segunda aplicación del instrumento, se generaron tablas de datos similares a las elaboradas con el pretest, para describir el comportamiento de las variables, mediante estadísticas descriptivas, y posteriormente se realizaron análisis de estadística inferencial que facilitaron las comparaciones requeridas por los objetivos planteados.

En este caso se empleó el análisis de covarianza de medidas repetidas. Se utilizó la covarianza para controlar estadísticamente los posibles efectos de variables extrañas al no poder haberlo hecho por vía de diseño (Morales, 2012). En segundo lugar, se optó por un diseño estadístico de medidas repetidas para buscar la interacción entre los dos factores del mismo (momento de medida y grupo), puesto que solo

mediante este tipo de análisis se podía identificar con una única técnica la efectividad del Programa de Desarrollo de Habilidades Académicas.

Capítulo V

Resultados

CAPÍTULO V

RESULTADOS

1. Diagnóstico de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL

La primera aplicación de la Escala de Habilidades Académicas, empleada como pretest, arrojó datos y resultados que permitieron elaborar el diagnóstico de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL. A continuación se presentan estos datos, organizados en tablas que facilitan su interpretación acompañados de los gráficos que ilustran dichos resultados.

Como se explicó antes, la variable de estudio Habilidades Académicas fue evaluada a través de tres dimensiones con sus indicadores. En este epígrafe se incluye un análisis descriptivo de los resultados arrojados por la aplicación de la Escala de Habilidades Académicas en Estudiantes Universitarios (EHAEU), entre los que se han considerado las medias obtenidas por cada indicador a fin de establecer el diagnóstico de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL (objetivo 1.1 de la investigación).

Ha de hacerse notar que los resultados descriptivos de los que se informa corresponden no solo al total de la muestra, sino también a los

grupos de la misma que se van a comparar en el diseño experimental descrito en la última parte de este capítulo. Esto se hará con la finalidad de evidenciar la equivalencia de ambos grupos, a pesar de ser naturales.

En tal sentido, la primera dimensión revisada corresponde a la *Organización para el estudio*, medida a través de 16 preguntas distribuidas en tres indicadores: *Planificación de las sesiones de estudio*, *Distribución del tiempo* y *Preparación para los exámenes*. Los resultados correspondientes a esta dimensión se encuentran organizados en las siguientes tablas.

**Tabla 22. Resultados para el Indicador
Planificación de las sesiones de estudio (Pretest)**

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
1	2.54	.905	Bajo	2.47	.851	Bajo	2.50	.876	Bajo
2	2.78	1.009	Medio	2.78	.909	Medio	2.78	.957	Medio
3	3.20	.907	Medio	2.51	.674	Bajo	2.85	.868	Medio
4	1.91	.821	Bajo	1.91	.612	Bajo	1.91	.721	Bajo
5	3.04	.988	Medio	2.92	.877	Medio	2.98	.933	Medio
6	2.83	.772	Medio	2.86	.743	Medio	2.84	.756	Medio
Indic.	2.72	.639	Medio	2.57	.392	Bajo	2.65	.533	Medio

En esta tabla se muestran los valores obtenidos por los grupos control y experimental en cada uno de los ítems construidos para explorar el indicador *Planificación de las sesiones de estudio*, así como los valores promedios para la muestra total. Con respecto a estos resultados, se

observa que en los ítems 1 y 4, las medias obtenidas por la muestra completa la ubican en la categoría baja del baremo elaborado para interpretar estas puntuaciones. Mientras que en el resto de los ítems el grupo se ubicó en la categoría media. El punto crítico en este indicador se ubica en la habilidad evaluada por el ítem 4, el cual afirma *En mis sesiones de estudio incluyo pequeños momentos de descanso*, para la cual el grupo encuestado alcanzó una media igual a 1.91.

En general, para este indicador, los grupos evaluados se ubicaron según sus medias en las categorías media (control) y baja (experimental). La media de la muestra total en este indicador, lo ubica en la categoría media.

**Tabla 23. Resultados para el Indicador
Distribución del tiempo (Pretest)**

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
7	2.52	.725	Bajo	2.80	.796	Medio	2.66	.772	Medio
8	1.89	.592	Bajo	1.70	.661	Muy bajo	1.79	.633	Muy bajo
9	1.42	.560	Muy bajo	1.57	.520	Muy bajo	1.49	.544	Muy bajo
10	2.37	.664	Bajo	2.20	.603	Bajo	2.28	.638	Bajo
11	2.34	.639	Bajo	2.41	.579	Bajo	2.37	.609	Bajo
12	2.48	.605	Bajo	2.42	.560	Bajo	2.45	.582	Bajo
Indic.	2.17	.408	Bajo	2.18	.403	Bajo	2.18	.404	Bajo

En cuanto a los resultados obtenidos por los grupos en estudio con respecto al indicador *Distribución del tiempo*, se observa cómo ambos grupos obtuvieron medias equivalentes a las categorías baja y muy baja en la mayoría de los ítems correspondientes al mismo. Son de especial interés las puntuaciones alcanzadas en los ítems 8, *Repaso a diario los contenidos desarrollados en clase* ($\bar{X}= 1.79$), y 9, *Cumplo un horario de estudio* ($\bar{X}= 1.49$), ya que estas habilidades han sido identificadas como básicas, tanto en el desarrollo académico como personal y profesional, por diversos autores (Aranguren, 1997; Hopson y Scally, 1981; Moore y Murphy, 2009).

Tabla 24. Resultados para el Indicador Preparación para los exámenes (Pretest)

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
13	2.96	.673	Medio	2.69	.856	Medio	2.82	.780	Medio
14	2.43	.705	Bajo	2.27	.684	Bajo	2.35	.697	Bajo
15	2.91	.949	Medio	2.86	.943	Medio	2.88	.944	Medio
16	2.80	.855	Medio	2.81	.685	Medio	2.80	.772	Medio
Indic.	2.77	.504	Medio	2.66	.543	Medio	2.71	.525	Medio

Como puede verse en esta tabla, al igual que en el indicador anterior, los grupos en estudio obtuvieron medias similares. De los cuatro ítems planteados en este indicador, el que obtuvo menor puntaje y promedio bajo ($\bar{X}= 2.35$) fue el número 14, que afirma: *El día del examen trato de relajarme para pensar con claridad*. Al resto de los ítems sus

puntajes se ubican en la categoría media, por lo que puede decirse que los grupos tienen la habilidad de prepararse para los exámenes medianamente desarrollada.

Todos los resultados presentados hasta ahora pueden resumirse en la siguiente tabla, donde se muestran los promedios de los puntajes para los indicadores de la dimensión *Organización para el estudio*.

Tabla 25. Resultados obtenidos para la dimensión Organización para el estudio (Pretest)

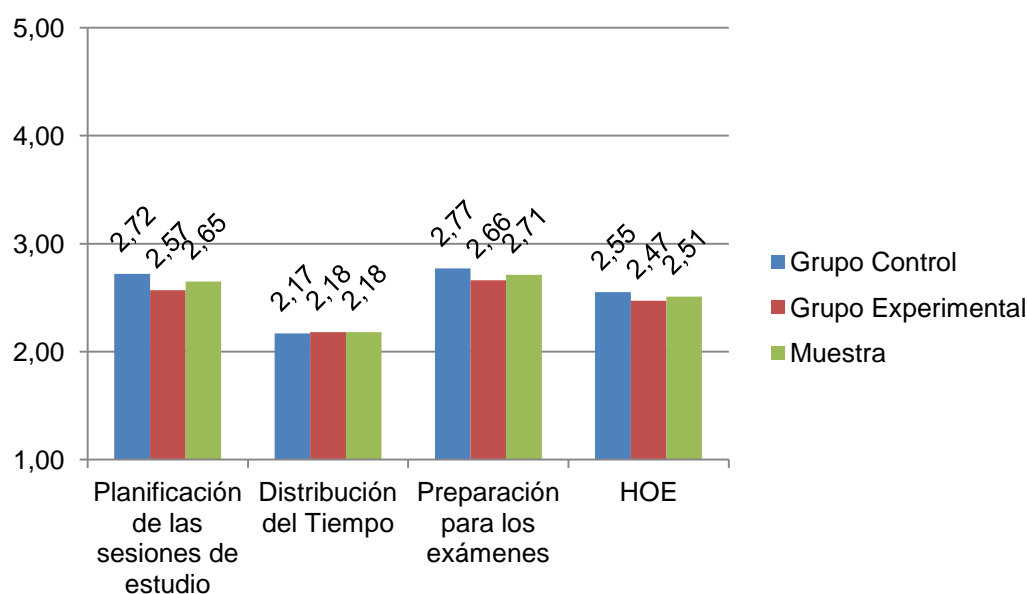
Indicadores	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
Planificación de las sesiones de estudio	2.72	.639	Medio	2.57	.392	Medio	2.65	.533	Medio
Distribución del tiempo	2.17	.408	Bajo	2.18	.403	Bajo	2.18	.404	Bajo
Preparación para los exámenes	2.77	.504	Medio	2.66	.543	Medio	2.71	.525	Medio
Promedio de la dimensión	2.55	.389	Bajo	2.47	.295	Bajo	2.51	.347	Bajo

Esta tabla muestra que las medias alcanzadas por ambos grupos en los indicadores de la dimensión *Organización para el estudio*, los ubican en las mismas categorías según el baremo. Sin embargo, también se observa dispersión en los datos obtenidos, especialmente en el indicador *Planificación de las sesiones de estudio*.

Con base en esta información, puede decirse que los estudiantes encuestados poseen un nivel medio en su habilidad para la *Planificación de sus sesiones de estudio*; este grupo demuestra un nivel bajo en su habilidad para *Distribuir el tiempo*, y un nivel medio en la *Preparación para*

los exámenes. En general, el promedio obtenido para esta dimensión por los sujetos de la muestra corresponde a un nivel bajo en las habilidades de *Organización para el estudio*. Estos resultados se ilustran mejor con el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Habilidades de Organización para el estudio (Pretest)



Como se observa en el gráfico, los grupos experimental y control no muestran diferencias aparentes en los resultados obtenidos en los tres indicadores medidos para la dimensión *Organización para el estudio*, concluyendo con la imposibilidad de rechazar la hipótesis nula en el total de la dimensión (HOE), $t(177) = 1.590, p = .114^1$ ($\bar{X}_C = 2.55, \bar{X}_E = 2.47$).

La siguiente dimensión en estudio corresponde al *Empleo de técnicas de estudio y aprendizaje* por los estudiantes de nuevo ingreso al

¹ La confirmación estadística de la imposibilidad de rechazar la hipótesis nula la vamos a realizar únicamente sobre las dimensiones y sobre el constructo global (Habilidades Académicas), que tienen un interés mayor que los indicadores por representar estas puntuaciones más inestables que las correspondientes a las dimensiones y al total.

Núcleo LUZ-COL, la cual fue evaluada a través de 14 ítems distribuidos entre siete indicadores, relacionados todos con distintas técnicas de estudio y aprendizaje básicas. El primer indicador de este grupo es la técnica del *Subrayado*, evaluado con los ítems 17 y 18 de la escala elaborada. Para este indicador los puntajes obtenidos por los grupos experimental y control se muestran en la Tabla 26.

Tabla 26. Resultados para el Indicador Subrayado (Pretest)

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
17	2.39	1.083	Bajo	2.48	1.154	Bajo	2.44	1.117	Bajo
18	2.42	.951	Bajo	2.57	1.341	Bajo	2.49	1.163	Bajo
Indic.	2.40	.947	Bajo	2.52	1.171	Bajo	2.46	1.064	Bajo

En esta tabla se observan medias similares en los puntajes obtenidos en este indicador por ambos grupos, y que los estudiantes que los conforman tienen un nivel bajo de desarrollo en su habilidad para emplear el subrayado mientras estudian o repasan sus materiales de estudio.

Otra técnica de estudio evaluada en esta dimensión, fue la toma de notas y apuntes, igualmente analizada a través de dos ítems para indagar sobre su empleo durante las clases y durante el estudio independiente. Los resultados alcanzados por los grupos de la muestra en estos ítems se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 27. Resultados para el Indicador Toma de notas y apuntes (Pretest)

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
19	3.17	1.160	Medio	3.39	1.129	Medio	3.28	1.147	Medio
20	2.78	.938	Medio	3.30	1.116	Medio	3.04	1.062	Medio
Indic.	2.97	.877	Medio	3.34	.953	Medio	3.16	.932	Medio

En cuanto a la técnica de *Toma de notas y apuntes*, las medias obtenidas son semejantes en los grupos. Una media de 3.28 en el ítem 19 indica que el grupo posee un nivel Medio en su habilidad para tomar apuntes y notas mientras el profesor hace las explicaciones, mientras que un promedio igual a 3.04 en el siguiente ítem señala que cuando estudian un texto acostumbran hacer anotaciones. En general, estas puntuaciones ubican al grupo en la categoría medio con respecto a este indicador.

Tabla 28. Resultados para el Indicador Identificación de la idea principal (pretest)

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
21	2.42	.915	Bajo	2.21	.814	Bajo	2.31	.869	Bajo
22	2.30	.775	Bajo	2.43	.849	Bajo	2.37	.813	Bajo
Indic.	2.36	.719	Bajo	2.32	.700	Bajo	2.34	.708	Bajo

En esta tabla se observa que los estudiantes de la muestra tienen un nivel bajo en la habilidad para Identificar la idea principal. Los ítems construidos para este indicador indagaron sobre la capacidad para

diferenciar la idea principal de las secundarias, y la capacidad para identificar los aspectos más importantes del material de estudio, alcanzado en todos ellos niveles bajos de desarrollo en estas habilidades.

En cuanto al indicador *Esquemas*, se analizó si los estudiantes de los grupos evaluados los elaboran y los emplean en sus estudios. Los resultados obtenidos en la escala para estos ítems se ubican en la Tabla 29.

**Tabla 29. Resultados para el Indicador
Elaboración de esquemas (pretest)**

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
23	2.36	.711	Bajo	2.63	.661	Medio	2.50	.698	Bajo
24	2.21	.682	Bajo	2.49	.723	Bajo	2.35	.714	Bajo
Indic.	2.29	.569	Bajo	2.56	.608	Bajo	2.42	.603	Bajo

Como muestra la tabla anterior, los grupos control y experimental obtuvieron medias que los ubican en niveles bajo y medio, respectivamente, en cuanto a sus habilidades para la elaboración de resúmenes. No obstante ambos grupos fueron ubicados en la categoría bajo en cuanto al desarrollo de la habilidad para emplear esta importante técnica de estudio y aprendizaje.

En relación con el indicador *Elaboración de resúmenes*, los estudiantes encuestados ofrecieron respuestas que fueron contabilizadas y promediadas en los puntajes que se muestran a continuación.

Tabla 30. Resultados para el Indicador

Elaboración de resúmenes (Pretest)

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
25	2.33	.687	Bajo	2.41	.886	Bajo	2.37	.792	Bajo
26	2.35	.693	Bajo	2.19	.806	Bajo	2.27	.754	Bajo
Indic.	2.34	.592	Bajo	2.30	.730	Bajo	2.32	.663	Bajo

Este indicador se ubica en la categoría bajo para ambos grupos, tal como se observa en la Tabla 30. Con base en estos puntajes puede decirse que los estudiantes de nuevo ingreso tienen un nivel bajo en el desarrollo de sus habilidades para elaborar resúmenes cuando estudian y para hacerlo con sus propias palabras.

Los siguientes dos indicadores de la dimensión *Empleo de Técnicas de estudio y aprendizaje*, corresponde a la elaboración y uso de mapas conceptuales y mapas mentales. Ambos se evaluaron a través de dos ítems. Los datos obtenidos se muestran en las Tablas 31 y 32.

Tabla 31. Resultados para el Indicador

Mapas conceptuales (Pretest)

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
27	1.10	.303	Muy bajo	1.20	.429	Muy bajo	1.15	.374	Muy bajo
28	1.02	.149	Muy bajo	1.12	.392	Muy bajo	1.07	.300	Muy bajo
Indic.	1.06	.197	Muy bajo	1.16	.366	Muy bajo	1.11	.298	Muy bajo

Se observa en esta tabla que en este indicador, los grupos obtuvieron promedios de 1.06 puntos para el control y 1.16 para el experimental, los cuales corresponden a la categoría muy bajo en el baremo. Sin embargo, es posible que algunos de estos estudiantes hayan tenido contacto con la técnica de los mapas conceptuales, o que incluso la hayan empleado alguna vez. No obstante, las medias indican que no poseen la habilidad para elaborarlos o emplearlos como técnica de estudio y aprendizaje.

En el caso de los mapas mentales, otra técnica integradora de la información que constituye un indicador en esta investigación, se formularon dos afirmaciones en el instrumento de recolección de datos, referentes a la elaboración de mapas mentales y su empleo como estrategia de aprendizaje. Al respecto se encontraron los resultados que se organizan en la tabla 32.

**Tabla 32. Resultados para el Indicador
Mapas mentales (Pretest)**

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
29	1.15	.414	Muy bajo	1.14	.384	Muy bajo	1.15	.398	Muy bajo
30	1.13	.375	Muy bajo	1.13	.373	Muy bajo	1.13	.373	Muy bajo
Indic.	1.14	.384	Muy bajo	1.14	.367	Muy bajo	1.14	.375	Muy bajo

En la Tabla 32 puede verse que las medias obtenidas por ambos grupos con respecto a este indicador son de 1.14. Al igual que en el

indicador anterior, los estudiantes encuestados alcanzaron puntajes categorizados como muy bajos en el baremo y, en contraste con las respuestas señaladas en la escala, estos resultados se traducen en que la gran mayoría de los encuestados nunca elabora mapas mentales siguiendo las recomendaciones para hacerlo, de la misma forma que nunca los emplean como material de apoyo para estudiar o exponer.

Con este indicador termina la revisión de la segunda dimensión de la presente investigación, correspondiente al *Empleo de Técnicas de estudio y aprendizaje*. Para ofrecer una visión más global de los resultados obtenidos por cada indicador y por la dimensión en general, se elaboró la siguiente tabla.

Tabla 33. Resultados obtenidos para la dimensión Empleo de técnicas de estudio (Pretest)

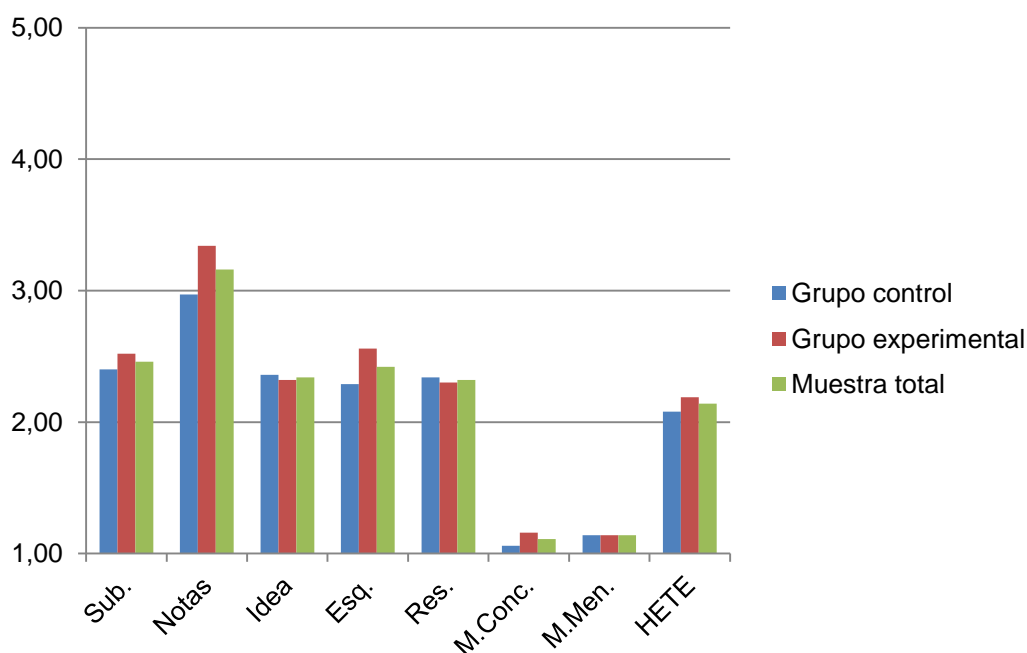
Indicadores	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
Subrayado	2.40	.947	Bajo	2.52	1.171	Bajo	2.46	1.064	Bajo
Toma de notas y apuntes	2.97	.877	Medio	3.34	.953	Medio	3.16	.932	Medio
Identificación de la idea principal	2.36	.719	Bajo	2.32	.700	Bajo	2.34	.708	Bajo
Elaboración de esquemas	2.29	.569	Bajo	2.56	.608	Bajo	2.42	.603	Bajo
Elaboración de resúmenes	2.34	.592	Bajo	2.30	.730	Bajo	2.32	.663	Bajo
Mapas conceptuales	1.06	.197	Muy bajo	1.16	.366	Muy bajo	1.11	.298	Muy bajo
Mapas mentales	1.14	.384	Muy bajo	1.14	.367	Muy bajo	1.14	.375	Muy bajo
Promedio de la dimensión	2.08	.303	Bajo	2.19	.413	Bajo	2.14	.366	Bajo

Los resultados organizados en esta tabla, muestran que en general, para esta dimensión los grupos analizados obtuvieron promedios bajos, lo que demuestra que sus integrantes poseen pocas habilidades para seleccionar, desarrollar y emplear algunas de las técnicas de estudio y aprendizaje aquí evaluadas.

Observando detalladamente la tabla, se ve que la técnica que obtuvo mayores puntajes, 2.97 en el grupo control y 3.34 en el grupo experimental, ubicándose en un nivel medio, es la clásica técnica de la toma de notas y apuntes. En este grupo resultó ser la más popular. Sin embargo, resulta de especial interés para esta investigación que en técnicas más novedosas e integradoras, como los mapas conceptuales y mentales, ambos grupos obtuvieron puntajes muy bajos.

Estos resultados muestran congruencia, ya que la característica por excelencia de los mapas conceptuales y mentales es su capacidad de integrar gran cantidad de información, por lo que para poder realizarlos correctamente y posteriormente emplearlos en el estudio y otras actividades, es necesario desarrollar habilidades en otras técnicas como el subrayado, palabras claves, ideas principales, esquemas y resúmenes, planteadas en los indicadores ya evaluados. Para contar con una imagen de la distribución de la muestra en esta dimensión, se presenta el gráfico siguiente.

Gráfico 2. Habilidades para el empleo de técnicas de estudio (Pretest)



Este gráfico, al igual que el Gráfico 1, muestra que los grupos experimental y control no difieren aparentemente entre sí, confirmándose estadísticamente en el total de la dimensión HETE ($\bar{X}_C = 2.08$, $\bar{X}_E = 2.19$) que no resulta posible rechazar la hipótesis nula si tomamos el umbral más exigente ($p < .01$), $t(177) = -2.08$, $p = .039$, si bien no sucedería lo mismo si la referencia fuera $p < .01$, por lo que habrá que controlar las variables extrañas por vía estadística para comprobar la tercera hipótesis general de la investigación (esto se llevará a cabo en el cuarto apartado de este capítulo).

Para completar el análisis de habilidades académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, se evaluará la

dimensión *Motivación hacia el estudio y el aprendizaje*, la cual fue explorada a través de 10 ítems agrupados en dos indicadores. El primer indicador evaluado es la *Actitud en clases* a través de cuatro ítems, cuyos resultados se resumen en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 34. Resultados para el Indicador Actitud en clases (Pretest)

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
31	2.65	0,623	Medio	2.83	,503	Medio	2.74	,572	Medio
32	2.44	0,891	Bajo	2.32	,832	Bajo	2.38	,862	Bajo
33	2.29	0,801	Bajo	2.24	,798	Bajo	2.27	,797	Bajo
34	2.80	0,814	Medio	2.98	,636	Medio	2.89	,733	Medio
Indic.	2.54	0,501	Bajo	2.59	,499	Bajo	2.57	,499	Bajo

Con respecto a este indicador, se observan variaciones entre los ítems, no entre los grupos, en los promedios alcanzados. El primer ítem buscó información sobre la habilidad para mantener la atención en clases: tanto el grupo experimental como el grupo control obtuvieron puntajes que pueden ubicarse en la categoría medio. Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL con frecuencia se muestran atentos en sus clases.

En cuanto al ítem 32, se formuló para conocer si los estudiantes demuestran la habilidad para preguntarle al profesor cuando tienen dudas. En este aspecto las medias obtenidas de $\bar{X}_C= 2.44$ y $\bar{X}_E= 2.32$,

equivalentes a la categoría bajo, reflejan que sólo algunas veces estos jóvenes preguntan al profesor en caso de dudas.

En este orden de ideas, se planteó el ítem 33, para explorar el nivel de participación de los estudiantes en las clases, a través de intervenciones para discutir y aportar su punto de vista, encontrándose que también en este ítem los encuestados alcanzaron niveles bajos en sus promedios.

Finalmente, el último ítem evaluado en este indicador estuvo relacionado con la asistencia regular a todas las clases. Al respecto se encontró que los estudiantes obtuvieron promedios de $\bar{X}_C = 2.80$ y $\bar{X}_E = 2.98$, equivalentes a la categoría medio, por lo que puede decirse que dichos estudiantes asisten con frecuencia a sus clases.

En resumen, para el indicador *Actitud en clases*, los grupos en estudio obtuvieron promedios incluidos en la categoría bajo del baremo elaborado, y siendo un aspecto tan relevante en la formación de estos futuros profesionales, constituye un aspecto crítico en su desarrollo académico.

Con respecto al último indicador de esta dimensión, está conformado por 6 ítems que indagaron sobre la *Actitud hacia el estudio y el aprendizaje*. Los datos arrojados por cada grupo en cada uno de los ítems fueron procesados, obteniéndose la siguiente tabla.

Tabla 35. Resultados para el Indicador Actitud hacia el estudio (Pretest)

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
35	2.62	.805	Medio	2.49	.811	Bajo	2.55	.808	Bajo
36	2.30	.714	Bajo	2.42	.779	Bajo	2.36	.747	Bajo
37	2.61	.748	Medio	2.67	.670	Medio	2.64	.709	Medio
38	2.66	.563	Medio	2.53	.657	Bajo	2.60	.614	Medio
39	2.12	.654	Bajo	2.13	.524	Bajo	2.13	.590	Bajo
40	1.73	.579	Muy bajo	1.84	.559	Bajo	1.79	.570	Muy bajo
Indic.	2.34	.386	Bajo	2.35	.432	Bajo	2.34	.409	Bajo

Para comenzar el análisis por ítem correspondiente a este indicador, cabe señalar que el ítem 35 preguntó a los grupos de esta manera: *Me esfuerzo lo necesario para obtener buenas calificaciones.* Al mismo, los participantes obtuvieron promedios de $\bar{X}_C = 2.62$ y $\bar{X}_E = 2.49$ puntos, ubicándose en las categorías medio y bajo respectivamente. Podría decirse entonces que, en el primer caso los jóvenes de nuevo ingreso algunas veces realizan este esfuerzo, mientras que en el segundo caso, o grupo control, este esfuerzo es realizado con frecuencia.

El ítem 36 afirma: *Busco la utilidad de lo que aprendo en el aula para mi vida cotidiana.* En él se encontró que los promedios obtenidos por la muestra completa los ubica en la categoría baja, es decir, que algunas veces estos jóvenes transfieren sus aprendizajes y los consideran útiles.

En cuanto al ítem 37, se observa homogeneidad en los resultados obtenidos por ambos grupos, con promedios de $\bar{X}_C = 2.61$ y $\bar{X}_E = 2.67$, que

corresponden a la categoría media. Estos resultados expresan que con frecuencia los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, estudian todas las asignaturas aunque algunas no les gusten.

Con relación al ítem 38, otro en el que difieren en categoría los grupos analizados, obtuvo promedios de $\bar{X}_C= 2.63$ en el grupo control y $\bar{X}_E= 2.53$ en el grupo experimental, ubicándose en las categorías media y baja del baremo. Este ítem mide en gran medida el presente indicador, ya que indaga sobre la persistencia de los estudiantes en sus estudios. Dicha persistencia se relaciona con el grado de interés que los estudiantes manifiestan hacia su formación profesional (Rincón, 1994).

El siguiente ítem a evaluar es el 39, que afirma *Realizo actividades adicionales a las asignadas por mis profesores*. Ante tal afirmación, los estudiantes respondieron de tal modo que obtuvieron promedios iguales a $\bar{X}_C= 2.12$ y $\bar{X}_E= 2.13$, ambos ubicados en la categoría baja. Puede concluirse entonces que algunas veces realizan estas actividades, pero que no es para ellos una costumbre, hábito o patrón de comportamiento.

Continuando este análisis con el ítem 40, último de este indicador, dimensión y variable, puede decirse que los grupos obtuvieron puntajes similares de $\bar{X}_C= 1.73$ y $\bar{X}_E= 1.84$. Es decir, que se ubican en la categoría baja. En este ítem se cuestionó a los estudiantes a través de la afirmación: *Dejo de divertirme por estudiar más*, pudiendo establecer entonces a partir de los promedios que solo algunas veces, algunos de estos estudiantes anteponen sus estudios a la diversión.

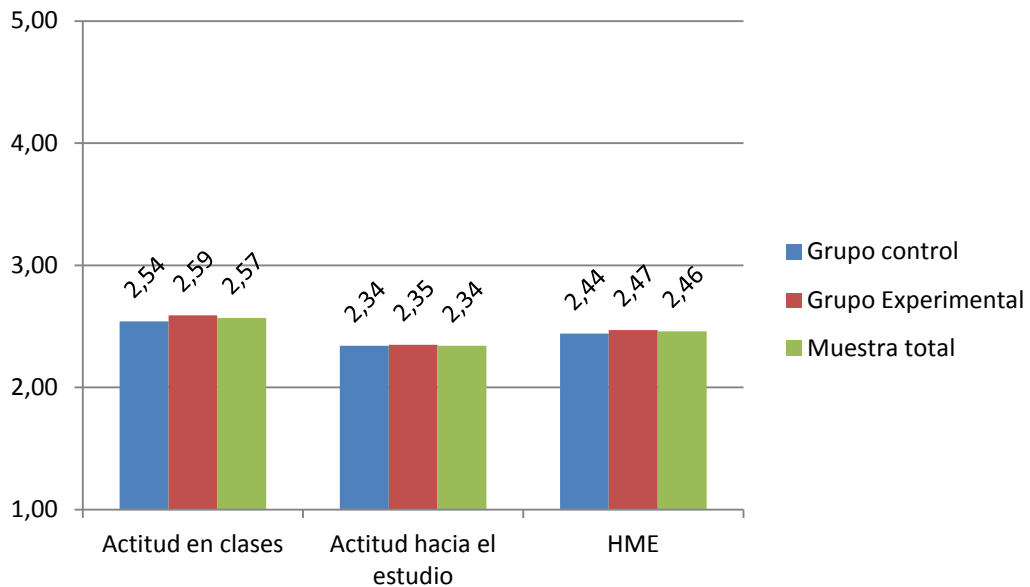
Estos dos indicadores analizados para la dimensión *Motivación hacia el estudio y el aprendizaje*, se promediaron para obtener el puntaje de la misma, de modo que el grupo control logró un promedio de 2.34 mientras que el grupo experimental alcanzó 2.35 puntos, categoría baja en esta dimensión. Estos puntajes se verán con detalle en los siguientes recursos.

Tabla 36. Resultados obtenidos para la dimensión Motivación hacia el estudio (Pretest)

Indicadores	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
Actitud en clases	2.54	.501	Bajo	2.59	.499	Bajo	2.57	.499	Bajo
Actitud hacia el estudio	2.34	.386	Bajo	2.35	.432	Bajo	2.34	.409	Bajo
Promedio de la dimensión	2.44	.350	Bajo	2.47	.417	Bajo	2.46	.384	Bajo

Puede verse en la tabla cómo las medias y las desviaciones típicas obtenidas por cada grupo en cada ítem presentan homogeneidad, señalando niveles bajos en la actitud hacia el estudio de los estudiantes encuestados.

Gráfico 3. Habilidades para la Motivación hacia el estudio (Pretest)



En el total de la dimensión HME ($\bar{X}_C = 2.44$, $\bar{X}_E = 2.47$) no resulta posible rechazar la hipótesis nula, $t(177) = -.499$, $p = .618$.

Una vez analizadas todas las dimensiones, se presentarán los promedios obtenidos por la Variable Habilidades Académicas.

Tabla 37. Resultados obtenidos para la Variable Habilidades Académicas (Pretest)

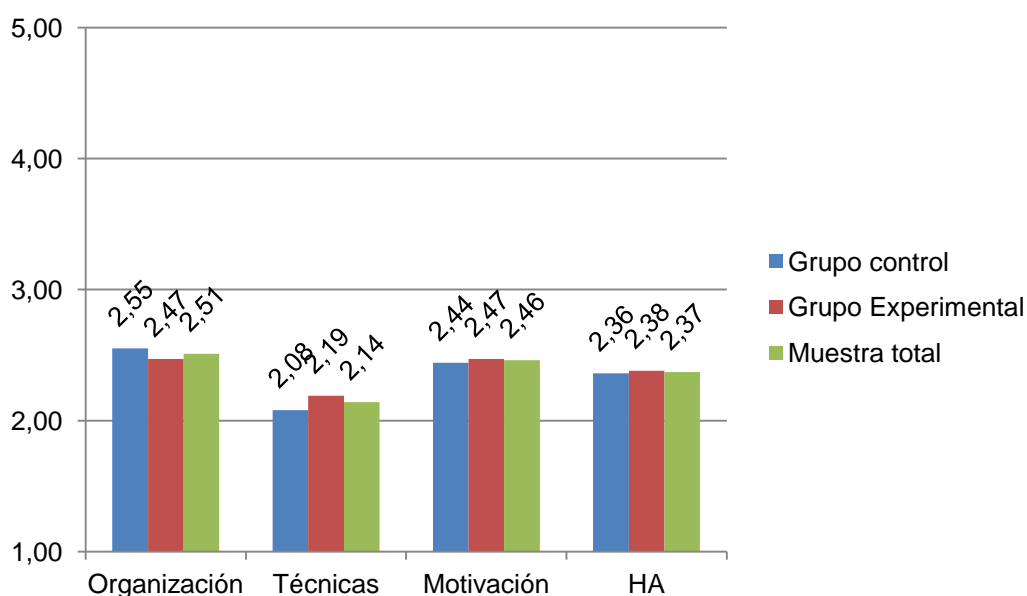
Dimensiones	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
Organización para el estudio	2.55	.389	Bajo	2.47	.295	Bajo	2.51	.347	Bajo
Empleo de técnicas de estudio	2.08	.303	Bajo	2.19	.413	Bajo	2.14	.366	Bajo
Motivación hacia el estudio	2.44	.350	Bajo	2.47	.417	Bajo	2.46	.384	Bajo
Promedio de la Variable	2.36	.268	Bajo	2.38	.313	Bajo	2.37	.291	Bajo

En la tabla 37 se observa el resumen de promedios para las dimensiones y la variable en estudio. En cuanto al grupo control los promedios obtenidos en todas las dimensiones se ubican en un nivel bajo, consiguiendo el puntaje más bajo en la dimensión *Empleo de técnicas de estudio y aprendizaje*.

Por su parte, el grupo experimental también se ubica en la categoría bajo en las tres dimensiones revisadas, correspondiendo la menor puntuación a la dimensión *Empleo de técnicas de estudio y aprendizaje*, al igual que en el grupo control.

En promedio, la variable obtuvo puntajes de $\bar{X}_C = 2.36$ y $\bar{X}_E = 2.38$, ambos equivalentes a un nivel bajo de habilidades académicas manifestando homogeneidad entre los grupos de estudio, $t(177) = -.454$, $p = .650$. Estos resultados se ilustran mejor en el siguiente gráfico.

Gráfico 4. Habilidades Académicas (Pretest)



Con base en los resultados hasta ahora analizados y respondiendo al objetivo específico 1.1 de la investigación, puede decirse que los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL requieren de intervenciones que les faciliten el desarrollo de habilidades académicas para abordar adecuadamente los retos que la vida universitaria les plantea diariamente, y que propicien su desarrollo integral, tal como lo establece todo el sistema legal que rige la materia educativa en Venezuela.

Por otra parte, debe destacarse el hecho de que globalmente los grupos que se van a comparar (experimental y control) son equivalentes en las dimensiones y en el constructo global (Habilidades Académicas), representando este un supuesto básico del diseño experimental del que se informará en el cuarto apartado de este capítulo. Será, por tanto, la aplicación del Programa de Desarrollo de Habilidades Académicas la que distancie en su caso a ambos grupos.

2. Autoeficacia de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL

El instrumento utilizado para recolectar la información necesaria en este estudio consta de dos partes como se explicó anteriormente. La primera parte estuvo relacionada con las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso, mientras que la segunda, constituida por la Escala de Autoeficacia de Baessler y Schwarzer (1996), fue empleada

precisamente para explorar este aspecto de personalidad en los estudiantes que participaron en el estudio, tal como establecía el objetivo específico 1.3 de la investigación.

Tabla 38. Resumen Autoeficacia (Pretest)

Ítems	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL			MUESTRA TOTAL		
	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría	\bar{X}	S	Categoría
1	3.42	.795	Muy alto	3.39	.682	Alto	3.40	.738	Muy alto
2	3.55	.674	Muy alto	3.61	.594	Muy alto	3.58	.634	Muy alto
3	3.38	.683	Alto	3.43	.637	Muy alto	3.41	.659	Muy alto
4	3.19	.689	Alto	3.17	.675	Alto	3.18	.680	Alto
5	3.17	.607	Alto	3.24	.587	Alto	3.21	.597	Alto
6	3.11	.760	Alto	2.94	.770	Alto	3.03	.768	Alto
7	3.11	.698	Alto	3.16	.634	Alto	3.13	.665	Alto
8	3.52	.566	Alto	3.54	.603	Muy alto	3.53	.583	Muy alto
9	3.17	.661	Alto	3.23	.637	Alto	3.20	.648	Alto
10	3.21	.776	Alto	3.34	.690	Alto	3.28	.735	Alto
Total	3.28	.429	Alto	3.31	.389	Alto	3.29	.408	Alto

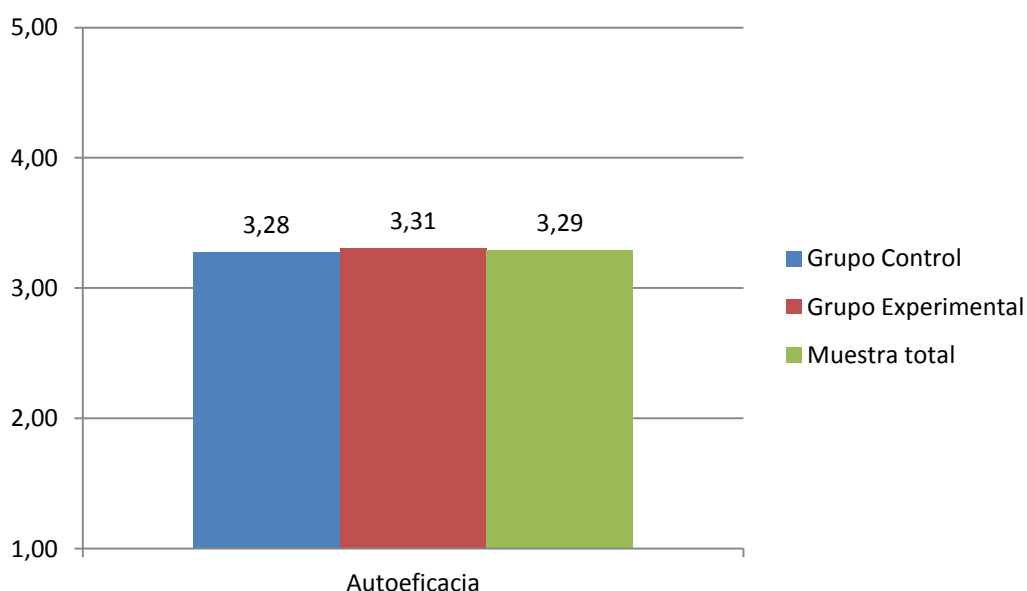
Analizando esta tabla se observa que en los ítems 4, 5, 6, 7, 9 y 10, la muestra total alcanzó medias que la ubicaron en la categoría alto, y en los cuatro restantes se obtuvieron promedios correspondientes a la categoría muy alta. En el promedio total, alcanzaron una media de 3.29 (categoría alta).

Más detalladamente, el ítem donde se obtuvo la media mayor (\bar{X} = 3.58) fue el 2: *Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo*

suficiente; mientras que la media menor ($\bar{X}= 3.03$) se presentó en el ítem 6: *Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.*

Las medias obtenidas por los grupos en estudio se ilustran en el siguiente gráfico, no alcanzando significación estadística la diferencia de medias entre los grupos, $t(177) = -.384, p = .701$.

Gráfico 5. Autoeficacia (Pretest)



Finalmente, puede decirse que los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL poseen un nivel alto de autoeficacia, o lo que es lo mismo, una percepción alta sobre sus capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras (Bandura, 1999). Así lo sugiere el hecho de que la media global en

autoeficacia ($\bar{X}= 3.29$) se distancie significativamente por encima de la media teórica de la escala ($\bar{X}= 3.00$), $t(178) = 9.67$, $p < .001$.

Este diagnóstico sobre la autoeficacia, junto con el correspondiente a las habilidades académicas (apartado 1 de este capítulo) y el relativo a las características sociodemográficas de los miembros de la muestra (apartado 8 del capítulo IV), responden al primer objetivo general de esta investigación, habiéndose logrado plenamente su cumplimiento con la obtención de un perfil detallado de los participantes en todas las variables de interés.

3. Capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y la autoeficacia en el desarrollo de habilidades académicas

Con la finalidad de responder a los objetivos específicos 2.2 y 2.3 de esta investigación, correspondientes a la evaluación de la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y de la autoeficacia, se recurrió al análisis estadístico inferencial mediante la técnica de la regresión lineal. No obstante, previamente hubo que dar satisfacción al objetivo 2.1, y para ello se establecieron los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables sociodemográficas (sexo, edad, grado de instrucción del padre, grado de instrucción de la madre, condición de residencia, empleo, programa académico que cursa), la autoeficacia y los indicadores y dimensiones de la variable dependiente (Habilidades Académicas). Posteriormente se realizaron los análisis de regresión lineal, introduciendo como predictores las variables que correlacionaban

significativamente con los indicadores y dimensiones de las habilidades académicas.

A continuación se presentarán las tablas correspondientes a las correlaciones que se encontraron entre los indicadores y las variables sociodemográficas y la autoeficacia, así como entre estas y las dimensiones y el constructo global (Habilidades Académicas).

Tabla 39. Coeficientes de correlación entre las variables sociodemográficas y la autoeficacia, y los indicadores de la variable Habilidades Académicas

INDICADORES		VARIABLES SOCIODEMOGRAFICAS							AUTO EFIC.
		SEXO	EDAD	INST. PADRE	INST. MADRE	COND. RES.	EMPL.	PROG. ACAD.	
Sesiones de estudio	<i>r</i>	.222**	-0,022	0,055	-0,071	-0,062	-0,033	0,147	0,016
	<i>p</i>	0,003	0,767	0,463	0,347	0,408	0,660	0,050	0,834
Distribución del Tiempo	<i>r</i>	.153*	0,101	0,045	-0,027	-0,011	-0,002	0,041	0,104
	<i>p</i>	0,041	0,177	0,548	0,720	0,879	0,983	0,584	0,167
Preparación para los exámenes	<i>r</i>	0,068	0,028	-0,018	-0,065	-0,007	-0,055	.171*	-0,062
	<i>p</i>	0,365	0,707	0,812	0,386	0,923	0,463	0,022	0,412
Subrayado	<i>r</i>	.223**	0,036	0,018	0,034	-0,099	0,021	-0,031	0,027
	<i>p</i>	0,003	0,629	0,816	0,654	0,189	0,782	0,682	0,716
Toma de notas y apuntes	<i>r</i>	.312**	0,041	0,082	0,031	-0,110	0,064	-0,125	.155*
	<i>p</i>	0,000	0,588	0,277	0,681	0,142	0,395	0,096	0,038
Idea principal	<i>r</i>	0,119	-0,047	-0,064	-0,019	-.185*	0,084	0,032	.202**
	<i>p</i>	0,113	0,536	0,395	0,799	0,013	0,261	0,675	0,007
Esquemas	<i>r</i>	0,058	-0,109	0,085	-0,046	0,077	-.179*	-.215**	-0,044
	<i>p</i>	0,438	0,148	0,256	0,538	0,306	0,016	0,004	0,561
Resúmenes	<i>r</i>	0,135	0,084	.162*	0,101	-0,048	0,013	0,080	0,017
	<i>p</i>	0,072	0,264	0,031	0,180	0,526	0,866	0,290	0,818
Mapa conceptual	<i>r</i>	0,006	0,090	0,075	0,065	-0,090	0,146	-.219**	-0,044
	<i>p</i>	0,933	0,230	0,317	0,384	0,231	0,052	0,003	0,560
Mapa mental	<i>r</i>	-0,143	.194**	0,056	-0,053	-0,060	0,042	-0,049	-0,069
	<i>p</i>	0,056	0,009	0,456	0,480	0,427	0,575	0,515	0,360
Actitud en clases	<i>r</i>	.249**	0,100	0,060	-0,078	-0,083	0,041	0,047	-0,004
	<i>p</i>	0,001	0,183	0,422	0,299	0,272	0,581	0,535	0,960
Actitud hacia el estudio	<i>r</i>	.210**	0,118	-0,003	-0,031	-0,069	0,031	0,019	.175*
	<i>p</i>	0,005	0,115	0,965	0,679	0,362	0,685	0,799	0,019

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Esta tabla muestra que la variable sexo correlaciona positivamente con 6 de los indicadores evaluados, a favor del sexo femenino. En el caso de la edad se observa que esta correlaciona sólo con un indicador, al igual que el grado de instrucción del padre, la condición de residencia y el empleo.

Con respecto a la variable Programa académico que cursa, y la autoeficacia percibida, ambas correlacionan positivamente con tres de los indicadores evaluados. En el caso del programa académico, esto significa que la probabilidad de alcanzar puntuaciones más elevadas se incrementa en el programa Ingeniería en el indicador *Preparación para los exámenes*, mientras que dicha probabilidad sube en los estudiantes del programa Humanidades y Educación en los indicadores *esquemas* y *mapas conceptuales*.

En el caso de la autoeficacia, el resultado evidencia el hallado en la literatura: cuanta mayor es la autoeficacia, mayor será la probabilidad de mejorar las habilidades académicas.

Por consiguiente, en relación con los indicadores se confirmarían parcialmente las hipótesis 2.1.1, 2.1.7 y 2.1.8, mientras que la verificación sería muy débil en el caso de las expectativas 2.1.2, 2.1.4, 2.1.5 y 2.1.6, y nula en lo que se refiere a la hipótesis 2.1.3.

**Tabla 40. Coeficientes de correlación
entre las variables sociodemográficas y la autoeficacia,
y las dimensiones de la variable Habilidades Académicas**

		VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS							
DIMENSIONES		SEXO	EDAD	INST. PADRE	INST. MADRE	COND. RES.	EMPL.	PROG. ACAD.	AUTO EFIC.
Organización para el estudio	<i>r</i>	.207**	0,042	0,036	-0,081	-0,040	-0,046	.178*	0,016
	<i>p</i>	0,005	0,573	0,630	0,281	0,592	0,545	0,017	0,831
Empleo de técnicas de estudio	<i>r</i>	.268**	0,051	0,099	0,035	-0,146	0,039	-0,112	0,103
	<i>p</i>	0,000	0,495	0,189	0,645	0,051	0,600	0,136	0,168
Motivación hacia el estudio	<i>r</i>	.274**	0,127	0,037	-0,066	-0,090	0,043	0,040	0,090
	<i>p</i>	0,000	0,090	0,622	0,377	0,229	0,565	0,594	0,230
HABILIDADES ACADÉMICAS	<i>r</i>	.314**	0,094	0,073	-0,047	-0,117	0,019	0,041	0,090
	<i>p</i>	0,000	0,209	0,332	0,536	0,120	0,806	0,585	0,231

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Con respecto a los coeficientes de correlación obtenidos para las dimensiones y la variable, se encontró que sólo el sexo correlaciona significativamente con todas ellas, mientras que el Programa académico que cursa el estudiante sólo correlaciona con la dimensión *Organización para el estudio*. Por consiguiente, en relación con las dimensiones y el constructo global, quedaría plenamente corroborada la hipótesis 2.1.1, mientras que se verificaría parcialmente la hipótesis 2.1.7 y habría que rechazar el resto de expectativas derivadas de la subhipótesis 2.1.

Partiendo de estos resultados, se empleó el modelo de regresión lineal por el método de pasos sucesivos, en el cual sólo se introdujeron las variables sociodemográficas que correlacionaron significativamente con los indicadores, las dimensiones y el constructo global. Los hallazgos de este procedimiento se organizan en las tablas 41 y 42.

Tabla 41. Variables predictoras de los indicadores según el análisis de regresión

Indicador	Variables predictoras	Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado	t	p	Estadísticos de colinealidad		R ²
		B	Error típ.	β			Tolerancia	FIV	
Planificación de las sesiones de estudio	(Constante)	2,293	0,123		18,703	0,000			0,049
	SEXO	0,236	0,078	0,222	3,028	0,003			
Distribución del tiempo	(Constante)	1,993	0,094		21,154	0,000			0,023
	SEXO	0,123	0,060	0,153	2,057	0,041			
Preparación para los exámenes	(Constante)	2,447	0,121		20,145	0,000			0,029
	PROGRAMA	0,116	0,050	0,171	2,313	0,022			
Subrayado	(Constante)	1,757	0,245		7,182	0,000			0,050
	SEXO	0,474	0,156	0,223	3,047	0,003			
Toma de notas y apuntes	(Constante)	1,100	0,572		1,923	0,056			0,123
	SEXO	0,584	0,131	0,314	4,446	0,000	1,000	1,000	
	AUTOEFICACIA	0,361	0,161	0,158	2,237	0,027	1,000	1,000	
Idea Principal	(Constante)	1,488	0,434		3,431	0,001			0,075
	AUTOEFICACIA	0,352	0,126	0,203	2,797	0,006	1,000	1,000	
	COND.RES	-0,148	0,058	-0,186	-2,565	0,011	1,000	1,000	
Esquemas	(Constante)	2,837	0,137		20,712	0,000			0,076
	PROGRAMA	-0,162	0,056	-0,210	-2,890	0,004	0,999	1,001	
	EMPLEO	-0,317	0,133	-0,173	-2,389	0,018	0,999	1,001	
Resúmenes	(Constante)	2,099	0,112		18,729	0,000			0,026
	INST.PADRE	0,107	0,049	0,162	2,181	0,031			
Mapa conceptual	(Constante)	1,305	0,068		19,146	0,000			0,048
	PROGRAMA	-0,084	0,028	-0,219	-2,989	0,003			
Mapa mental	(Constante)	0,354	0,300		1,180	0,240			0,037
	EDAD	0,044	0,017	0,194	2,625	0,009			
Actitud en clases	(Constante)	2,200	0,114		19,286	0,000			0,062
	SEXO	0,248	0,072	0,249	3,424	0,001			
Actitud hacia el estudio	(Constante)	1,502	0,258		5,832	0,000			0,075
	SEXO	0,172	0,059	0,211	2,915	0,004	1,000	1,000	
	AUTOEFICACIA	0,178	0,073	0,178	2,450	0,015	1,000	1,000	

En ambas tablas se muestra el modelo final para cada una de las variables dependientes, entendiendo como tales los indicadores (tabla

41), y las dimensiones y el constructo global (tabla 42). En lo que se refiere a los indicadores de colinealidad (tolerancia y factor de inflación de la varianza), estos solo se hacen explícitos cuando son dos los predictores que permanecen en el modelo final. Lógicamente, cuando se trata únicamente de uno, ya pierde sentido la posibilidad de colinealidad.

La información suministrada por esta tabla permite establecer que el sexo, así como el programa académico cursado y la autoeficacia son variables predictoras de los indicadores de las habilidades académicas. No obstante, la varianza explicada (R^2) en los 12 modelos de regresión recogidos en esta tabla es muy escasa, lo cual evidencia que las variables sociodemográficas medidas no son las mejores predictoras de las habilidades académicas de la muestra.

En lo que se refiere a los indicadores, los resultados reseñados permiten confirmar parcialmente, por consiguiente, las hipótesis 2.2.1, 2.2.7 y 2.3, mientras que no habrían sido verificadas las hipótesis 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5 y 2.2.6.

En la siguiente tabla se muestra el modelo de regresión lineal implementado para la dimensiones y los valores globales de la variable dependiente Habilidades Académicas.

Tabla 42. Variables predictoras de los dimensiones según el análisis de regresión

Indicador	Variables predictoras	Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado	t	p	Estadísticos de colinealidad		R ²
		B	Error típ.	β			Tolerancia	FIV	
Organización para el estudio	(Constante)	2,153	0,104		20,773	0,000			0,068
	SEXO	0,132	0,051	0,190	2,601	0,010	0,988	1,012	
	PROGRAMA	0,070	0,033	0,158	2,157	0,032	0,988	1,012	
Empleo de técnicas de estudio	(Constante)	1,845	0,083		22,189	0,000			0,072
	SEXO	0,196	0,053	0,268	3,703	0,000			
Motivación para el estudio	(Constante)	2,144	0,087		24,602	0,000			0,075
	SEXO	0,210	0,055	0,274	3,797	0,000			
HABILIDADES ACADÉMICAS	(Constante)	2,097	0,065		32,186	0,000			0,099
	SEXO	0,182	0,041	0,314	4,401	0,000			

Se observa en la Tabla 42 que solamente el sexo es un predictor sólido, manteniéndose estable tanto en los indicadores así como en las dimensiones y en el factor total. Pese a que la varianza explicada es en general reducida, el sexo puede considerarse como un predictor sólido de las habilidades académicas, llegando a explicar por sí solo el 10% de la varianza del constructo global. En relación con las dimensiones y el constructo global, la hipótesis 2.2.1 quedaría plenamente comprobada.

En segundo lugar, el programa académico también aparece como predictor significativo de la dimensión *Organización para el estudio y el aprendizaje*, luego la hipótesis 2.2.6 alcanzaría verificación parcial.

4. Efectos del Programa para el desarrollo de habilidades académicas

La cumplimentación del objetivo específico 3.2 de la investigación, así como la comprobación de la hipótesis 3.2, implicaban la detección de efectos debidos a la interacción entre el momento de medida (pretest vs. posttest) y el grupo (control vs. experimental), para lo que se implementó un ANACOVA de medidas repetidas para cada uno de los indicadores de la variable dependiente (tabla 43), y otro para cada dimensión y para el constructo global (tabla 44). La introducción de covariables se hizo necesaria para controlar los efectos de las variables sociodemográficas y de la autoeficacia sobre la variable dependiente, puesto que, como ya se revisó en el capítulo anterior, el diseño es cuasiexperimental.

Tabla 43. Resumen de los efectos intra-sujetos para los indicadores de la Variable Habilidades Académicas

INDICADORES (VARIABLE DEPENDIENTE)	F (g.l.)	Sig.	Eta al cuadrado
Planificación de las sesiones de estudio	18.18 (1, 169)	.000**	.100
Distribución del tiempo	28.16 (1, 169)	.000**	.143
Preparación para los exámenes	26.13 (1, 169)	.000**	.137
Subrayado	5.14 (1, 169)	.025*	.030
Toma de notas y apuntes	0.14 (1, 169)	.906	.000
Identificación de la idea principal	1.91 (1, 169)	.168	.011
Esquemas	14,68 (1, 169)	.000**	.080
Resúmenes	11.98 (1, 169)	.001**	.066
Mapas conceptuales	99.71 (1, 169)	.000**	.371
Mapas mentales	59.25 (1, 169)	.000**	.260
Actitud en clases	13.02 (1, 169)	.000**	.072
Actitud hacia el estudio	120.62 (1, 169)	.000**	.416

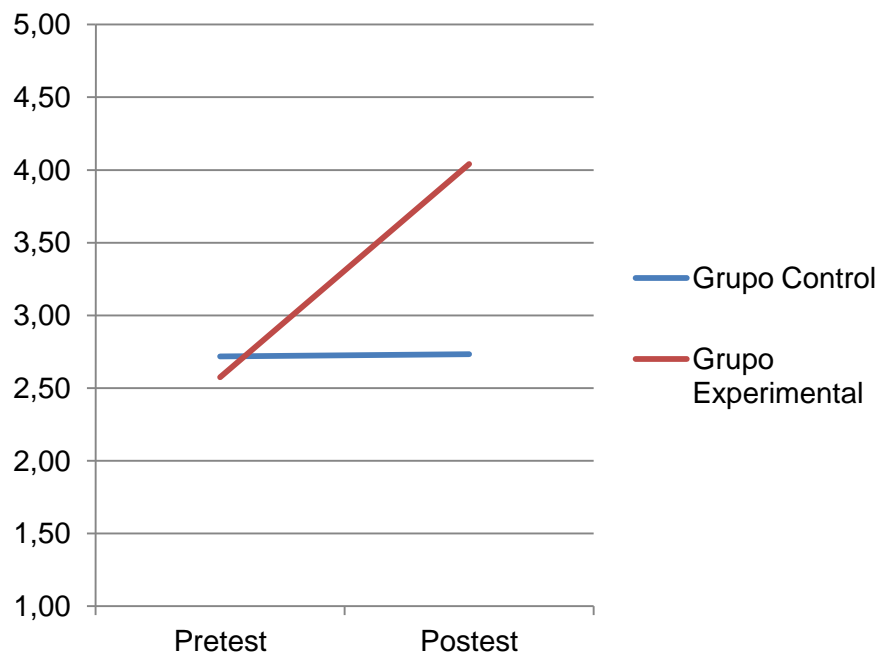
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Con respecto a los datos observados en esta tabla, puede decirse que en el caso de los indicadores *Planificación de las sesiones de estudio*, *Distribución del tiempo*, *Preparación para los exámenes*, *Subrayado*, *Esquemas*, *Resúmenes*, *Mapas conceptuales*, *Mapas mentales*, *Actitud en clases* y *Actitud hacia el estudio*, se encontró una interacción significativa entre el grupo y el momento de medida. A este resultado se llega a partir de la confirmación de niveles de error por debajo del umbral estándar de .05. Por otra parte, a tres de los efectos significativos les corresponde una magnitud notable, según queda reflejada en los valores de eta al cuadrado en el caso de los indicadores *mapas conceptuales*, $\eta_p^2 = .371$, *mapas mentales*, $\eta_p^2 = .260$, *actitud hacia el estudio*, $\eta_p^2 = .416$. El resto de los efectos tienen tamaños bajos o moderados.

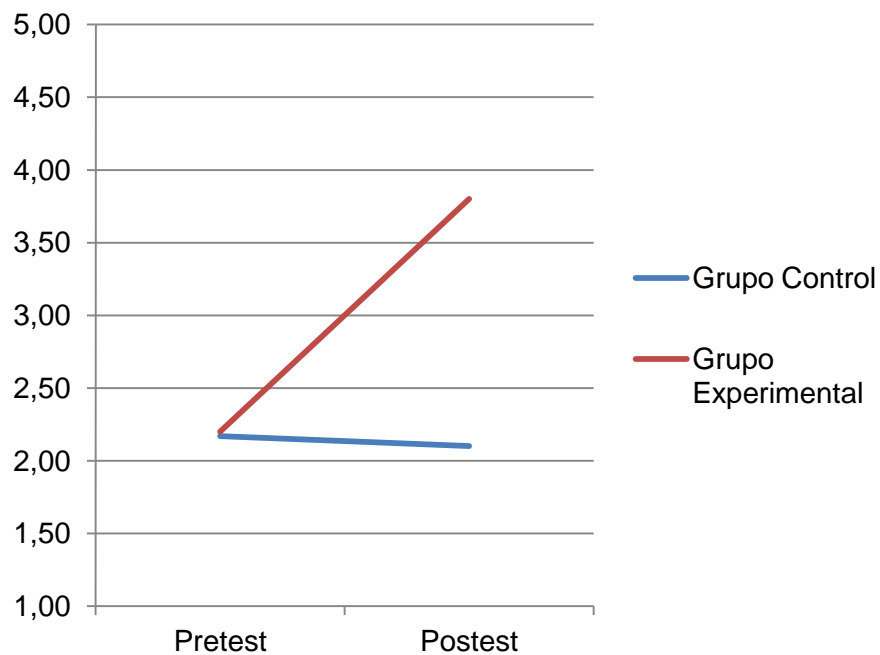
Junto a las interacciones evidenciadas, la efectividad del programa queda confirmada en los siguientes gráficos que muestran el sentido de dichas interacciones. El grupo experimental eleva siempre significativamente sus puntuaciones en los diez indicadores de habilidades académicas en los que se encontró interacción entre el grupo y el momento de medida. Este hallazgo confirma la hipótesis 3.2 en un grado muy elevado (en solo dos de los doce indicadores no se halló interacción).

Gráfico 6. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador *Planificación de las sesiones de estudio*



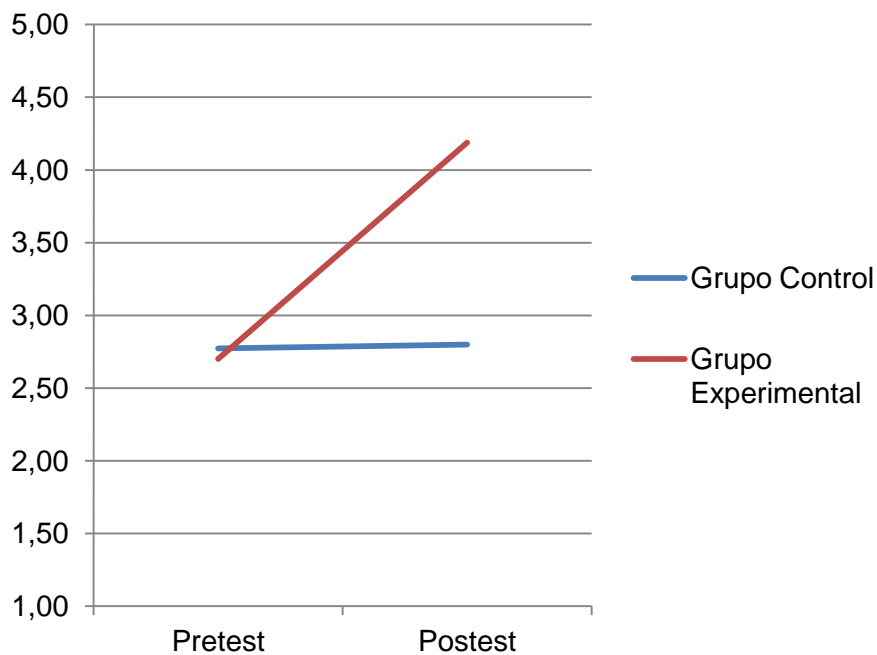
En este gráfico se muestra la diferencia entre las medias obtenidas por los grupos control y experimental en el pretest ($\bar{X}_{Cpre}= 2.72$ y $\bar{X}_{Epre}= 2.57$) y en el posttest, observándose un incremento significativo en esta habilidad para el grupo experimental, pero no para el grupo de control ($\bar{X}_{Cpos}= 2.72$ y $\bar{X}_{Epos}= 4.04$).

Gráfico 7. Medias de los grupos control y experimental en las dos mediciones del Indicador *Distribución del tiempo*



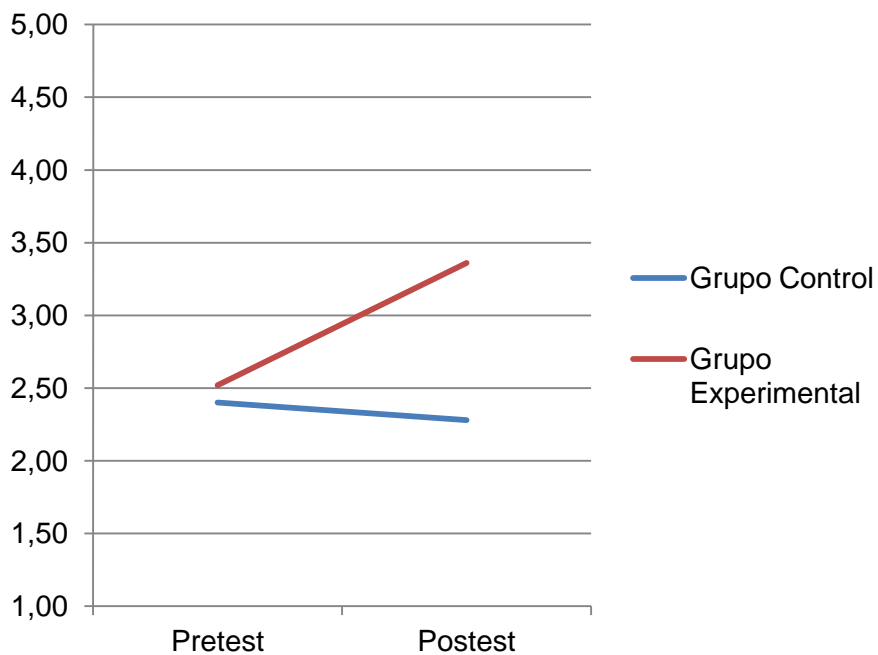
El gráfico 7 está relacionado con el indicador *Distribución del tiempo*, y muestra que el grupo control mantuvo estabilidad en su media con respecto a los dos momentos de medición, mientras que la media del grupo experimental registró un incremento en el posttest con relación al pretest: de $\bar{X}_{Epre} = 2.18$, $\bar{X}_{Epos} = 3.80$).

Gráfico 8. Medias de los grupos control y experimental en las dos mediciones del Indicador *Preparación para los exámenes*



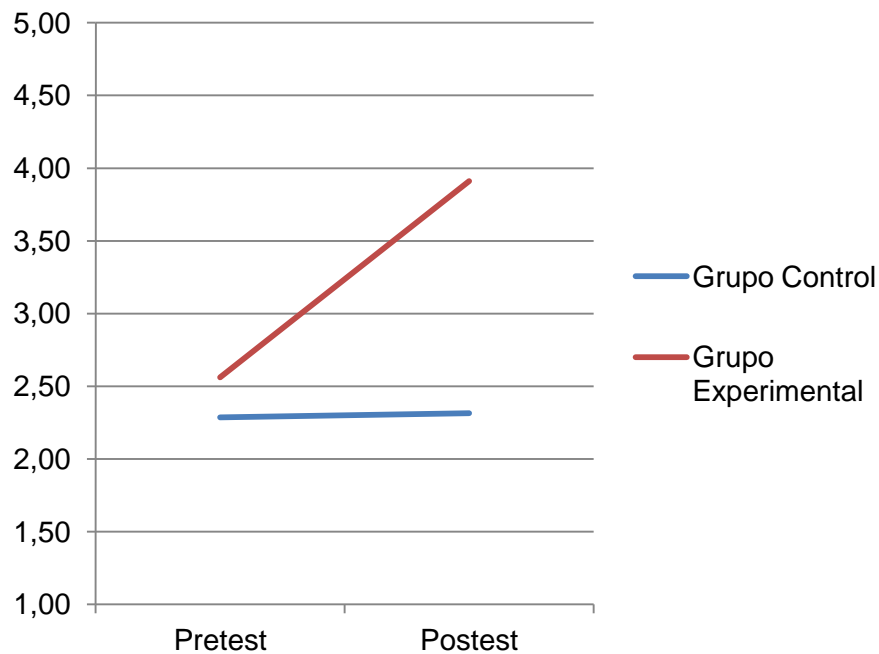
En el gráfico 8 se observa el efecto del programa en el desarrollo de la habilidad *Preparación para los exámenes*, la cual incluye actividades para antes, durante y después de la realización del mismo (Castañeda, 2009). En este caso, la diferencia entre las medias obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el posttest es igual a 1.40 puntos ($\bar{X}_{Epre}= 2.79$, $\bar{X}_{Epos}= 4.19$), mientras que el grupo control no experimentó cambios significativos.

Gráfico 9. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador *Subrayado*



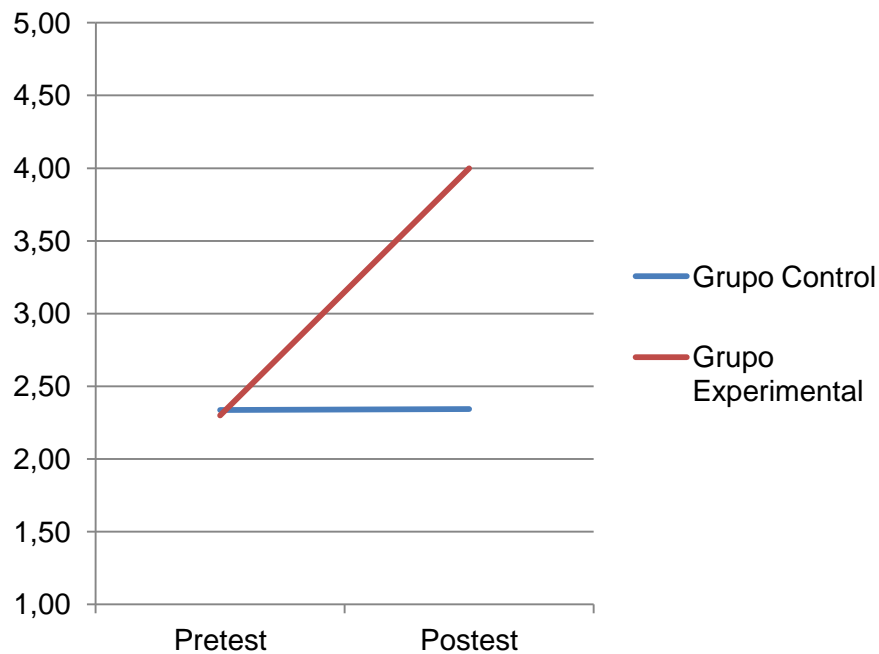
Este gráfico 9 ilustra sobre el efecto del programa en el desarrollo de la habilidad del *Subrayado*. Puede verse cómo el grupo control mantuvo su promedio estable ($\bar{X}_{Cpre}= 2.40$, $\bar{X}_{Cpos}= 2.28$), mientras que el grupo experimental se observa un incremento en la habilidad ($\bar{X}_{Epre}= 2.52$, $\bar{X}_{Epos}= 3.36$).

Gráfico 10. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador *Elaboración de esquemas*



Con respecto al indicador *Elaboración de esquemas*, se observa asimismo una trayectoria diferencial para los grupos. El grupo experimental obtuvo en el posttest una media notablemente más alta que en el pretest ($\bar{X}_{Epre} = 2.56$, $\bar{X}_{Epos} = 3.91$). Por su parte, el grupo control mantuvo su media en ambas mediciones de la variable en estudio ($\bar{X}_{Cpre} = 2.29$, $\bar{X}_{Cpos} = 2.31$).

Gráfico 11. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador *Elaboración de resúmenes*



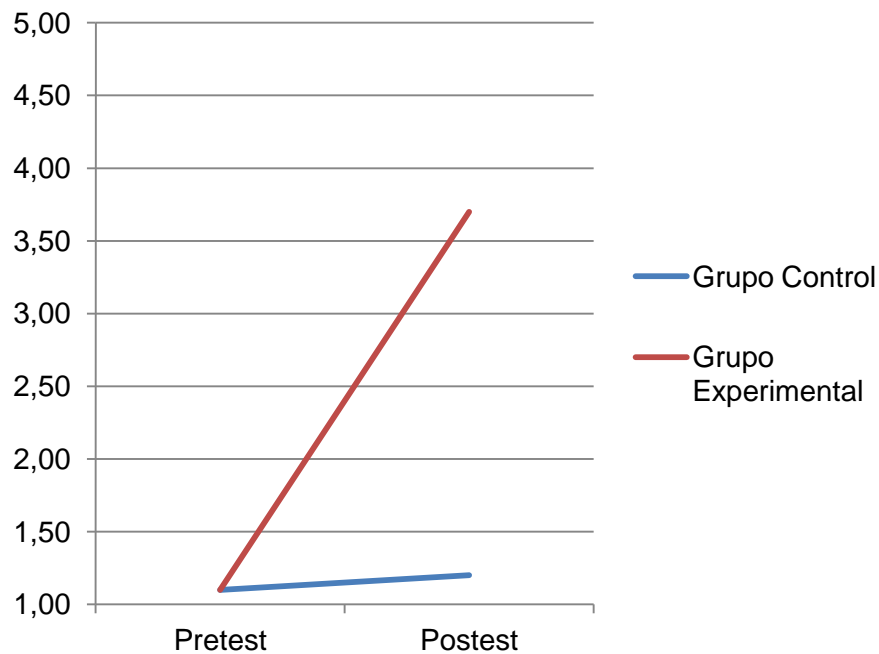
Respecto a este indicador, *Elaboración de resúmenes*, ambos grupos obtuvieron una media similar en la primera medición de la variable ($\bar{X}_{Cpre} = 2.34$, $\bar{X}_{Epre} = 2.30$), mientras que luego de la aplicación del programa, el grupo experimental se distanció considerablemente del de control ($\bar{X}_{Cpos} = 2.34$, $\bar{X}_{Epos} = 4.00$).

Gráfico 12. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador *Mapas Conceptuales*



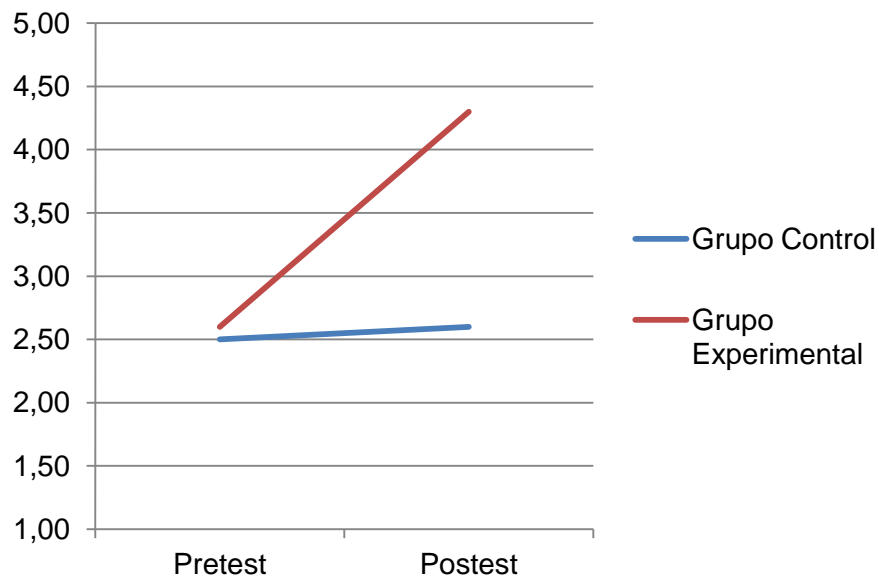
En este gráfico se observa cómo el indicador *Mapas conceptuales* sufrió un drástico incremento en la media obtenida por el grupo experimental en el posttest. Mientras que ambos grupos puntuaron en el pretest en torno al nivel más bajo de la escala, la diferencia en el posttest fue notable ($\bar{X}_{C_{pos}}= 1.10$, $\bar{X}_{E_{pos}}= 3.63$).

Gráfico 13. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador *Mapas Mentales*



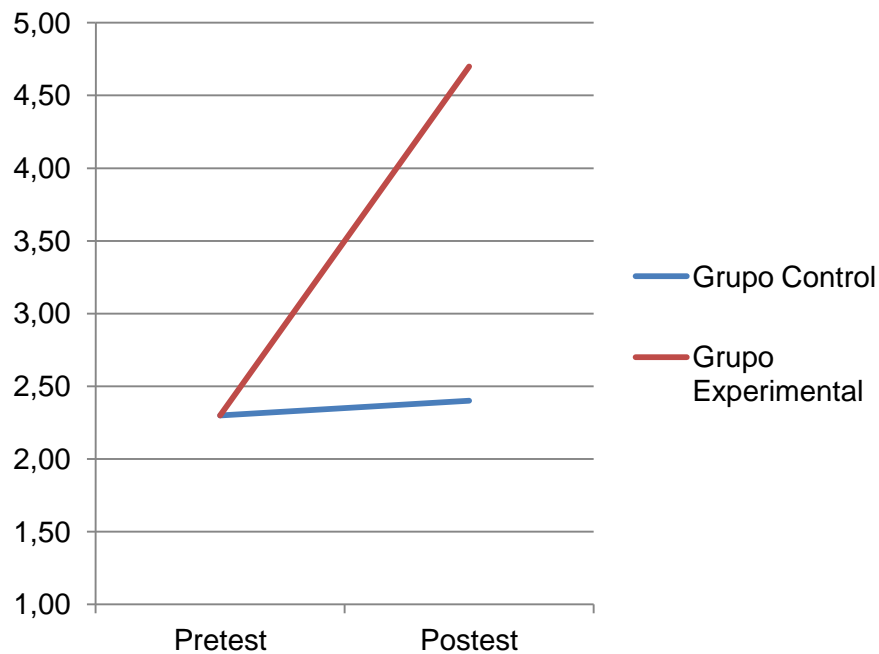
El Gráfico 13 ilustra los cambios sufridos por el grupo experimental entre la media del pretest y la media del posttest en el indicador *Mapas mentales*. En la primera de ellas ambos grupos obtuvieron una media igual a 1.14 la cual se mantuvo para el grupo control en el posttest pero se incrementó notablemente para el grupo experimental con posterioridad a la aplicación del programa ($\bar{X}_{Cpos}= 1.19$, $\bar{X}_{Epos}= 3.66$).

Gráfico 14. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del indicador *Actitud en clases*



El indicador *Actitud en clases* se midió a través de conductas asociadas con la asistencia, atención y participación en las clases. Como se observa en el Gráfico 14, la diferencia entre los grupos pasa de ser inexistente en el pretest a significativa en el posttest ($\bar{X}_{Cpos}= 2.63$, $\bar{X}_{Epos}= 4.28$)..

Gráfico 15. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones del Indicador *Actitud hacia el estudio*



El Gráfico 15, correspondiente al último indicador, demuestra los efectos del programa sobre el mismo. En este caso, la aplicación del programa logra que la media del grupo experimental se ubique en una categoría muy alta, a diferencia de lo que sucede con el grupo de control ($\bar{X}_{Cpos}= 2.39$, $\bar{X}_{Epos}= 4.75$).

Una vez revisados los resultados obtenidos sobre la efectividad del programa en el desarrollo de habilidades académicas en cada uno de los indicadores, se analizó el patrón de medias de ambos grupos en los dos momentos de medida en relación con las dimensiones y con el factor global (Habilidades Académicas). En la siguiente tabla se presenta un

resumen de los efectos intra-sujetos debidos a la interacción del grupo y el momento de medida en estos casos.

Tabla 44. Resumen para los efectos intra-sujetos en las dimensiones y la Variable Habilidades Académicas

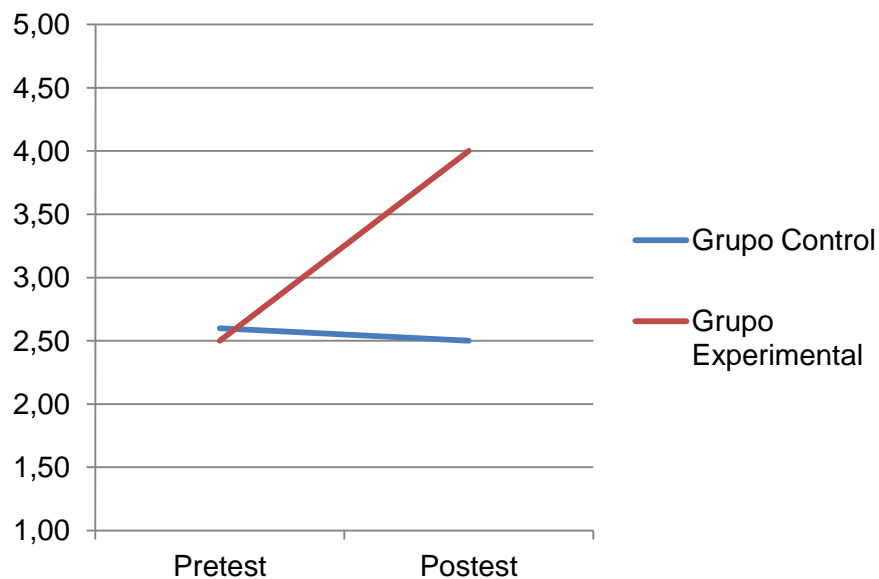
DIMENSIONES (VARIABLE DEPENDIENTE)	F (g.l.)	Sig.	Eta al cuadrado
Organización para el estudio y el aprendizaje	41.76 (1, 169)	.000**	.198
Empleo de técnicas de estudio y de aprendizaje	39.50 (1, 169)	.000**	.189
Motivación hacia el estudio y el aprendizaje	65.94 (1, 169)	.000**	.281
Habilidades Académicas	71,33 (1, 169)	.000**	.297

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En esta tabla pueden observarse de nuevo los efectos debidos a la interacción, y esta vez sucede en todos los ANACOVAs realizados, siendo la dimensión *Motivación hacia el estudio* la que obtuvo un mayor tamaño del efecto.

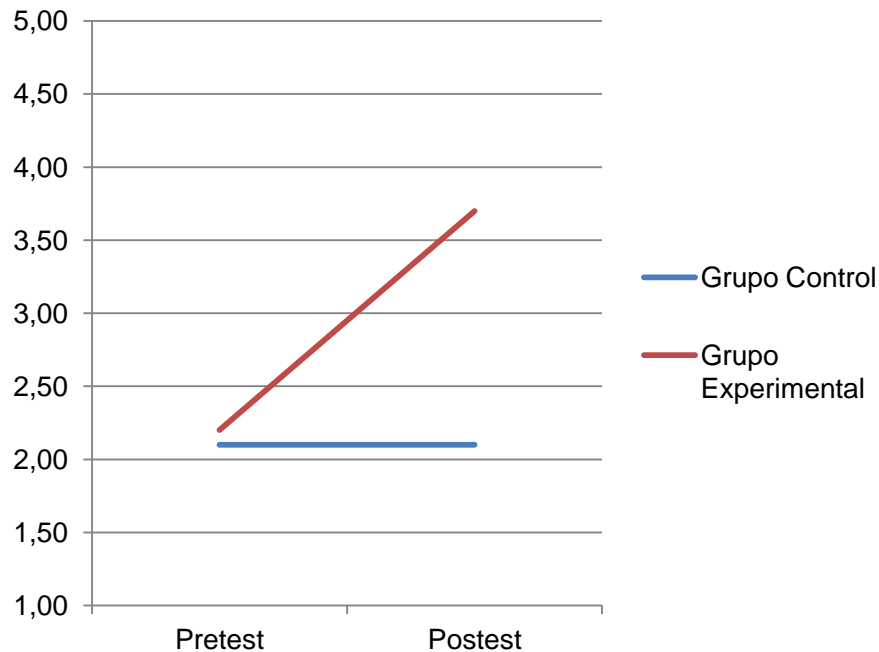
Para confirmar la hipótesis 3.2 en lo que se refiere a las dimensiones y al constructo global, se hizo necesaria la comprobación del sentido de la interacción, y para ello se incluyen a continuación los gráficos que ilustran las diferencias entre las medias obtenidas por los grupos en estudio en los dos momentos de medición de la variable.

Gráfico 16. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones de la dimensión *Organización para el estudio*



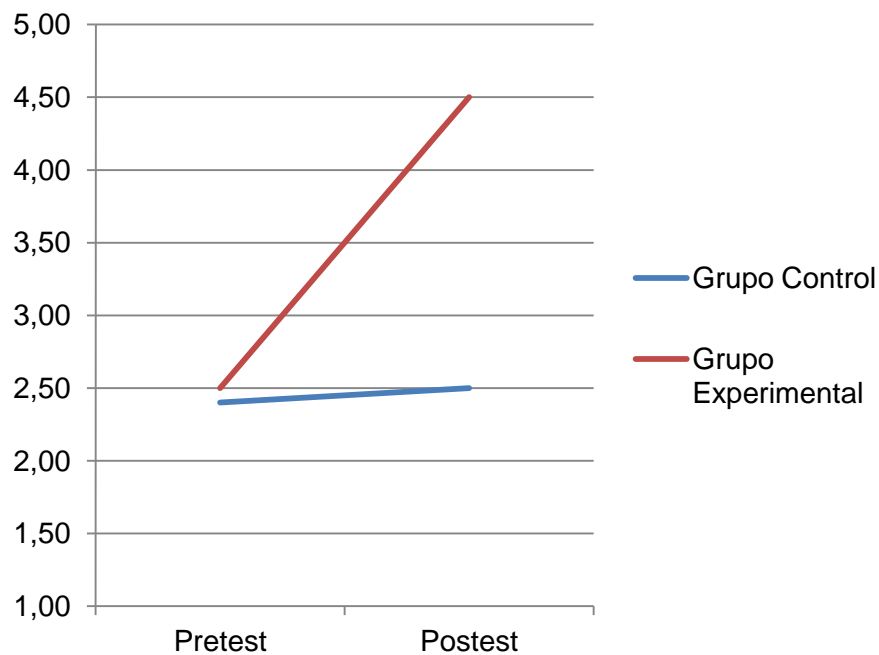
El Gráfico 16 muestra las diferencias entre las medias alcanzadas por los grupos del estudio en la primera dimensión abordada en esta investigación, *Organización para el estudio*. En cuanto a estas diferencias puede observarse que el grupo control se mantiene en un nivel bajo del desarrollo de esta habilidad ($\bar{X}_{Cpre}= 2.55$, $\bar{X}_{Cpos}= 2.55$). Por su parte, las medias obtenidas por el grupo experimental en ambos momentos de medida difieren notablemente ($\bar{X}_{Epre}= 2.47$, $\bar{X}_{Epos}= 4.01$). Con este patrón de puntajes se evidencia la efectividad de la intervención y, por tanto, la verificación de la hipótesis 3.2.1.

Gráfico 17. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones de la dimensión *Empleo de técnicas de estudio*



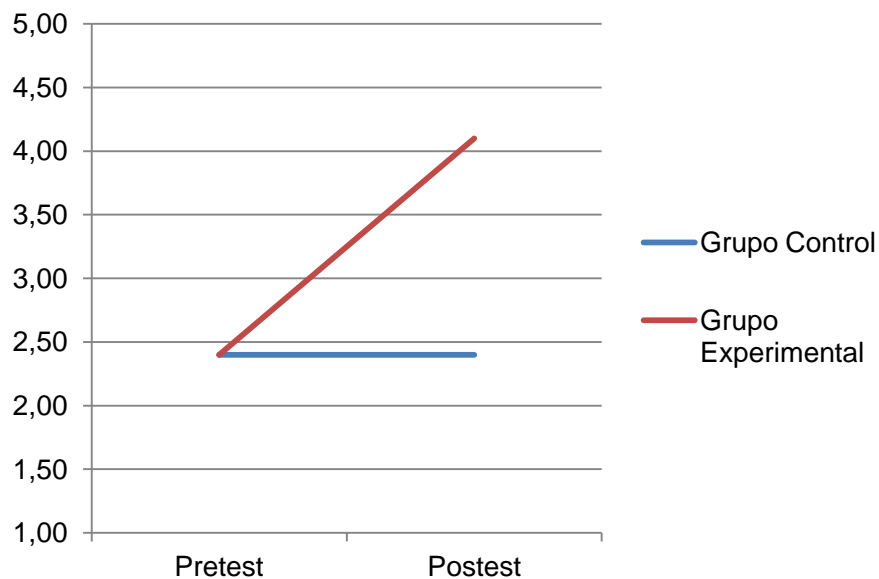
Nuevamente, en esta segunda dimensión, las medias de ambos grupos son equivalentes en el pretest ($\bar{X}_{Cpre}= 2.08$, $\bar{X}_{Epre}= 2.19$), pero se distancian considerablemente en el posttest, observándose que el grupo de control se mantiene en un nivel bajo, mientras que el experimental incrementa la media alcanzada ubicándose en la categoría alto ($\bar{X}_{Cpos}= 2.09$, $\bar{X}_{Epos}= 3.71$). Por consiguiente, queda evidenciada la verificación de la hipótesis 3.2.2.

Gráfico 18. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones de la dimensión *Motivación hacia el estudio*



Con respecto a la última dimensión de la variable, correspondiente a *Motivación hacia el estudio*, puede decirse que el programa facilitó su desarrollo en el grupo experimental ($\bar{X}_{Epre}= 2.47$, $\bar{X}_{Epos}= 4.52$), mientras que esto no sucedió en el grupo de control. Es decir, el sentido de la interacción fue idéntico al hallado en las dos dimensiones anteriores, lo que corrobora la hipótesis 3.2.3.

Gráfico 19. Medias de los grupos control y experimental en las mediciones de la Variable Habilidades académicas



Este último gráfico muestra las diferencias entre las medias obtenidas por los grupos en estudio en cuanto a la variable *Habilidades académicas*. Como ya era esperado después de haber comprobado lo sucedido con las dimensiones del constructo, el grupo de control mantiene el mismo nivel de habilidades académicas en ambos momentos de medida ($\bar{X}_{Cpre} = 2.36$, $\bar{X}_{Cpos} = 2.38$). Mientras que los participantes del grupo experimental perciben avances considerables en dichas habilidades ($\bar{X}_{Epre} = 2.38$, $\bar{X}_{Epos} = 4.08$). Por consiguiente, la hipótesis 3.2 de la investigación y, por extensión, la hipótesis 3, quedan verificadas.

En resumen, el presente apartado de resultados da una respuesta adecuada a los tres objetivos de la investigación:

1. Se han diagnosticado las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL), así como diversas variables sociodemográficas (el sexo, la edad, nivel de instrucción de los padres, condición de residencia, condición de trabajador y programa académico que cursan los estudiantes) y la autoeficacia.
2. Se ha determinado la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y de la autoeficacia sobre las habilidades académicas, si bien la mayor parte de las subhipótesis formuladas no han podido ser verificadas o lo han sido muy débilmente. Se establecería como excepción el sexo, que ha resultado ser una variable robusta, según los resultados de los análisis de regresión (es más probable que las mujeres puntúen más alto en habilidades académicas, así como que lo hagan en el constructo global). En menor medida se situaría el programa académico cursado, que se mantiene como predictor significativo en la dimensión *Organización para el estudio*.
3. Se ha diseñado y evaluado un Programa Desarrollo de Habilidades Académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL), confirmándose todas las hipótesis planteadas. El programa ha demostrado ampliamente su efectividad, tanto globalmente como en sus tres dimensiones y en diez de sus doce indicadores.

Capítulo VI

Discusión y conclusiones

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión de resultados

La discusión de los resultados de esta investigación se realizará a la luz de las posiciones teóricas expuestas en los capítulos anteriores, integrando además los objetivos y las hipótesis planteadas en la misma.

1.1. Diagnóstico de habilidades académicas, características sociodemográficas y autoeficacia de los estudiantes de nuevo ingreso

Con respecto al primer objetivo general planteado en este estudio, enfocado hacia el diagnóstico de las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, de sus variables sociodemográficas y de su autoeficacia, se podría llegar a la sistematización de resultados que se presenta en los siguientes párrafos, junto con la correspondiente integración de los mismos en el marco teórico de referencia.

En cuanto al primer objetivo específico (1.1) relacionado con el nivel de habilidades académicas del grupo en estudio, los resultados obtenidos demuestran que en cada una de las dimensiones examinadas

para esta variable (organización para el estudio y el aprendizaje, empleo de técnicas de estudio y aprendizaje, y motivación hacia el estudio y el aprendizaje), así como en sus indicadores, se encontraron puntos críticos en las habilidades académicas de los estudiantes, que deben ser atendidos a través de diversos mecanismos e iniciativas, tales como los programas que han implementado universidades de todo el mundo, como por ejemplo la Universidad del Sur de Queensland en Australia, o la Universidad de Dundee en Reino Unido.

De todas las habilidades evaluadas en la primera dimensión, *Organización del estudio y el aprendizaje*, la que alcanzó el punto crítico fue la habilidad para distribuir el tiempo, que se ubicó en un nivel bajo según el baremo utilizado para la interpretación de promedios. Este se constituye en un aspecto crítico a desarrollar por estos estudiantes, ya que la habilidad para distribuir el tiempo con efectividad es una de las destrezas para la vida más importantes, señaladas por Hopson y Scally (1981, citados por GROUP, 2010); a lo cual Aranguren (1997) añade que las pocas habilidades para organizar y administrar el tiempo en esta etapa de ajuste a la universidad influye negativamente en su rendimiento académico.

En torno a este planteamiento, Tanriogen e Iscan (2009), también concluyen que la habilidad para gestionar el tiempo influye en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, por lo que

recomiendan el desarrollo de la misma durante las etapas previas a la universitaria o bien a través de actividades de asesoría o consejería.

De manera coherente con nuestros resultados, Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009) evidenciaron que no es frecuente que los estudiantes planifiquen su tiempo de estudio ni las sesiones dedicadas al mismo, de modo que no estudian desde el principio del periodo académico, ni organizan las materias según su dificultad. Martínez-Otero y Torres (2005) encontraron resultados similares en cuanto a estas habilidades en una muestra de estudiantes universitarios.

Además de esta, se encontraron otras habilidades que se ubicaron en niveles bajos en el resto de los indicadores. Una de ellas, correspondiente a la habilidad para planificar las sesiones de estudio, es la de incluir pequeños momentos de descanso en las mismas, la cual se ubicó en la categoría baja del baremo. Este es un resultado puntual, puesto que la comprensión y la retención del aprendizaje siguen caminos distintos debido a los tiempos fisiológicos diferenciales para aprender, que respetan el funcionamiento natural de la memoria y del aprendizaje, y son variables de acuerdo a la naturaleza de la información que se quiere aprender; por esto es muy importante introducir pausas en los tiempos de estudio, que deben establecerse cuando se realiza la planificación del mismo (Aranguren, 1997).

La otra habilidad que se ubicó en la categoría baja del baremo corresponde al abordaje de los exámenes como estrategia de evaluación,

y se relaciona con la capacidad para relajarse antes del examen, medida como parte de las habilidades para la preparación ante los exámenes. En cuanto a esto se considera que los estudiantes estarán expuestos inevitablemente a cierto nivel de estrés antes, durante y después de la evaluación, pero deben aprender a controlarlo mediante diversas técnicas si desean lograr buenos resultados en el mismo (Castañeda, 2009; Coon, 2001; Moore y Murphy, 2009).

En la segunda dimensión del estudio, *Empleo de técnicas de estudio y aprendizaje*, en general los grupos analizados obtuvieron promedios bajos, lo que demuestra que los estudiantes poseen pocas habilidades para seleccionar, desarrollar y emplear algunas de las técnicas de estudio y aprendizaje evaluadas en esta investigación.

En la mayoría de los indicadores se obtienen valores críticos para esta dimensión, algunos de los cuales se ubicaron en las categorías baja y muy baja del baremo. Los que puntuaron bajo corresponden a las técnicas de subrayado, la identificación de la idea principal, los esquemas y los resúmenes. Estos resultados coinciden con los hallazgos de otros estudios realizados sobre técnicas de estudio en estudiantes universitarios (Carranza et al., 2004; Castello y Monereo, 1999; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; Soliveres et al., 2007).

Estas son técnicas de estudio y de aprendizaje consideradas como básicas en el desarrollo académico, y además sientan las bases para el empleo de técnicas más integradas e integradoras como lo son, por

ejemplo, los mapas mentales y conceptuales, que también fueron considerados indicadores de esta dimensión.

En estos dos últimos indicadores, los grupos en estudio se ubicaron en el nivel muy bajo, lo cual se comprende si se considera que para su correcta elaboración se requieren habilidades en el empleo de otras técnicas básicas, ya mencionadas, y que también obtuvieron puntajes bajos (Buzán, 1994; Muñoz y Ontoria, 2010; Ontoria et al, 2001, 2008; Ontoria et al, 2003).

Con respecto a la última dimensión estudiada en la variable dependiente de esta investigación, *Motivación hacia el estudio y el aprendizaje*, el diagnóstico realizado permitió conocer que esta se encuentra en un nivel bajo en la muestra. Este aspecto resulta de gran relevancia en este contexto, puesto que se han encontrado antecedentes a este estudio en los que se demuestra la influencia que tiene la motivación en el desarrollo académico de los estudiantes (Álvarez et al., 1998; González, Donolo, Rinaudo y Pauloni, 2011; Martínez, 2009; Martínez y Galán, 2000; Ning y Downing, 2010; Rinaudo et al., 2003). Incluso Goodman et al. (2011) han evidenciado recientemente que la motivación intrínseca es el predictor más potente del rendimiento académico en estudiantes universitarios, seguida por el esfuerzo invertido en el aprendizaje.

Por su parte, los dos indicadores de esta dimensión motivacional se ubicaron en la categoría baja, permitiendo concluir que los estudiantes

de la muestra poseen niveles reducidos de actitudes en clase y actitudes hacia el estudio. Estas habilidades incluyeron aspectos tales como la capacidad para hacer preguntas al profesor cuando no entienden alguna explicación; para participar en clases discutiendo y haciendo aportes; y para buscar la utilidad de lo aprendido en el aula para la vida cotidiana.

Los resultados obtenidos por estos indicadores concuerdan con los alcanzados por Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), quienes observaron que los estudiantes evaluados en su estudio no se preocupan por consultar términos ni cuestiones desconocidas para ellos, ni por preguntar dudas a sus profesores.

En virtud de estos resultados se concluye que los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL poseen niveles bajos de habilidades académicas, por lo cual requieren de intervenciones orientadas al desarrollo de las mismas; y esto se plantea con el propósito de cumplir con las premisas formuladas por Peñaloza (2005) con respecto al Área Curricular Orientación, como parte del Modelo de Currículo Integral implementado en la Universidad del Zulia; y además en cumplimiento de las funciones y tareas del Centro de Orientación y Promoción Integral del Núcleo LUZ-COL, establecidas tanto en el Reglamento del Sistema de Orientación de LUZ, como en las distintas leyes que regulan la acción educativa en Venezuela, a las cuales se adscribe la Universidad del Zulia.

El objetivo específico 1.2 se concretó en el diagnóstico de una serie de características de la muestra empleada. Por lo tanto, se trata de una

intencionalidad meramente descriptiva, y sus resultados no se van a relatar de nuevo por haber sido suficientemente detallados en el cuarto capítulo. Lo que sí debe enfatizarse es que la validez externa de la investigación se circunscribe, en principio, al tipo de población de la que se ha extraído la muestra.

Finalmente, con respecto al objetivo 1.3., los resultados obtenidos en autoeficacia permiten establecer que los estudiantes alcanzaron promedios ubicados en el nivel alto del baremo elaborado para la interpretación de estos datos. Esto quiere decir que se perciben capaces de afrontar y superar los retos de la vida universitaria.

En otros estudios que han evaluado esta variable en estudiantes universitarios de nuevo ingreso se han encontrado resultados similares, tales como los de Terry (2008), Castellanos (2011), y Petit, González y Montiel (2011), en los cuales se reporta que los estudiantes universitarios se perciben con una autoeficacia alta.

1.2. Capacidad predictiva de variables sociodemográficas y de la autoeficacia sobre las habilidades académicas

El segundo objetivo general propuesto en esta investigación hace alusión a la capacidad predictiva tanto de las variables sociodemográficas como de la autoeficacia sobre las habilidades académicas de los estudiantes que ingresan al Núcleo LUZ-COL. El mismo se abordó a

través de tres objetivos específicos, que a su vez facilitaron el establecimiento de las hipótesis respectivas.

Con respecto a la hipótesis general acerca de la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas medidas sobre las habilidades académicas (hipótesis 2), los resultados obtenidos demuestran que esta se cumplió solo parcialmente, al igual que la subhipótesis 2.1., en la que se anticipaba la existencia de correlación entre las características sociodemográficas, la autoeficacia y las habilidades académicas.

Específicamente, en el caso del sexo, este se presentó como la única variable sociodemográfica que correlacionó positivamente con las tres dimensiones de la variable dependiente. De la correlación se deduce una probabilidad mayor de encontrar puntuaciones más elevadas en habilidades académicas en mujeres que en hombres, por lo que queda verificada la hipótesis 2.1.1.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Echavarry, Godoy y Olaz (2007), quienes estudiaron las diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de reciente ingreso a la Universidad Empresarial Siglo 21, encontrando diferencias de género estadísticamente significativas entre las habilidades de hombres y mujeres, siendo estas últimas las aventajadas. En India, Nuthana y Yenagi (2009) estudiaron la influencia de los hábitos de estudio y el autoconcepto en el rendimiento académico

de niños y niñas, encontrando que las niñas generalmente ocupan los primeros lugares de la clase en las evaluaciones.

Con respecto a la variable edad, el análisis arrojó correlación significativa en el caso de un único indicador. Sin embargo, no se alcanzó significación en las dimensiones ni en el factor global estudiado, por lo cual se rechaza la hipótesis 2.1.2. Para otras variables sociodemográficas exploradas, se encontraron resultados similares a los de la variable edad, por lo que se rechazan las subhipótesis que presumían la existencia de correlación entre el nivel de instrucción de las madres (2.1.3.), el nivel de instrucción de los padres (2.1.4.), la condición de residencia (2.1.5.) y la condición de trabajo (2.1.6.), con las habilidades académicas de los estudiantes.

Por su parte, el programa académico que cursan los estudiantes correlacionó positivamente con tres indicadores y una de las dimensiones de la variable *Organización del estudio y el aprendizaje*, específicamente, los estudiantes del programa Ingeniería fueron los que alcanzaron medias más altas en el indicador *Preparación para los exámenes*, así como en la dimensión *Organización del estudio y el aprendizaje*, mientras que los estudiantes del programa Humanidades y Educación destacaron por obtener medias más altas en los indicadores *esquemas y mapas conceptuales*. La hipótesis 2.1.7 quedaría parcialmente verificada.

En cuanto a este punto, las diferencias entre los grupos pueden atribuirse, entre otras causas, a la naturaleza de las asignaturas que

conforman los diseños curriculares de las carreras que cursan, y las estrategias de evaluación preferidas por los profesores de cada programa para comprobar las competencias logradas por los estudiantes en su materia.

En el caso de Ingeniería, debido a que la mayoría de las unidades curriculares tienen una base teórica y numérica, los exámenes del tipo prueba objetiva de conocimientos, son el instrumento de evaluación por excelencia empleado por los docentes de dicho Programa, por lo que los estudiantes necesitan desarrollar esta habilidad.

Por su parte, en el Programa de Humanidades y Educación los docentes usan mayoritariamente otros tipos de estrategias tanto en el desarrollo de las clases como las evaluaciones, entre las que podrían citarse los informes escritos y las exposiciones orales, en las cuales los estudiantes deben elaborar esquemas, mapas conceptuales y mentales. Esto apoya el desarrollo de sus competencias como educadores en formación

Finalmente, la última subhipótesis planteada en esta hipótesis 2.1 se refería a la correlación entre autoeficacia y habilidades académicas, y solo se confirma parcialmente al nivel de los indicadores, pero no de las dimensiones ni del constructo global. Pese a que en muchos estudios similares se ha conseguido una correlación positiva entre autoeficacia y desarrollo académico (González, 2010; Salanova, Martínez, Bresó,

Llorens y Grau, 2005; Serra, 2010; Terry, 2008,), Bandura (1989) señala lo siguiente:

Al iniciar actividades nuevas el individuo carece de la experiencia suficiente para evaluar si sus autopercepciones son verídicas o no, teniendo por tanto que inferir su capacidad de ejecución a partir de su experiencia en otras situaciones, inferencia que puede conducirle al error (p. 423).

Pajares (1997, citado por Terry, 2008) también advierte sobre las posibilidades de sobreestimación de las propias capacidades, lo que puede ocasionarle al joven estudiante frustraciones e inadecuado desempeño académico. Más recientemente, Ferla, Valcke y Shuyten (2010) han obtenido resultados similares. Aunque la autoeficacia predice la ejecución académica, un elevado nivel de competencia autopercebida puede determinar un exceso de autoconfianza que, a su vez, devenga en pobres resultados académicos.

Si bien es cierto que la educación universitaria es otro nivel de la misma actividad educativa, es de destacar que el ingreso a la universidad es un evento trascendental para los jóvenes venezolanos, ya que el sistema de admisión a la educación superior en Venezuela puede resultar un proceso dramático para ellos, en especial al tratarse de las universidades oficiales en las cuales la demanda supera por mucho la oferta de cupos. Esto se debe a que dicha admisión no depende de procesos de selección, lo cual por sí mismo incrementa la demanda.

Aunado a esto, en este nuevo nivel educativo la dinámica es diferente a la de niveles anteriores, recayendo en el estudiante la mayor parte de la responsabilidad en su proceso formativo.

En lo que se refiere a la hipótesis 2.2., los resultados obtenidos en los modelos de regresión son paralelos a los del estudio correlacional, de tal forma que solo el sexo puede considerarse como un factor predictivo sólido de las habilidades académicas (hipótesis 2.2.1.), mientras que el programa académico se mantiene como predictor significativo de la dimensión *Organización para el estudio*, luego la hipótesis 2.2.7 alcanzaría verificación parcial. La discusión teórica sería similar a la ya presentada en relación con la hipótesis correlacional.

1.3. Efectos del Programa para el Desarrollo de Habilidades Académicas

En cuanto al tercer objetivo general, referido a la efectividad del Programa para el Desarrollo de Habilidades Académicas, el mismo dio lugar a una serie de hipótesis comprobatorias que se aceptan con base en los resultados obtenidos.

Dichos resultados concuerdan con los obtenidos por diversos estudios sobre la efectividad de programas que fueron diseñados para desarrollar y mejorar las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, y tuvieron efectos positivos sobre las mismas (Ferrer, 2003;

Navarro, 2003; Puig, 2010; Rodríguez, 2008, Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007).

Aunado a esto, los resultados validan la posición teórica de Woolfok (2006) cuando afirma que las habilidades académicas pueden ser aprendidas a través de programas diseñados para ello. Este aspecto es de gran importancia, en especial en la universidad, donde el estudiante goza de una mayor autonomía que conlleva mayor responsabilidad, y por lo tanto debe desarrollar y emplear habilidades y destrezas que contribuyan a su formación profesional, no sólo a nivel cognitivo sino también actitudinal.

En este sentido, se aceptan las hipótesis planteadas ya que se comprobó el efecto del programa a partir de la interacción identificada en los ANACOVAS de medidas repetidas entre el momento de medida y el grupo, así como del sentido anticipado de la misma, encontrando que el grupo experimental incrementó su nivel de habilidades académicas en el postest mientras que el grupo control lo mantuvo con respecto a los resultados obtenidos en el pretest en todas las dimensiones: *Organización para el estudio y el aprendizaje* (hipótesis 3.2.1); *Empleo de Técnicas de estudio y de aprendizaje* (hipótesis 3.2.2.); y *Motivación hacia el estudio y el aprendizaje* (3.2.3.).

La comprobación de estas subhipótesis permite aceptar la hipótesis que las agrupa (3.2.), ya que se comprobó el efecto debido a la interacción entre el momento de medida y el grupo en el sentido previsto,

de tal forma que la puntuación total de habilidades académicas del grupo experimental resultó ser significativamente más elevada que la del grupo control en el postest; por lo tanto se acepta igualmente la hipótesis 3, según la cual el Programa para el desarrollo de habilidades académicas, dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, es efectivo para el desarrollo de las mismas.

Esto es relevante en la presente investigación, ya que en capítulos anteriores se ha establecido la importancia de estas habilidades académicas a través de las perspectivas teóricas expuestas, no sólo en la vida universitaria, sino fuera de ella, ya que toda habilidad desarrollada puede ser transferida a otras situaciones de la vida cotidiana, y especialmente en el campo laboral (GROUP, 2010; Hopson y Sacally, 1981; Howard, 2012).

Cabe señalar que estos resultados eran esperados, puesto que el programa se diseñó específicamente para esta población a partir del diagnóstico de habilidades académicas realizado, y siguiendo las fases para la elaboración de programas propuestas por Álvarez et al. (2010), según las cuales dichos programas deben responder principalmente a las características del contexto, así como a las necesidades, competencias y potencialidades identificadas en el contexto y la población a la que van dirigidos.

Es importante agregar que la efectividad del Programa para el desarrollo de habilidades académicas permite fortalecer las acciones de la

orientación dentro de la Universidad del Zulia y específicamente en el Núcleo Costa Oriental del Lago, a través del Área Curricular Orientación y los programas que ésta conduce. Asimismo, contribuye al logro de la finalidad de la educación declarada en todos los instrumentos legales que rigen la materia educativa en Venezuela y en LUZ, al tiempo que se consolida como área del Modelo de Currículo Integral asumido por LUZ.

2. Conclusiones

El contraste de los hallazgos realizados a través de las mediciones y del procesamiento estadístico de los resultados, con los objetivos y las hipótesis planteadas en esta investigación, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL durante el primer periodo académico del año 2012, poseen un nivel de habilidades académicas bajo, por lo cual se requiere de intervenciones que les faciliten el desarrollo de las mismas.
2. Se trata de una muestra caracterizada por encontrarse al final de la adolescencia (Rice, 1995), con una distribución equilibrada de hombres y mujeres que en su mayoría no residen en Cabimas y no trabajan; y cuyos padres y madres poseen mayoritariamente estudios de secundaria y universitarios.
3. Con relación a su autoeficacia, la muestra en estudio posee una percepción alta de sus capacidades en el abordaje de situaciones diversas.

4. En esta muestra, a excepción del sexo que correlacionó positivamente con todas las dimensiones y la variable global del estudio, no se encontró correlación entre las variables sociodemográficas exploradas, ni de la autoeficacia percibida por los estudiantes con sus habilidades académicas evaluadas.
5. De las variables sociodemográficas exploradas, sólo el sexo puede considerarse como un predictor estable de las habilidades académicas.
6. La autoeficacia solo puede considerarse como un predictor débil de habilidades académicas en la muestra empleada en esta investigación, y este hecho se podría vincular con un exceso de confianza en las propias capacidades, de tal modo este factor podría haber mediado entre la autoeficacia y las habilidades académicas.
7. El Programa para el Desarrollo de las Habilidades Académicas, dirigido a estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL resultó ser efectivo en el desarrollo de las mismas, ya que incrementó las habilidades de organización del estudio y del aprendizaje, empleo de técnicas de estudio y de aprendizaje, y motivación hacia el estudio y el aprendizaje. Sin duda, esta es la conclusión más potente de nuestra investigación: se han establecido nexos inequívocos entre la aplicación del programa y el desarrollo percibido de habilidades académicas.

3. Limitaciones y prospectiva

Como en la mayor parte de las investigaciones, la que se ha reflejado en este informe adolece de algunas limitaciones que deben explicitarse para valorar en su justa medida los resultados y conclusiones de nuestros estudios.

La primera de ellas se encuentra relacionada con la muestra y, tal vez por ello, los participantes han sido caracterizados exhaustivamente en el capítulo 4. Los resultados obtenidos quedan delimitados, por consiguiente, a la población de referencia, por lo que el programa evaluado deberá validarse en otras muestras y poblaciones con características diferentes a las tomadas en nuestra investigación. Este procedimiento determinará el grado de validez externa de la intervención.

La medida siempre representa un factor de sesgo en una investigación y, en la nuestra, el instrumento empleado para recoger datos sobre la variable dependiente es de autoinforme. Esto implica que una parte de la variabilidad presente en los datos se debe a la subjetividad de los participantes, si bien la elevada fiabilidad del instrumento indica un alto nivel de intersubjetividad, y este a su vez se puede tomar también como indicador de objetividad. Aun así, es recomendable que en futuros estudios se incorporen técnicas objetivas para medir las habilidades académicas, de tal modo que se pueda llegar a una validación convergente de la instrumentación utilizada y, por tanto, de los datos recolectados con ella.

Un tercer factor limitante se refiere a las variables que presumiblemente se tomaron como predictores potenciales de las habilidades académicas. El estudio basado en regresión ha evidenciado que la inmensa mayoría de la varianza no queda explicada por las variables seleccionadas, y que solo el sexo se mostró como un predictor robusto. En futuros estudios deberemos llevar a cabo una exploración más amplia de los factores que concommitan con las habilidades académicas.

Por último, aunque los análisis estadísticos utilizados se ajustan a la naturaleza de los datos recogidos y han contrastado con eficacia las hipótesis formuladas, se podrían enriquecer aún más, en el caso del experimento, con el uso de modelos lineales mixtos (LMM), que estiman tanto los valores esperados de las observaciones (efectos fijos) como las variancias y covariancias de las mismas. Así, sería interesante contrastar los resultados obtenidos en el ANACOVA de medidas repetidas con los que podrían derivarse del empleo de LLM (Gelman y Hill, 2008; Zuur, Ieno, Walker, Saveliev y Smith, 2009).

Junto a las limitaciones formuladas ya se han propuesto diferentes mejoras que podemos incorporar a nuestra línea de investigación. Aún pueden sugerirse otras adicionales que reforzarían sin duda la calidad de los resultados, la validez interna de la investigación y su transferibilidad.

Por ejemplo, a partir de este estudio podrían hacerse otros dirigidos al seguimiento del desarrollo e implementación de las habilidades

académicas aquí exploradas, y de otras que no han sido consideradas en esta ocasión. Con la misma muestra experimental podría realizarse un estudio longitudinal para evaluar la consolidación de las habilidades académicas desarrolladas por los estudiantes debido a su participación en el programa, utilizando, como se ha sugerido, instrumentos objetivos para medir estas habilidades, no únicamente la percepción de los estudiantes.

Sería interesante profundizar un poco más en la relación entre autoeficacia y el desarrollo de habilidades académicas en esta muestra, ya que se han encontrado resultados distintos a los de la mayoría de los estudios en el área. Esto sugiere que podrían haber actuado mediadores y moduladores que sesgan la relación entre la autoeficacia y las habilidades académicas percibidas. Una línea fructífera de indagación podría ser la de explorar diferentes tipos de mediaciones y modulaciones, cognitivas y motivacionales.

Finalmente, se propone la implementación del Programa para el Desarrollo de Habilidades Académicas, diseñado y evaluado en esta investigación, como programa oficial de la Unidad Curricular Orientación I, dirigido a todos los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo, ya que la misma está incluida en todos los diseños curriculares que conforman la oferta académica del mismo. Esta sería la aplicación práctica, de carácter inmediato, de los resultados de la investigación.

REFERENCIAS

- Adame, M., Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2010). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En R., Bisquerra (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (8^{va} edición). España: Wolters Kluwer
- Álvarez, L., Núñez, J.C., Hernández, J., González-Pienda, J. A. y Soler, E. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, n^o 71, pp. 91-120.
- Álvarez, M., Riart, J., Martínez, M. y Bisquerra, R. (2010). El modelo de programas. En R., Bisquerra (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, (8^{va} edición). España: Wolters Kluwer.
- Aranguren, S. (1997). *Técnicas de estudio y lectura rápida* (3^o edición) Colombia: Educar Cultural Recreativa, S.A.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2000). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial Extraordinaria*, n^o 5453 del 24/03/2000.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de autoeficacia general. En *Revista Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Ballenato, G. (2006). Habilidades para el éxito. *Revista Iberoamericana de Educación. (Versión digital)* 38. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias119.htm>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Madrid: Martínez Roca.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (Ed.) (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao-España: Desclée de Brower.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao-España: Desclée de Brower.
- Barroso, M. (1998). *Autoestima: ecología o catástrofe* (2º edición). Caracas: Galac.
- Basualdo, H., y Gómez, G. (2001). *Curso introductorio de técnicas de estudio y procesamiento de información*. San Juan, Argentina: Servicio de publicaciones de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad de San Juan.
- Bisquerra, R. (Coord). (2010). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (8ª edición). España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., y Álvarez, M. (2010). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (8ª edición). España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2010). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra (Coord), (2010). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, (8ª edición). España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., y Oliveros, L. (2010). Contextos de intervención. En R., Bisquerra (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, (8ª edición). España: Wolters Kluwer.
- Boronat, J., y Molina, D. (2005). Pasado y presente de la orientación de Venezuela: influencia española. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 16, 257-268 Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2005/16-2-2%20-%20Julia%20Boronat.PDF>
- Bustos, M. (2007). *El estudio: atractivo trabajo intelectual* (2ª edición). San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Buzán, T. (2004). *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano.

- Caballero, M. (2005). *Claves de la orientación profesional. Estructura, planificación, diagnóstico e intervención*. Madrid: CCS.
- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., y Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 449-467. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99011>
- Campos, A. (2004). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cano, E., Rubio, A., y Serrat, N. (2010). *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: GRAO.
- Carranza M., Celaya, G., Herrera, J., y Carezzano F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>
- Castañeda, J. (2009). *Habilidades académicas* (3^{ra} edición). México: McGraw Hill.
- Castejón, H., y Zamora, M. (2001). *Diseño de Programas y Servicios en Orientación*. Maracaibo: Astro Data.
- Castellanos, M. (2011). *Autoeficacia y rendimiento académico en los estudiantes universitarios*. Trabajo de divulgación. Universidad Experimental Rafael María Baralt. Estado Zulia, Venezuela. Recuperado de [http://www.bibliodar.mppeu.gob.ve/?q=node/208940&backtocollection=repo/Universidad%20Nacional%20Experimental%20%22Rafael%20Mar%C3%ADa%20Baralt%22%20\(UNERMB\)](http://www.bibliodar.mppeu.gob.ve/?q=node/208940&backtocollection=repo/Universidad%20Nacional%20Experimental%20%22Rafael%20Mar%C3%ADa%20Baralt%22%20(UNERMB))
- Castelló, M., y Monereo, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y aprendizaje*, 88, 25-42. Recuperado de <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/iya/1999/00000022/0000004/art00002>
- Caudillo, M. (2009). *Factores que inciden en el desarrollo de estrategias de aprendizaje a nivel universitario*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.educacion.es/teseo>

- Comellas, M. (2010). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En R. Bisquerra (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (8^{va} edición). España: Wolters Kluwer.
- Coon, D. (2001). *Fundamentos de Psicología* (8^{va} edición). México: Internacional Thomson Editores.
- Conley, D. (2007). *Redefining College Readiness*. Educational Policy Improvement Center. Recuperado de www.aypf.org/.../RedefiningCollegeReadiness.pdf
- Consejo Central de Orientación. (2008). *Propuesta de los programas del Área Curricular Orientación*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Consejo Universitario. (1989). Reglamento del Sistema de Orientación de la Universidad del Zulia. *Gaceta Extraordinaria LUZ, Reglamentos*, Volumen I.
- Consejo Universitario. (2006). *Acuerdo N° 535. Universidad del Zulia*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Cuenca, E., Rangel, M., y Esquivel, J. (2006). *Seminario de aprendizaje y desarrollo*. México: CENGAGE Learning.
- Curcho, A. (1985). *Orientación Educativa* (3^o edición) Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- De Alba, J. (2009). Formas de mejorar el rendimiento de los alumnos en la tutoría de 2^o de ESO. *Revista Digital Educación y experiencias educativas*, n°21. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_21/JUAN%20ANDRES_DE%20ALBA_MORENO01.pdf
- De la Vega, M. (1998). *Evolucionismo versus Positivismo*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Del Rincón, I., y Vidal, J. (2010). La investigación en orientación psicopedagógica. En R. Bisquerra. (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (8^o edición). España: Wolters Kluwer
- Delgado, J. (1991). Algunas consideraciones en torno al debate entre los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación en las ciencias sociales. *Paradigma*, XIII, 9-24.

- Díaz, A. (2009). Orientación en España y sus enfoques. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, nº 25. Recuperado de www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod.../ALVARO_DIAZ_2.pdf
- Díaz, M., Pereira, M., Pereira, L., y Suárez, W. (2011). *La Universidad: Una organización compleja*. Maracaibo: Fondo Editorial Biblioteca Universidad Rafael Urdaneta. Recuperado de <http://www.uru.edu/fondoeditorial/libros/pdf/universidadorganizacion compleja/universidadorganizacioncompleja-parte2.pdf>
- Echevarri, M., Godoy, J., y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6, 319-329. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760211.pdf>
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 519-536.
- Ferrer, M. (2003). *Programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior: diseño y valoración*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.educacion.es/teseo>
- Fonseca, N., Pereira, L., Navarro, Y., y Díaz, M. (2012). Modelo curricular de la Universidad del Zulia. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 17, 321-342. Recuperado de <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/rvg/article/download/10960/10606>
- Fuentes, C. (2006). Prólogo. En H. Gómez, *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo Humano*. Recuperado de: www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/.../educacion_agenda_siglo_XXI.pdf
- Fuentes, M. (2007) Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 51-58. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552007000200006&script=sci_pdf
- García, J., González, M., y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº42/1. Recuperado de www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf
- Gelman, A., y Hill, J. (2008). *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gómez, H. (Dir.) (2006). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo Humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/.../educacion_agenda_siglo_XXI.pdf
- González, M. (2010). Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios. En *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2870_Gonzalez.pdf
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., y Paoloni, V. (2011). Relationship between motivation, emotion and academic performance in university undergraduates. *Estudios de Psicología*, 32, 257-270.
- González, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Núñez, J., y Valle, A. (Coords.) (2005). *Estrategias y Técnicas de estudio. Cómo aprender a estudiar estratégicamente*. Madrid: Pearson Educación.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41, 373-385.
- Grañeras, M., y Parras, A. (Coord.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- GROUP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) (2010). La Orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R., Bisquerra (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (8^{va} edición). España: Wolters Kluwer.
- Guevara, Y., y Macotela, S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niñas y niños mexicanos de estratos socioeconómicos bajos. *Revista Interamericana de Psicología*, 36,

255-277. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28436215>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, (5^{ta} edición) México: McGraw Hill.

Herrera-Torres, L., y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores* 12, 75-98. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412235005>

Hong, S., y Park, Y.S. (2012). An analysis of the relationship between self-study, private tutoring, and self-efficacy on self-regulated learning. *Kedi Journal of Educational Policy*, 9, 113-144.

Howard, H. (2012) Looking to the future: Developing an academic skills strategy to ensure information literacy thrives in a changing higher education world. *Journal of information literacy*, 6, 72-81. Recuperado de <https://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/LLC-V6-I1-2012-2/1630>

Hurtado, J. (2008). *El Proyecto de investigación. Comprensión holística de la ciencia* (6^a edición). Caracas: Ediciones Quirón.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4^{ta} edición). Caracas: Ediciones Quirón.

Jiménez, J., y González, J. (2004). *Método para desarrollar hábitos y técnicas de estudio*. Madrid: La Tierra Hoy.

Lizasoán, O., y Peralta F. (2010). Atención a la diversidad. En R. Bisquerra (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (8^{va} edición). España: Wolters Kluwer.

Martínez, A. (2009). *Autoconcepto, motivación académica y estrategias de aprendizaje en Estudiantes prosociales y no prosociales de E.S.O.* Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche. España. Recuperado de: <http://tesis.com.es/documentos/autoconcepto-motivacion-academica-estrategias-aprendizaje-estudiantes/>

Martínez, J., y Galán, F. (2000). Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios. *Iberpsicología*, 5, 2. Recuperado de

<http://www.uned.es/reop/pdfs/2000/11-19-1---035-Reynaldo%20Martinez.PDF>

Martínez-Otero, V., y Torres, L. (2008). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF>

Mesa Técnica Nacional de Orientación. (2009). *Sistema Nacional de Orientación*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Recuperado de www.mppeu.gob.ve/web/uploads/.../pdf18-12-2009_11:28:58.pdf

Ministerio del Poder Popular Para la Educación Universitaria (2009). *Sistema Nacional de Orientación*. Documento oficial N° DOP-2009-01.

Molina, D. (2004) Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 33/6. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oe01.htm>

Molina, T. (2002). La técnica del resumen como estrategia integradora de la lectura y la escritura. *Anuario de Educación Integral*, 4. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/AEI/article/view/15/11>

Monescillo, M., Méndez, J., y Bisquerra, R. (2010). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra (Coord), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (8^{va} edición). España: Wolters Kluwer.

Montes, Z., y Montes, L. (2005). *Mapas mentales paso a paso*. México: Alfaomega.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Revista Ciencia, docencia y tecnología*, XV, 105-112. Recuperado de http://www.revistacyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29_Montico.pdf

Moore, S., y Murphy, M. (2009). *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en educación superior*. Madrid: Narcea.

Morales, P. (2012). *El control de variables: control estadístico (análisis de covarianza) y control experimental mediante diseño. Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de

<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Controldevariables.pdf>

- Moreno, A., y González, V. (2008). *La Orientación como Problema*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Morles, V. (1985). *Mejores Técnicas de Estudio*. Caracas: Ediciones CO-BO.
- Muñoz, M. (2009). *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje en alumnado de educación secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.educacion.es/teseo>
- Muñoz, J., y Ontoria, A. (2010). Implicación del alumnado en el proceso de aprender a pensar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13, 191-199.
- Navarro, J. (2003). *Diseño y valoración de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la enseñanza de la matemática en alumnos de educación superior*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.educacion.es/teseo>
- Neisser, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad. Principios e implicaciones de la psicología cognitiva*. Madrid: Morata.
- Ning, H. K., y Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20, 682-686.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nuthana, P., y Yenagi, G. (2009). Influence of study habits, self-concept on academic achievement of boys and girls. *Karnataka Journal of Agricultural Sciences*, 22, 1135-1138. Recuperado de <http://203.129.218.157/ojs/index.php/kjas/article/viewFile/1510/1444>
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A., y Vélez, U. (2001). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender* (11^{va} edición). Madrid: Narcea.
- Ontoria, A., Gómez, J., y de Luque, A. (2003). *Aprender con los mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea.

- Ontoria, A., Gómez, J., y Molina, A. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar* (2^{da} edición) Madrid: Narcea.
- Ontoria, A., Gómez, J. P., Molina, A., y Luque, A. (2008). *Aprendizaje Centrado en el Alumno*. Madrid: Narcea.
- Peñaloza, W. (1995). *El currículo integral*. Maracaibo: Publicaciones de la Universidad del Zulia.
- Peñaloza, W. (2005). *El Currículo Integral* (3^{ra} edición). Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Pereira, M., Pereira, L., Suárez, W., y Díaz, M. (2011). Reforma Universitaria: Propuestas formuladas en la Universidad del Zulia. En M. Díaz, M. Pereira, L. Pereira, y W. Suárez, *La Universidad: Una organización compleja*. Maracaibo: Fondo Editorial Biblioteca Universidad Rafael Urdaneta. Recuperado de <http://www.uru.edu/fondoeditorial/libros/pdf/universidadorganizacioncompleja/universidadorganizacioncompleja-parte2.pdf>
- Petit, M., González, M., y Montiel, M. (2011). _Aproximación al perfil del estudiante trabajador de la Universidad del Zulia. En *Salud de los trabajadores*, 19.. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-01382011000100003&script=sci_arttext
- Phan, H. P. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: a developmental approach. *Educational Psychology*, 31, 225-246.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, 5. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/motivacion.pdf
- Puig, M. (2010). *Efectos de un programa de mejora de las estrategias de aprendizaje en educación de adultos*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://www.educacion.es/teseo>
- Purcell, K., Pitcher, J., y Simm, C. (1999). *Working out? Graduates' Early Experiences of the Labour Market*. Higher Education Careers Service Unit. Recuperado de: www.hecsu.ac.uk/assets/assets/.../WorkingOutShortReport.pdf

- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12, 248-252. Recuperado de <http://www.urbe.edu/publicaciones/telos/ediciones/pdf/vol-12-2/nota-2.PDF> consultado el 15-02-2012
- Renner, B. (2011). *An Investigation of the Effectiveness of Developmental/Remedial Education at West Virginia Institutions of Higher Education*. Recuperado de <http://ovidsp.tx.ovid.com/sp-3.6.0b/ovidweb.cgi?&S=GPFGFACBDDNIMFNCPKAHIBIKMPA A00&Complete+Reference=S.sh.14%7c16%7c1>
- Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo vital* (2^{da} edición). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., Donolo, D. (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de Psicología*, 19, 107-119. Recuperado de www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Rincón, N. (1994). *Actitudes positivas hacia el estudio*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia
- Ríos, P. (2000). *La aventura de aprender* (2^{da} edición). Caracas: Cognitus.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* Tesis Doctoral. Universidad A Coruña. Recuperado de <http://www.educacion.es/teseo>
- Rodríguez, M. (2008). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos de la carrera de Ingeniería en Mecanización Agropecuaria de la Universidad de Ciego de Ávila a partir de la disciplina Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.educacion.es/teseo>
- Rodríguez, S., González, R., Valle, A., García, M., y Rosario, P. (2005). La toma de notas en el aula. En R. González, J. González-Pienda, S. Rodríguez, J. Núñez y A. Valle (Coords.) (2005), *Estrategias y Técnicas de estudio. Cómo aprender a estudiar estratégicamente*. Madrid: Pearson Educación.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Paula Solano, P., y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza

- superior. *Psicothema*, 19, 422-427. Recuperado de <http://www.psicothema.com/resumen.asp?id=3380>
- Rubio, A. (2010). Cómo representar gráficamente las ideas de un texto. En E. Cano, A. Rubio y N. Serrat, *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: GRAO.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 22, 170-180. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/8052>
- Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/download/7741/7605>
- Sebastián, A., Ballesteros, B., y Sánchez, F. (s/f). *Técnicas de estudio*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centro de Orientación, Información y Empleo. (COIE). Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/OFERTA/NUEVOS%20ESTUDIANTES/PLAN_ACOGIDA_ESTUDIANTES/GUIAS%20PARA%20EL%20ENTRENAMIENTO%20DE%20COMPTEN/PLAN_ACOGIDA_GUIAS_APOYO_TECNICAS_ESTUDIO_COIE.PDF
- Sequeira, G. (2007). *Las más eficaces técnicas de estudio* (2^{da} edición). Buenos Aires: Imaginador.
- Serra, J. (2010). *Autoeficiencia, depresión y el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11105/1/T32194.pdf>
- Shook, J. (2010). *An analysis of academic peer leaders' perceptions of academic skills and performance*. University of South Carolina. ProQuest. Recuperado de <http://gradworks.umi.com/1511093.pdf>
- Sobrado, L., Cauce, A. y Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, nº 7, 155-177. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?numero=07

- Soliveres, M., Anunziata, S., y Macías, A. (2007). La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias Naturales. Una experiencia con directivos y docentes de EGB2. *Revista Electrónica de enseñanza de las ciencias*, 6, 577-586. Recuperado de www.saum.uvigo.es/reec/.../ART6_Vol6_N3.pdf
- Suphi, N., y Yaratán, H. (2012). Effects of learning approaches, locus of control, socio-economic status and self-efficacy on academic achievement: a Turkish perspective. *Educational Studies*, 38, 425-437.
- Tanriogen, A., e Iscan, S. (2009). Time Management Skills of Pamukkale University Students and their Effects on Academic Achievement. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 9, 93-108.. Recuperado de: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=Refine&qid=8&SID=V27gbgK@ABiceNhq234&page=1&doc=8
- Terry, L. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico*. Tesis para optar al Título de Licenciada en Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/650>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/publications>
- Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Veracruzana. (2008). *Antología de estrategias de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/documents/AntologiaEstrategiasdeAprendizaje.pdf>
- Valle, A., Barca, A., González, R., y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 425-461. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80531302.pdf>
- Vargas, E. (2011). *Praxis del Profesional de la Orientación en los Centros Comunitarios de Protección y Desarrollo Estudiantil*. Trabajo de

Grado para optar al Título de Magister Scientiarum en Orientación, Mención Educación. Universidad del Zulia.

- Vera, G. (2011). *La orientación como política de estado y el sistema nacional de orientación. Un avance educativo en prevención, salud mental, y progreso socio-económico venezolano*. Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PT019.pdf00-401
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (9^o edición). México: Pearson Educación.
- Yildirim, S. (2012). Teacher Support, Motivation, Learning Strategy Use, and Achievement: A Multilevel Mediation Model. *Journal of Experimental Education*, 80, 150-172.
- Zenhas, A., Silva, C., Januario, C., Malafaya, C. y Portugal, I. (2002). *Enseñar a estudiar. Aprender a estudiar*. Madrid: Narcea.
- Ziemer, M. (2005). *El rendimiento académico, motivos y estrategias de aprendizaje en la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA) en la Región Norte*. Tesis Doctoral. Universidad A Coruña. Recuperado de <http://www.educacion.es/teseo>
- Zimmerman, B. (1999). Autoeficacia y desarrollo educativo. En A. Bandura. (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao-España: Desclée de Brower.
- Zuur, A. F., Ieno, E. N., Walker, N. J., Saveliev, A. A., y Smith, G. M. (2009). *Mixed Effects Models and Extensions in Ecology with R*. New York: Springer.

Anexos

Anexo 1
Instrumento de Validación para la
Escala de habilidades académicas en
estudiantes universitarios



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA DE DOCTORADOS CONJUNTOS
UNIVERSIDAD DE CORDOBA –
UNIVERSIDAD DEL ZULIA



**EFFECTOS DEL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES ACADEMICAS EN ESTUDIANTES
DE NUEVO INGRESO AL NUCLEO LUZ COL**

AUTORA:
MSc. Mariana Fernández Reina.

DIRECTORES:
Dra. Brizeida Mijares.
Dr. José Luis Alvarez.

Programa de Doctorado:
Educación: perspectivas históricas, políticas, curriculares y de gestión.

Octubre 2011

Ciudadano (a):

Dr. (a) _____.

Presente.

Me dirijo a usted en la oportunidad de saludarle y a la vez agradecerle su actuación como EXPERTO EVALUADOR del presente instrumento, que ha sido elaborado con el propósito de recabar información sobre las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Programa Educación del Núcleo LUZ-COL.

Su selección como evaluador se basa en sus conocimientos y reconocida trayectoria en la temática, por lo que su aporte será muy valioso y de gran ayuda en la conducción de esta investigación. Por tal motivo, agradezco su dedicación en la revisión de cada uno de los ítems, así como las recomendaciones que pueda emitir en cuanto a las modificaciones que considere pertinentes, a fin de que el instrumento sea adecuado y sencillo de responder.

Con el objetivo de facilitar su evaluación anexo información relacionada a la investigación en estudio.

Agradeciendo su atención a esta solicitud, me despido de usted, atentamente.

MSc. Mariana Fernández Reina.

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN.

1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO.

Nombre y Apellido: _____.

Institución donde trabaja: _____.

Cargo que desempeña: _____.

Título de Pregrado: _____.

Título de Postgrado: _____.

Institución donde lo obtuvo: _____.

Año: _____.

2. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN.

Efectos del Programa para el Desarrollo de Habilidades Académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivos generales

- Determinar la capacidad de variables sociodemográficas, tales como el sexo, la edad, nivel de instrucción de los padres, condición

de residencia, condición de trabajador y programa académico que cursan los estudiantes y su autoeficacia, para predecir las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL).

- Evaluar los efectos del Programa Desarrollo de Habilidades Académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL).

3.2. Objetivos específicos

- Establecer las características sociodemográficas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.
- Explorar la autoeficacia de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.
- Diagnosticar las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.
- Determinar la relación entre las características sociodemográficas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, su autoeficacia y sus habilidades académicas.
- Diseñar el Programa Desarrollo de Habilidades Académicas (PDHA) dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL.

- Evaluar la capacidad del programa para desarrollar las habilidades académicas en los estudiantes participantes.

4. Variables e hipótesis de la investigación

4.1. Variable de la Investigación

Habilidades Académicas.

4.2. Definición conceptual de la variable

Con base en el sustento teórico de esta investigación, se define conceptualmente la variable habilidades académicas como el conjunto de habilidades que facilitan a la persona abordar situaciones de aprendizaje aplicando estrategias, técnicas y metodologías que le permiten optimizar su proceso de aprendizaje.

4.3. Definición operacional de la variable

En el ámbito de esta investigación, operacionalmente se establece que las habilidades académicas están conformadas por las estrategias de organización para el estudio, las técnicas y métodos de estudio, y la motivación para el mismo.

Cuadro 1

Operacionalización de la variable Habilidades Académicas

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Habilidades Académicas	Organización para el estudio y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Planificación de las sesiones de estudio• Distribución del tiempo• Preparación para los exámenes
	Empleo de Técnicas de Estudio y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Subrayado• Toma de notas y apuntes• Identificación de la idea principal• Esquema• Resumen• Mapas conceptuales• Mapas mentales
	Motivación hacia el estudio y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Actitud en clases• Actitud hacia el estudio

4.4. Hipótesis de la investigación

Con base en los objetivos antes planteados, se formularon las siguientes hipótesis generales y específicas.

1. Las variables sociodemográficas, tales como el sexo, la edad, nivel de instrucción de los padres, condición de residencia, condición de trabajador y programa académico que cursan los estudiantes, así como su autoeficacia, predicen las habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL).
- 1.1. Existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL determinadas por su sexo, siendo las estudiantes quienes manifiestan un mayor nivel de desarrollo de las mismas.

- 1.2. Existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, determinadas por su edad, siendo los estudiantes de mayor edad los que manifiestan un mayor desarrollo de las mismas.
- 1.3. Existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, determinadas por el nivel de instrucción de sus madres, considerando que a mayor nivel de instrucción de la madre, los estudiantes muestran mayor desarrollo de sus habilidades académicas.
- 1.4. Existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL, determinadas por el nivel de instrucción de sus padres, considerando que a mayor nivel de instrucción del padre, los estudiantes muestran mayor desarrollo de sus habilidades académicas.
- 1.5. Existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL determinadas por su condición de residencia, siendo los estudiantes residentes quienes demuestran un mayor desarrollo de sus habilidades académicas.
- 1.6. Existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL determinadas por su condición de trabajo, siendo los estudiantes que trabajan quienes demuestran un mayor desarrollo de sus habilidades académicas.
- 1.7. Existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL determinadas por el programa académico que cursan, siendo los estudiantes de Ingeniería quienes

demuestran un mayor desarrollo de sus habilidades académicas.

- 1.8. Existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL determinadas por su autoeficacia percibida, a mayor autoeficacia, mayor desarrollo de las habilidades académicas.
2. El Programa para el desarrollo de las habilidades académicas, dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso del Núcleo LUZ-COL, es efectivo para el desarrollo de las mismas.
 - 2.1. Los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL poseen un nivel bajo de habilidades académicas.
 - 2.2. El Programa para el desarrollo de las habilidades académicas, dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso del Núcleo LUZ-COL, es efectivo para el desarrollo de habilidades para la organización del estudio y el aprendizaje.
 - 2.3. El Programa para el desarrollo de las habilidades académicas, dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso del Núcleo LUZ-COL, es efectivo para el desarrollo de habilidades para el empleo de técnicas de estudio y aprendizaje.
 - 2.4. El Programa para el desarrollo de las habilidades académicas, dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso del Núcleo LUZ-COL, es efectivo para el desarrollo de habilidades para la motivación hacia el estudio y el aprendizaje.

Cuadro 2

Tabla de construcción de ítems para la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Habilidades Académicas	Organización para el estudio y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de las sesiones de estudio • Distribución del tiempo de estudio • Preparación para los exámenes 	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6</p> <p>7, 8, 9, 10, 11, 12</p> <p>13, 14, 15, 16</p>
	Técnicas de Estudio y de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayado • Toma de notas y apuntes • Estudio del párrafo • Esquema • Resumen • Mapas conceptuales • Mapas mentales 	<p>17,18</p> <p>19,20</p> <p>21, 22</p> <p>23, 24</p> <p>25, 26</p> <p>27, 28</p> <p>29, 30</p>
	Motivación hacia el estudio y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud en clases • Actitud hacia el estudio 	<p>31, 32, 33, 34</p> <p>35, 36, 37, 38, 39, 40</p>

Cuadro 3
Tabla de validación de ítems para la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Pertinencia con la variable		Pertinencia con la dimensión		Pertinencia con el indicador		Pertinencia de la redacción		
				P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
HABILIDADES ACADEMICAS	Organización para el estudio y el aprendizaje	Sesiones de estudio	1									
			2									
			3									
			4									
			5									
			6									
		Distribución del Tiempo de estudio	7									
			8									
			9									
			10									
			11									
			12									
		Preparación para los exámenes	13									
			14									
			15									
			16									
	Empleo de Técnicas de estudio y aprendizaje	Subrayado	17									
			18									
		Toma de notas	19									
			20									
		Estudio del párrafo	21									
			22									
		Esquemas	23									
			24									
		Resumen	25									
			26									
		Mapas conceptuales	27									
			28									
		Mapas mentales	29									
			30									
	Motivación hacia el estudio y el aprendizaje	Actitud en clases	31									
			32									
			33									
			34									
		Actitud hacia el estudio	35									
			36									
			37									
			38									
			39									
			40									

P: pertinente

NP: No pertinente

JUICIO DEL EXPERTO

1. ¿Considera usted que el instrumento elaborado es pertinente con los objetivos de la investigación?

Sí _____ No _____

Observaciones:

2. ¿Considera usted que los ítems de la evaluación miden la dimensión de la variable de estudio?

Sí _____ No _____

Observaciones:

3. ¿Considera usted que los ítems miden los indicadores de la variable de estudio?

Sí _____ No _____

Observaciones:

4. ¿Considera usted que los ítems están redactados de forma adecuada?

Sí _____ No _____

Observaciones:

5. En su opinión, ¿el instrumento diseñado es válido para esta investigación?

Sí _____ No _____

Observaciones:

Anexo 2
Expertos Validadores de la
EHAEU

Resumen de la validación por expertos

Nombre	Grado Académico	Área Específica	Recomendaciones
Tamaris Matheus	Dra. en Ciencias de la Educación	Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir la cantidad de indicadores • Redactar todos los ítems en función de conductas observables
Maigualida Zamora	Dra. en Ciencias Humanas	Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de los ítems señalados
Joseabel Cegarra	Dr. en ciencias de la Educación	Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de los ítems de la dimensión motivación
Egilde Zambrano	Dra. en Ciencias Humanas	Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir la cantidad de ítems por indicador
Heine Leal	Dra. en Ciencias de la Educación	Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir la cantidad de ítems en los indicadores de la dimensión empleo de técnicas de estudio y aprendizaje
Sunny Perozo	Dra. en Ciencias de la Educación	Metodología e investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de los ítems señalados • Disminuir la cantidad de indicadores
Ana Teresa Prieto	Dra. en Ciencias Humanas	Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de los ítems señalados

Anexo 3

Escala de Habilidades Académicas en
Estudiantes Universitarios

ESCALA DE HABILIDADES ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Datos Personales:

CI: _____ Edad: _____ Sexo: M F

Profesión/Ocupación del Padre: _____

Grado de instrucción del Padre: P S U PG

Profesión/Ocupación de la madre: _____

Grado de instrucción de la madre: P S U PG

Número de hermanos: _____

Ciudad de procedencia: _____ Ciudad de Residencia: _____

Trabaja: SI No Lugar de trabajo: _____

Carrera asignada: _____ Desea continuar: SI No

En caso negativo, cual carrera desearía estudiar: _____

INSTRUCCIONES

Lee detenidamente cada una de las afirmaciones que se presentan a continuación. Al lado de cada una de ellas encontrarás cinco opciones de respuesta, de las cuales debes seleccionar una, escribiendo una X en la casilla de la derecha que consideres adecuada a tu realidad: siempre, casi siempre, con frecuencia, algunas veces, o nunca. No hay respuestas correctas o incorrectas, tampoco puntuaciones finales altas o bajas, por lo que es importante que seas totalmente sincero en tus respuestas, y que no dejes de responder ninguna de ellas. Si tienes alguna duda para responder, por favor pregunta a tu profesora.

Nº	Preguntas	Siempre	Casi siempre	Con frecuencia	Algunas veces	Nunca
1	Planifico mis sesiones de estudio					
2	En mis sesiones de estudio incluyo el estudio individual y el estudio con compañeros					
3	En mis sesiones de estudio utilizo los recursos disponibles (internet, libros, otros)					
4	En mis sesiones de estudio incluyo pequeños momentos de descanso					
5	Organizo mis guías y otros materiales de estudio según las asignaturas que curso					
6	Antes de estudiar, me aseguro de contar con todos los materiales que necesito para el estudio					

Nº	Preguntas	Siempre	Casi siempre	Con frecuencia	Algunas veces	Nunca
7	Organizo mis actividades según las tareas o trabajos que debo preparar					
8	Repaso a diario los contenidos desarrollados en clase					
9	Cumplo un horario de estudio					
10	Distribuyo mi tiempo de estudio entre todas las asignaturas según su grado de dificultad					
11	Realizo mis tareas con suficiente antelación					
12	Dedico suficiente tiempo a mis actividades académicas					
13	Me preparo durante el tiempo necesario para presentar un examen					
14	El día del examen trato de relajarme para pensar con claridad					
15	Durante el examen respondo primero las preguntas que considero más fáciles					
16	Antes de entregar el examen lo reviso para asegurarme de que ha sido respondido correctamente					
17	Mientras estudio, subrayo las palabras o frases claves					
18	Cuando repaso lo estudiado me enfoco en las palabras y frases subrayadas					
19	Tomo apuntes y notas mientras el profesor hace las explicaciones					
20	Cuando estudio un texto acostumbro hacer anotaciones para aclarar las ideas que leo					
21	Al leer un texto, diferencio la idea principal de las secundarias					
22	Al estudiar, identifico con facilidad los aspectos más importantes del material de estudio					
23	Cuando realizo un informe escrito organizo el contenido mediante un esquema					
24	Elaboro con facilidad esquemas para organizar las ideas					
25	Elaboro resúmenes que me ayudan a ordenar las ideas que estudio					
26	Al elaborar un resumen, trato de hacerlo con mis propias palabras					
27	Sigo las recomendaciones para elaborar mapas conceptuales					
28	Empleo mapas conceptuales para organizar la información					
29	Elaboro mapas mentales según las recomendaciones para hacerlos					
30	Uso los mapas mentales como material de apoyo para estudiar y/o exponer					

Nº	Preguntas	Siempre	Casi siempre	Con frecuencia	Algunas veces	Nunca
31	Mantengo una actitud atenta en las clases					
32	Pregunto al profesor cuando no entiendo alguna explicación					
33	Participo en las clases discutiendo y aportando mi punto de vista					
34	Asisto regularmente a todas mis clases					
35	Me esfuerzo lo necesario para obtener buenas calificaciones					
36	Busco la utilidad de lo que aprendo en el aula para mi vida cotidiana					
37	Estudio todas las asignaturas, aunque algunas no me gusten					
38	Soy persistente en mis estudios					
39	Realizo actividades adicionales a las asignadas por mis profesores					
40	Dejo de divertirme por estudiar más					

Anexo 4
Escala de Autoeficacia
por Baessler y Schwarzer (1996)

ESCALA DE AUTOEFICACIA

Baessler y Schwarzer (1996)

Esta escala explora tu percepción sobre las habilidades que tienes para desarrollar algunas actividades y/o tareas. Tal como lo hiciste con el instrumento anterior, en cada una de las 10 afirmaciones que se presentan, señala con una "X" la columna de la derecha que mejor refleje tu situación en este momento.

Nº	Preguntas	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga				
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente				
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas				
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados				
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas				
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles				
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo				
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario				
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer				
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo				

Anexo 5
Resultados y análisis

1. Análisis descriptivo: Estadísticos Pretest

1.1. Frecuencias por ítem

Tablas de frecuencias

Ítem 1: Planifico mis sesiones de estudio (ORG.SE1A)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	13	7,3	7,3	7,3
ALGUNAS VECES	89	49,7	49,7	57,0
CON FRECUENCIA	58	32,4	32,4	89,4
CASI SIEMPRE	12	6,7	6,7	96,1
SIEMPRE	7	3,9	3,9	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 2: En mis sesiones de estudio incluyo el estudio individual y el estudio con compañeros (ORG.SE2A)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	11	6,1	6,1	6,1
ALGUNAS VECES	63	35,2	35,2	41,3
CON FRECUENCIA	70	39,1	39,1	80,4
CASI SIEMPRE	25	14,0	14,0	94,4
SIEMPRE	10	5,6	5,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 3: En mis sesiones de estudio utilizo los recursos disponibles (internet, libros, otros) (ORG.SE3A)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ALGUNAS VECES	70	39,1	39,1	39,1
CON FRECUENCIA	77	43,0	43,0	82,1
CASI SIEMPRE	20	11,2	11,2	93,3
SIEMPRE	12	6,7	6,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

**Ítem 4: En mis sesiones de estudio incluyo pequeños momentos de descanso
(ORG.SE4A)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	48	26,8	26,8	26,8
ALGUNAS VECES	105	58,7	58,7	85,5
CON FRECUENCIA	21	11,7	11,7	97,2
CASI SIEMPRE	4	2,2	2,2	99,4
SIEMPRE	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

**Ítem 5: Organizo mis guías y otros materiales de estudio según las asignaturas que curso
(ORG.SE5A)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	2	1,1	1,1	1,1
ALGUNAS VECES	59	33,0	33,0	34,1
CON FRECUENCIA	72	40,2	40,2	74,3
CASI SIEMPRE	32	17,9	17,9	92,2
SIEMPRE	14	7,8	7,8	100,0
Total	179	100,0	100,0	

**Ítem 6: Antes de estudiar me aseguro de contar con todos los materiales que necesito para el estudio
ORG.SE6A**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	4	2,2	2,2	2,2
ALGUNAS VECES	52	29,1	29,1	31,3
CON FRECUENCIA	94	52,5	52,5	83,8
CASI SIEMPRE	26	14,5	14,5	98,3
SIEMPRE	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

**Ítem 7: Organizo mis actividades según las tareas o trabajos que debo preparar
ORG.DT.7A**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	5	2,8	2,8	2,8
ALGUNAS VECES	74	41,3	41,3	44,1
CON FRECUENCIA	82	45,8	45,8	89,9
CASI SIEMPRE	13	7,3	7,3	97,2
SIEMPRE	5	2,8	2,8	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 8: Repaso a diario los contenidos desarrollados en clase
ORG.D.T8A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	55	30,7	30,7	30,7
ALGUNAS VECES	109	60,9	60,9	91,6
CON FRECUENCIA	12	6,7	6,7	98,3
CASI SIEMPRE	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 9: Cumplo un horario de estudio
ORG.DT.9A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	95	53,1	53,1	53,1
ALGUNAS VECES	80	44,7	44,7	97,8
CON FRECUENCIA	4	2,2	2,2	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 10: Distribuyo mi tiempo de estudio entre todas las asignaturas según su grado de dificultad
ORG.DT.10A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	15	8,4	8,4	8,4
ALGUNAS VECES	101	56,4	56,4	64,8
CON FRECUENCIA	60	33,5	33,5	98,3
CASI SIEMPRE	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 11: Realizo mis tareas con suficiente antelación
ORG.DT.11A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	3	1,7	1,7	1,7
ALGUNAS VECES	114	63,7	63,7	65,4
CON FRECUENCIA	55	30,7	30,7	96,1
CASI SIEMPRE	6	3,4	3,4	99,4
SIEMPRE	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 12: Dedico suficiente tiempo a mis actividades académicas
ORG.DT.12A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	3	1,7	1,7	1,7
ALGUNAS VECES	97	54,2	54,2	55,9
CON FRECUENCIA	74	41,3	41,3	97,2
CASI SIEMPRE	5	2,8	2,8	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 13: Me preparo durante el tiempo necesario para presentar un examen
ORG.PE.13A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	5	2,8	2,8	2,8
ALGUNAS VECES	56	31,3	31,3	34,1
CON FRECUENCIA	86	48,0	48,0	82,1
CASI SIEMPRE	30	16,8	16,8	98,9
SIEMPRE	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 14: El día antes del examen trato de relajarme para pensar con claridad
ORG.PE.14A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	16	8,9	8,9	8,9
ALGUNAS VECES	91	50,8	50,8	59,8
CON FRECUENCIA	67	37,4	37,4	97,2
CASI SIEMPRE	4	2,2	2,2	99,4
SIEMPRE	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 15: Durante el examen respondo primero las preguntas que considero más fáciles
ORG.PE.15A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	13	7,3	7,3	7,3
ALGUNAS VECES	45	25,1	25,1	32,4
CON FRECUENCIA	78	43,6	43,6	76,0
CASI SIEMPRE	36	20,1	20,1	96,1
SIEMPRE	7	3,9	3,9	100,0
Total	179	100,0	100,0	

em 16: Antes de entregar el examen lo reviso para asegurarme de que ha sido respondido correctamente

ORG.PE.16A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	6	3,4	3,4	3,4
ALGUNAS VECES	52	29,1	29,1	32,4
CON FRECUENCIA	96	53,6	53,6	86,0
CASI SIEMPRE	21	11,7	11,7	97,8
SIEMPRE	4	2,2	2,2	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 17: Mientras estudio, subrayo las palabras o frases claves

TEC.SUB.17A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	47	26,3	26,3	26,3
ALGUNAS VECES	43	24,0	24,0	50,3
CON FRECUENCIA	59	33,0	33,0	83,2
CASI SIEMPRE	24	13,4	13,4	96,6
SIEMPRE	6	3,4	3,4	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 18: Cuando repaso lo estudiado me enfoco en las palabras y frases subrayadas

TEC.SUB.18A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	43	24,0	24,0	24,0
ALGUNAS VECES	49	27,4	27,4	51,4
CON FRECUENCIA	54	30,2	30,2	81,6
CASI SIEMPRE	22	12,3	12,3	93,9
SIEMPRE	11	6,1	6,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 19: Tomo apuntes y notas mientras el profesor hace las explicaciones

TEC.NOT.19A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	10	5,6	5,6	5,6
ALGUNAS VECES	36	20,1	20,1	25,7
CON FRECUENCIA	60	33,5	33,5	59,2
CASI SIEMPRE	40	22,3	22,3	81,6
SIEMPRE	33	18,4	18,4	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 20: Cuando estudio un texto acostumbro hacer anotaciones para aclarar las ideas que leo

TEC.NOT.20A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	10	5,6	5,6	5,6
ALGUNAS VECES	48	26,8	26,8	32,4
CON FRECUENCIA	65	36,3	36,3	68,7
CASI SIEMPRE	37	20,7	20,7	89,4
SIEMPRE	19	10,6	10,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 21: Al leer un texto, diferencio la idea principal de las secundarias

TEC.IP.21A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	29	16,2	16,2	16,2
ALGUNAS VECES	84	46,9	46,9	63,1
CON FRECUENCIA	47	26,3	26,3	89,4
CASI SIEMPRE	19	10,6	10,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 22: Al estudiar, identifico con facilidad los aspectos más importantes del material de estudio

TEC.IP.22A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	25	14,0	14,0	14,0
ALGUNAS VECES	74	41,3	41,3	55,3
CON FRECUENCIA	71	39,7	39,7	95,0
CASI SIEMPRE	7	3,9	3,9	98,9
SIEMPRE	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 23: Cuando realizo un informe escrito organizo el contenido mediante un esquema

TEC.ES.23A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	12	6,7	6,7	6,7
ALGUNAS VECES	74	41,3	41,3	48,0
CON FRECUENCIA	86	48,0	48,0	96,1
CASI SIEMPRE	6	3,4	3,4	99,4
SIEMPRE	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

**Ítem 24: Elaboro con facilidad esquemas para organizar las ideas
TEC.ES.24A**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	16	8,9	8,9	8,9
ALGUNAS VECES	93	52,0	52,0	60,9
CON FRECUENCIA	61	34,1	34,1	95,0
CASI SIEMPRE	9	5,0	5,0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

**Ítem 25: Elaboro resúmenes que me ayudan a ordenar las ideas que estudio
TEC.RES.25A**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	22	12,3	12,3	12,3
ALGUNAS VECES	81	45,3	45,3	57,5
CON FRECUENCIA	65	36,3	36,3	93,9
CASI SIEMPRE	10	5,6	5,6	99,4
SIEMPRE	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

**Ítem 26: Al elaborar un resumen, trato de hacerlo con mis propias palabras
TEC.RES.26A**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	27	15,1	15,1	15,1
ALGUNAS VECES	83	46,4	46,4	61,5
CON FRECUENCIA	63	35,2	35,2	96,6
CASI SIEMPRE	6	3,4	3,4	100,0
Total	179	100,0	100,0	

**Ítem 27: Sigo las recomendaciones para elaborar mapas conceptuales
TEC.MC.27A**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	153	85,5	85,5	85,5
ALGUNAS VECES	25	14,0	14,0	99,4
CON FRECUENCIA	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 28: Empleo mapas conceptuales para organizar la información
TEC.MC.28A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	168	93,9	93,9	93,9
ALGUNAS VECES	9	5,0	5,0	98,9
CON FRECUENCIA	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 29: Elaboro mapas mentales según las recomendaciones para hacerlos
TEC.MM.29A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	156	87,2	87,2	87,2
ALGUNAS VECES	20	11,2	11,2	98,3
CON FRECUENCIA	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 30: Uso los mapas mentales como material de apoyo para estudiar y/o exponer
TEC.MM.30A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	157	87,7	87,7	87,7
ALGUNAS VECES	20	11,2	11,2	98,9
CON FRECUENCIA	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 31: Mantengo una actitud atenta en las clases
MOT.AC.31A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	1	,6	,6	,6
ALGUNAS VECES	55	30,7	30,7	31,3
CON FRECUENCIA	112	62,6	62,6	93,9
CASI SIEMPRE	11	6,1	6,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 32: Pregunto al profesor cuando no entiendo alguna explicación
MOT.AC.32A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	28	15,6	15,6	15,6
ALGUNAS VECES	70	39,1	39,1	54,7
CON FRECUENCIA	68	38,0	38,0	92,7
CASI SIEMPRE	11	6,1	6,1	98,9
SIEMPRE	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 33: Participo en las clases discutiendo y aportando mi punto de vista
MOT.AC.33A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	24	13,4	13,4	13,4
ALGUNAS VECES	95	53,1	53,1	66,5
CON FRECUENCIA	51	28,5	28,5	95,0
CASI SIEMPRE	6	3,4	3,4	98,3
SIEMPRE	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 34: Asisto regularmente a todas mis clases
MOT.AC.34A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	1	,6	,6	,6
ALGUNAS VECES	50	27,9	27,9	28,5
CON FRECUENCIA	102	57,0	57,0	85,5
CASI SIEMPRE	20	11,2	11,2	96,6
SIEMPRE	6	3,4	3,4	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 35: Me esfuerzo lo necesario para obtener buenas calificaciones
MOT.AES.35A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	14	7,8	7,8	7,8
ALGUNAS VECES	71	39,7	39,7	47,5
CON FRECUENCIA	78	43,6	43,6	91,1
CASI SIEMPRE	13	7,3	7,3	98,3
SIEMPRE	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 36: Busco la utilidad de lo que aprendo en el aula para mi vida cotidiana
MOT.AES.36A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	16	8,9	8,9	8,9
ALGUNAS VECES	92	51,4	51,4	60,3
CON FRECUENCIA	64	35,8	35,8	96,1
CASI SIEMPRE	4	2,2	2,2	98,3
SIEMPRE	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 37: Estudio todas las asignaturas, aunque algunas no me gusten
MOT.AES.37A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	5	2,8	2,8	2,8
ALGUNAS VECES	71	39,7	39,7	42,5
CON FRECUENCIA	90	50,3	50,3	92,7
CASI SIEMPRE	10	5,6	5,6	98,3
SIEMPRE	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 38: Soy persistente en mis estudios
MOT.AES.38A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	5	2,8	2,8	2,8
ALGUNAS VECES	69	38,5	38,5	41,3
CON FRECUENCIA	98	54,7	54,7	96,1
CASI SIEMPRE	7	3,9	3,9	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 39: Realizo actividades adicionales a las asignadas por mis profesores
MOT.AES.39A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	16	8,9	8,9	8,9
ALGUNAS VECES	129	72,1	72,1	81,0
CON FRECUENCIA	29	16,2	16,2	97,2
CASI SIEMPRE	5	2,8	2,8	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 40: Dejo de divertirme por estudiar más
MOT.AES.40A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	51	28,5	28,5	28,5
ALGUNAS VECES	116	64,8	64,8	93,3
CON FRECUENCIA	11	6,1	6,1	99,4
CASI SIEMPRE	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

1.2. Estadísticos por indicador

Indicador: Planificación de las sesiones de estudio							
	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179	179	179	179	179
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,50	2,78	2,85	1,91	2,98	2,84	2,65
Desv. típ.	,876	,957	,868	,721	,933	,756	,533

Indicador: Distribución del tiempo							
	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179	179	179	179	179
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,66	1,79	1,49	2,28	2,37	2,45	2,18
Desv. típ.	,772	,633	,544	,638	,609	,582	,404

Indicador Preparación para los exámenes					
	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179	179	179
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	2,82	2,35	2,88	2,80	2,71
Desv. típ.	,780	,697	,944	,772	,525

Indicador Subrayado			
	Ítem 17	Ítem 18	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179
Perdidos	0	0	0
Media	2,44	2,49	2,46
Desv. típ.	1,117	1,163	1,064

Indicador Toma de notas y apuntes			
	Ítem 19	Ítem 20	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179
Perdidos	0	0	0
Media	3,28	3,04	3,16
Desv. típ.	1,147	1,062	,932

Indicador Identificación de la idea principal			
	Ítem 21	Ítem 22	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179
Perdidos	0	0	0
Media	2,31	2,37	2,34
Desv. típ.	,869	,813	,708

Indicador Esquemas			
	Ítem 23	Ítem 24	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179
Perdidos	0	0	0
Media	2,50	2,35	2,42
Desv. típ.	,698	,714	,603

Indicador Resúmenes			
	Ítem 25	Ítem 26	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179
Perdidos	0	0	0
Media	2,37	2,27	2,32
Desv. típ.	,792	,754	,663

Indicador Mapas Conceptuales			
	Ítem 27	Ítem 28	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179
Perdidos	0	0	0
Media	1,15	1,07	1,11
Desv. típ.	,374	,300	,298

Indicador Mapas Mentales			
	Ítem 29	Ítem 30	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179
Perdidos	0	0	0
Media	1,15	1,13	1,14
Desv. típ.	,398	,373	,375

Indicador Actitud en clases					
	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 33	Ítem 34	Prom. indicador
N Válidos	179	179	179	179	179
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	2,74	2,38	2,27	2,89	2,57
Desv. típ.	,572	,862	,797	,733	,499

Indicador Actitud hacia el estudio							
	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40	Prom. Indicador
N Válidos	179	179	179	179	179	179	179
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,55	2,36	2,64	2,60	2,13	1,79	2,34
Desv. típ.	,808	,747	,709	,614	,590	,570	,409

1.3. Estadísticos por Dimensión y Variable

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Prom. Planificación de las Sesiones de estudio	179	1,33	5,00	2,65	,533
Prom. Distribución del tiempo	179	1,33	3,50	2,18	,404
Prom. Preparación para los exámenes	179	1,50	4,75	2,71	,525
PROM. ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE	179	1,72	3,97	2,51	,347
Prom. Subrayado	179	1,00	5,00	2,46	1,064
Prom. Toma de notas y apuntes	179	1,00	5,00	3,16	,932
Prom. Identificación de la idea Principal	179	1,00	4,50	2,34	,708
Prom. Esquemas	179	1,00	4,00	2,42	,603
Prom. Resúmenes	179	1,00	4,00	2,32	,663
Prom. Mapas conceptuales	179	1,00	2,50	1,11	,298
Prom. Mapas mentales	179	1,00	2,50	1,14	,375
PROM. EMPLEO DE TÉCNICAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE	179	1,14	3,21	2,14	,366
Prom. Actitud en clases	179	1,50	4,25	2,57	,499
Prom. Actitud hacia el estudio	179	1,33	4,33	2,34	,409
PROM. MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE	179	1,42	4,17	2,46	,384
PROM. HABILIDADES ACADÉMICAS	179	1,51	3,29	2,37	,291
N válido (según lista)	179				

1.4. Estadísticos Escala de Autoeficacia

Estadísticos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
N Válidos	179	179	179	179	179	179	179	179	179	179	179
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	3,40	3,58	3,41	3,18	3,21	3,03	3,13	3,53	3,20	3,28	3,29
Desv. tip.	,738	,634	,659	,680	,597	,768	,665	,583	,648	,735	,408

Ítem 1: Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en Desacuerdo	7	3,9	3,9	3,9
En desacuerdo	6	3,4	3,4	7,3
De acuerdo	74	41,3	41,3	48,6
Totalmente de acuerdo	92	51,4	51,4	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 2: Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en Desacuerdo	3	1,7	1,7	1,7
En desacuerdo	5	2,8	2,8	4,5
De acuerdo	56	31,3	31,3	35,8
Totalmente de acuerdo	115	64,2	64,2	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 3: Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en Desacuerdo	5	2,8	2,8	2,8
En desacuerdo	2	1,1	1,1	3,9
De acuerdo	87	48,6	48,6	52,5
Totalmente de acuerdo	85	47,5	47,5	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Ítem 4: Tengo confianza en que podría manejar eficazmente

acontecimientos inesperados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	2	1,1	1,1	1,1
	En desacuerdo	22	12,3	12,3	13,4
	De acuerdo	97	54,2	54,2	67,6
	Totalmente de acuerdo	58	32,4	32,4	100,0
	Total	179	100,0	100,0	

Ítem 5: Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	3	1,7	1,7	1,7
	En desacuerdo	8	4,5	4,5	6,1
	De acuerdo	117	65,4	65,4	71,5
	Totalmente de acuerdo	51	28,5	28,5	100,0
	Total	179	100,0	100,0	

Ítem 6: Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	6	3,4	3,4	3,4
	En desacuerdo	32	17,9	17,9	21,2
	De acuerdo	92	51,4	51,4	72,6
	Totalmente de acuerdo	49	27,4	27,4	100,0
	Total	179	100,0	100,0	

Ítem 7: Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	3	1,7	1,7	1,7
	En desacuerdo	20	11,2	11,2	12,8
	De acuerdo	106	59,2	59,2	72,1
	Totalmente de acuerdo	50	27,9	27,9	100,0
	Total	179	100,0	100,0	

Ítem 8: Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	1	,6	,6	,6
	En desacuerdo	5	2,8	2,8	3,4
	De acuerdo	71	39,7	39,7	43,0
	Totalmente de acuerdo	102	57,0	57,0	100,0
	Total	179	100,0	100,0	

Ítem 9: Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	2	1,1	1,1	1,1
	En desacuerdo	17	9,5	9,5	10,6
	De acuerdo	103	57,5	57,5	68,2
	Totalmente de acuerdo	57	31,8	31,8	100,0
	Total	179	100,0	100,0	

Ítem 10: Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en Desacuerdo	5	2,8	2,8	2,8
	En desacuerdo	15	8,4	8,4	11,2
	De acuerdo	84	46,9	46,9	58,1
	Totalmente de acuerdo	75	41,9	41,9	100,0
	Total	179	100,0	100,0	

2. Modelos de regresión lineal.

2.1. Correlaciones indicadores

		SEXO	EDAD	INST .PADRE	INST. MADRE	COND .RES	EMPLEO	PROG.	AUTO .TOTAL
PROM. SE.A	Correlación de Pearson	.222(**)	-0,022	0,055	-0,071	-0,062	-0,033	0,147	0,016
	Sig. (bilateral)	0,003	0,767	0,463	0,347	0,408	0,660	0,050	0,834
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. DT.A	Correlación de Pearson	.153(*)	0,101	0,045	-0,027	-0,011	-0,002	0,041	0,104
	Sig. (bilateral)	0,041	0,177	0,548	0,720	0,879	0,983	0,584	0,167
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. PE.A	Correlación de Pearson	0,068	0,028	-0,018	-0,065	-0,007	-0,055	.171(*)	-0,062
	Sig. (bilateral)	0,365	0,707	0,812	0,386	0,923	0,463	0,022	0,412
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. SUB.A	Correlación de Pearson	.223(**)	0,036	0,018	0,034	-0,099	0,021	-0,031	0,027
	Sig. (bilateral)	0,003	0,629	0,816	0,654	0,189	0,782	0,682	0,716
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. NOT.A	Correlación de Pearson	.312(**)	0,041	0,082	0,031	-0,110	0,064	-0,125	.155(*)
	Sig. (bilateral)	0,000	0,588	0,277	0,681	0,142	0,395	0,096	0,038
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. IP.A	Correlación de Pearson	0,119	-0,047	-0,064	-0,019	-.185(*)	0,084	0,032	.202(**)
	Sig. (bilateral)	0,113	0,536	0,395	0,799	0,013	0,261	0,675	0,007
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. ES.A	Correlación de Pearson	0,058	-0,109	0,085	-0,046	0,077	-.179(*)	-.215(**)	-0,044
	Sig. (bilateral)	0,438	0,148	0,256	0,538	0,306	0,016	0,004	0,561
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. RES.A	Correlación de Pearson	0,135	0,084	.162(*)	0,101	-0,048	0,013	0,080	0,017
	Sig. (bilateral)	0,072	0,264	0,031	0,180	0,526	0,866	0,290	0,818
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. MC.A	Correlación de Pearson	0,006	0,090	0,075	0,065	-0,090	0,146	-.219(**)	-0,044
	Sig. (bilateral)	0,933	0,230	0,317	0,384	0,231	0,052	0,003	0,560
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. MM.A	Correlación de Pearson	-0,143	.194(**)	0,056	-0,053	-0,060	0,042	-0,049	-0,069
	Sig. (bilateral)	0,056	0,009	0,456	0,480	0,427	0,575	0,515	0,360
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. AC.A	Correlación de Pearson	.249(**)	0,100	0,060	-0,078	-0,083	0,041	0,047	-0,004
	Sig. (bilateral)	0,001	0,183	0,422	0,299	0,272	0,581	0,535	0,960
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
PROM. AES.A	Correlación de Pearson	.210(**)	0,118	-0,003	-0,031	-0,069	0,031	0,019	.175(*)
	Sig. (bilateral)	0,005	0,115	0,965	0,679	0,362	0,685	0,799	0,019
	N	179	179	179	179	179	179	179	179

2.2. Correlaciones Dimensiones y Variable

		SEXO	EDAD	INST. PADRE	INST. .MADRE	COND. .RES	EMPLEO	PROG.
PROM. OR.A	Correlación de Pearson	.207(**)	0,042	0,036	-0,081	-0,040	-0,046	.178(*)
	Sig. (bilateral)	0,005	0,573	0,630	0,281	0,592	0,545	0,017
	N	179	179	179	179	179	179	179
PROM. TEC.A	Correlación de Pearson	.268(**)	0,051	0,099	0,035	-0,146	0,039	-0,112
	Sig. (bilateral)	0,000	0,495	0,189	0,645	0,051	0,600	0,136
	N	179	179	179	179	179	179	179
PROM. MOT.A	Correlación de Pearson	.274(**)	0,127	0,037	-0,066	-0,090	0,043	0,040
	Sig. (bilateral)	0,000	0,090	0,622	0,377	0,229	0,565	0,594
	N	179	179	179	179	179	179	179
PROM. HA.A	Correlación de Pearson	.314(**)	0,094	0,073	-0,047	-0,117	0,019	0,041
	Sig. (bilateral)	0,000	0,209	0,332	0,536	0,120	0,806	0,585
	N	179	179	179	179	179	179	179
AUTO. TOTAL	Correlación de Pearson	-0,010	0,091	0,145	0,146	0,002	0,138	-0,092
	Sig. (bilateral)	0,896	0,227	0,053	0,051	0,974	0,065	0,218
	N	179	179	179	179	179	179	179

2.3. Modelos de regresión lineal

Indicador: Planificación de las sesiones de estudio

Variables introducidas/eliminadas(a)			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.SE.A

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.222(a)	0,049	0,044	0,52132

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,492	1	2,492	9,168	.003(a)
	Residual	48,104	177	0,272		
	Total	50,596	178			

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variable dependiente: PROM.SE.A

Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			B	Error típ.
1	(Constante)	2,293	0,123		18,703	0,000		
	SEXO	0,236	0,078	0,222	3,028	0,003	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.SE.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03
	2	0,052	6,130	0,97	0,97

a. Variable dependiente: PROM.SE.A

Indicador: Distribución del tiempo**Variables introducidas/eliminadas(a)**

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.DT.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.153(a)	0,023	0,018	0,40048

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	0,678	1	0,678	4,230	.041(a)
	Residual	28,389	177	0,160		
	Total	29,067	178			

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variable dependiente: PROM.DT.A

Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			B	Error típ.
1	(Constante)	1,993	0,094		21,154	0,000		
	SEXO	0,123	0,060	0,153	2,057	0,041	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.DT.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03
	2	0,052	6,130	0,97	0,97

a. Variable dependiente: PROM.DT.A

Indicador: Preparación para los exámenes

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	PROGRAMA	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.PE.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.171(a)	0,029	0,024	0,51911

a. Variables predictoras: (Constante), PROGRAMA

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,442	1	1,442	5,350	.022(a)
	Residual	47,697	177	0,269		
	Total	49,139	178			

a. Variables predictoras: (Constante), PROGRAMA

b. Variable dependiente: PROM.PE.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados		Estadísticos de colinealidad		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.	B	Error típ.
1	(Constante)	2,447	0,121		20,145	0,000		
	PROGRAMA	0,116	0,050	0,171	2,313	0,022	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.PE.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	PROGRAMA
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03
	2	0,052	6,098	0,97	0,97

a. Variable dependiente: PROM.PE.A

Indicador: Subrayado

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.SUB.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.223(a)	0,050	0,044	1,04008

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	10,042	1	10,042	9,283	.003(a)
	Residual	191,472	177	1,082		
	Total	201,514	178			

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variable dependiente: PROM.SUB.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta				B	Error típ.
1	(Constante)	1,757	0,245			7,182	0,000		
	SEXO	0,474	0,156	0,223	3,047	0,003	1,000	1,000	

a. Variable dependiente: PROM.SUB.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03
	2	0,052	6,130	0,97	0,97

a. Variable dependiente: PROM.SUB.A

Indicador: Toma de notas y apuntes

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
2	AUTO.TOTAL	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.NOT.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.312(a)	0,098	0,092	0,88814
2	.350(b)	0,123	0,113	0,87826

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variables predictoras: (Constante), SEXO, AUTO.TOTAL

ANOVA(c)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	15,097	1	15,097	19,140	.000(a)
	Residual	139,615	177	0,789		
	Total	154,712	178			
2	Regresión	18,958	2	9,479	12,289	.000(b)
	Residual	135,754	176	0,771		
	Total	154,712	178			

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variables predictoras: (Constante), SEXO, AUTO.TOTAL

c. Variable dependiente: PROM.NOT.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			B	Error típ.
1	(Constante)	2,293	0,209		10,976	0,000		
	SEXO	0,581	0,133	0,312	4,375	0,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,100	0,572		1,923	0,056		
	SEXO	0,584	0,131	0,314	4,446	0,000	1,000	1,000
	AUTO.TOTAL	0,361	0,161	0,158	2,237	0,027	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.NOT.A

Variables excluidas(b)

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad		
						FIV	Tolerancia mínima	Tolerancia
1	AUTO.TOTAL	.158(a)	2,237	0,027	0,166	1,000	1,000	1,000

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), SEXO

b. Variable dependiente: PROM.NOT.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza		
				AUTO.TOTAL	(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03	
	2	0,052	6,130	0,97	0,97	
2	1	2,921	1,000	0,00	0,01	0,00
	2	0,072	6,381	0,02	0,94	0,04
	3	0,007	20,080	0,98	0,04	0,96

a. Variable dependiente: PROM.NOT.A

Indicador: Identificación de la idea principal

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	AUTO.TOTAL	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
2	COND.RES	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.IP.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.202(a)	0,041	0,036	0,69527
2	.275(b)	0,075	0,065	0,68456

a. Variables predictoras: (Constante), AUTO.TOTAL

b. Variables predictoras: (Constante), AUTO.TOTAL, COND.RES

ANOVA(c)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3,651	1	3,651	7,552	.007(a)
	Residual	85,562	177	0,483		
	Total	89,212	178			
2	Regresión	6,735	2	3,367	7,186	.001(b)
	Residual	82,478	176	0,469		
	Total	89,212	178			

a. Variables predictoras: (Constante), AUTO.TOTAL

b. Variables predictoras: (Constante), AUTO.TOTAL, COND.RES

c. Variable dependiente: PROM.IP.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta				B	Error típ.
1	(Constante)	1,185	0,424			2,796	0,006		
	AUTO.TOTAL	0,351	0,128		0,202	2,748	0,007	1,000	1,000
2	(Constante)	1,488	0,434			3,431	0,001		
	AUTO.TOTAL	0,352	0,126		0,203	2,797	0,006	1,000	1,000
	COND.RES	-0,148	0,058		-0,186	-2,565	0,011	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.IP.A

Variables excluidas(b)

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad		
						FIV	Tolerancia mínima	Tolerancia
1	COND.RES	-.186(a)	-2,565	0,011	-0,190	1,000	1,000	1,000

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AUTO.TOTAL

b. Variable dependiente: PROM.IP.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza		
				COND.RES	(Constante)	AUTO.TOTAL
1	1	1,992	1,000	0,00	0,00	
	2	0,008	16,249	1,00	1,00	
2	1	2,883	1,000	0,00	0,00	0,02
	2	0,110	5,121	0,02	0,03	0,96
	3	0,007	19,751	0,98	0,97	0,02

a. Variable dependiente: PROM.IP.A

Indicador: Esquemas

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	PROGRAMA	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
2	EMPLEO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.ES.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.215(a)	0,046	0,041	0,59064
2	.276(b)	0,076	0,066	0,58294

a. Variables predictoras: (Constante), PROGRAMA

b. Variables predictoras: (Constante), PROGRAMA, EMPLEO

ANOVA(c)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,984	1	2,984	8,553	.004(a)
	Residual	61,748	177	0,349		
	Total	64,732	178			
2	Regresión	4,923	2	2,461	7,243	.001(b)
	Residual	59,809	176	0,340		
	Total	64,732	178			

a. Variables predictoras: (Constante), PROGRAMA

b. Variables predictoras: (Constante), PROGRAMA, EMPLEO

c. Variable dependiente: PROM.ES.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta				B	Error típ.
1	(Constante)	2,808	0,138			20,312	0,000		
	PROGRAMA	-0,166	0,057	-0,215		-2,925	0,004	1,000	1,000
2	(Constante)	2,837	0,137			20,712	0,000		
	PROGRAMA	-0,162	0,056	-0,210		-2,890	0,004	0,999	1,001
	EMPLEO	-0,317	0,133	-0,173		-2,389	0,018	0,999	1,001

a. Variable dependiente: PROM.ES.A

Variables excluidas(b)

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad			
					FIV	Tolerancia mínima	Tolerancia	
1	EMPLEO	-.173(a)	-2,389	0,018	-0,177	0,999	1,001	0,999

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), PROGRAMA

b. Variable dependiente: PROM.ES.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza		
				EMPLEO	(Constante)	PROGRAMA
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03	
	2	0,052	6,098	0,97	0,97	
2	1	2,155	1,000	0,02	0,02	0,06
	2	0,793	1,649	0,01	0,01	0,94
	3	0,052	6,418	0,97	0,97	0,00

a. Variable dependiente: PROM.ES.A

Indicador: Resúmenes

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	INST.PADRE	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.RES.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.162(a)	0,026	0,021	0,65656

a. Variables predictoras: (Constante), INST.PADRE

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,051	1	2,051	4,757	.031(a)
	Residual	76,299	177	0,431		
	Total	78,349	178			

a. Variables predictoras: (Constante), INST.PADRE

b. Variable dependiente: PROM.RES.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta				B	Error típ.
1	(Constante)	2,099	0,112			18,729	0,000		
	INST.PADRE	0,107	0,049	0,162		2,181	0,031	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.RES.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	INST.PADRE
1	1	1,899	1,000	0,05	0,05
	2	0,101	4,336	0,95	0,95

a. Variable dependiente: PROM.RES.A

Indicador: Mapas conceptuales

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	PROGRAMA	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.MC.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.219(a)	0,048	0,043	0,29119

a. Variables predictoras: (Constante), PROGRAMA

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	0,758	1	0,758	8,935	.003(a)
	Residual	15,008	177	0,085		
	Total	15,765	178			

a. Variables predictoras: (Constante), PROGRAMA

b. Variable dependiente: PROM.MC.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			B	Error típ.
1	(Constante)	1,305	0,068		19,146	0,000		
	PROGRAMA	-0,084	0,028	-0,219	-2,989	0,003	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.MC.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	PROGRAMA
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03
	2	0,052	6,098	0,97	0,97

a. Variable dependiente: PROM.MC.A

Indicador: Mapas mentales

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	EDAD	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.MM.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.194(a)	0,037	0,032	0,36877

a. Variables predictoras: (Constante), EDAD

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	0,937	1	0,937	6,893	.009(a)
	Residual	24,071	177	0,136		
	Total	25,008	178			

a. Variables predictoras: (Constante), EDAD

b. Variable dependiente: PROM.MM.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta				B	Error típ.
1	(Constante)	0,354	0,300			1,180	0,240		
	EDAD	0,044	0,017	0,194		2,625	0,009	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.MM.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	EDAD
1	1	1,996	1,000	0,00	0,00
	2	0,004	21,748	1,00	1,00

a. Variable dependiente: PROM.MM.A

Indicador: Actitud en clases

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.AC.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.249(a)	0,062	0,057	0,48492

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,756	1	2,756	11,722	.001(a)
	Residual	41,621	177	0,235		
	Total	44,377	178			

- a. Variables predictoras: (Constante), SEXO
b. Variable dependiente: PROM.AC.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			B	Error típ.
1	(Constante)	2,200	0,114		19,286	0,000		
	SEXO	0,248	0,072	0,249	3,424	0,001	1,000	1,000

- a. Variable dependiente: PROM.AC.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03
	2	0,052	6,130	0,97	0,97

- a. Variable dependiente: PROM.AC.A

Indicador: Actitud hacia el estudio**Variables introducidas/eliminadas(a)**

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
2	AUTO.TOTAL	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

- a. Variable dependiente: PROM.AES.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.210(a)	0,044	0,039	0,40101
2	.275(b)	0,075	0,065	0,39546

- a. Variables predictoras: (Constante), SEXO
b. Variables predictoras: (Constante), SEXO, AUTO.TOTAL

ANOVA(c)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,307	1	1,307	8,129	.005(a)
	Residual	28,463	177	0,161		
	Total	29,771	178			
2	Regresión	2,246	2	1,123	7,180	.001(b)
	Residual	27,525	176	0,156		
	Total	29,771	178			

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variables predictoras: (Constante), SEXO, AUTO.TOTAL

c. Variable dependiente: PROM.AES.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta				B	Error típ.
1	(Constante)	2,090	0,094			22,158	0,000		
	SEXO	0,171	0,060	0,210		2,851	0,005	1,000	1,000
2	(Constante)	1,502	0,258			5,832	0,000		
	SEXO	0,172	0,059	0,211		2,915	0,004	1,000	1,000
	AUTO.TOTAL	0,178	0,073	0,178		2,450	0,015	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.AES.A

Variables excluidas(b)

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad		
						FIV	Tolerancia mínima	Tolerancia
1	AUTO.TOTAL	.178(a)	2,450	0,015	0,182	1,000	1,000	1,000

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), SEXO

b. Variable dependiente: PROM.AES.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza		
				AUTO.TOTAL	(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03	
	2	0,052	6,130	0,97	0,97	
2	1	2,921	1,000	0,00	0,01	0,00
	2	0,072	6,381	0,02	0,94	0,04
	3	0,007	20,080	0,98	0,04	0,96

a. Variable dependiente: PROM.AES.A

Dimensión Organización para el estudio y el aprendizaje

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
2	PROGRAMA	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.OR.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.207(a)	0,043	0,038	0,33993
2	.260(b)	0,068	0,057	0,33648

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variables predictoras: (Constante), SEXO, PROGRAMA

ANOVA(c)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	0,919	1	0,919	7,954	.005(a)
	Residual	20,453	177	0,116		
	Total	21,372	178			
2	Regresión	1,446	2	0,723	6,384	.002(b)
	Residual	19,927	176	0,113		
	Total	21,372	178			

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variables predictoras: (Constante), SEXO, PROGRAMA

c. Variable dependiente: PROM.OR.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta				B	Error típ.
1	(Constante)	2,298	0,080			28,739	0,000		
	SEXO	0,143	0,051	0,207		2,820	0,005	1,000	1,000
2	(Constante)	2,153	0,104			20,773	0,000		
	SEXO	0,132	0,051	0,190		2,601	0,010	0,988	1,012
	PROGRAMA	0,070	0,033	0,158		2,157	0,032	0,988	1,012

a. Variable dependiente: PROM.OR.A

Variables excluidas(b)

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad		
						FIV	Tolerancia mínima	Tolerancia
1	PROGRAMA	.158(a)	2,157	0,032	0,160	0,988	1,012	0,988

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), SEXO

b. Variable dependiente: PROM.OR.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza		
				PROGRAMA	(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03	
	2	0,052	6,130	0,97	0,97	
2	1	2,870	1,000	0,01	0,01	0,01
	2	0,091	5,629	0,00	0,55	0,56
	3	0,039	8,562	0,99	0,44	0,43

a. Variable dependiente: PROM.OR.A

Dimensión: Empleo de técnicas de estudio y aprendizaje

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.TEC.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.268(a)	0,072	0,067	0,35354

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,714	1	1,714	13,709	.000(a)
	Residual	22,124	177	0,125		
	Total	23,837	178			

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variable dependiente: PROM.TEC.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta				B	Error típ.
1	(Constante)	1,845	0,083			22,189	0,000		
	SEXO	0,196	0,053	0,268		3,703	0,000	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.TEC.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03
	2	0,052	6,130	0,97	0,97

a. Variable dependiente: PROM.TEC.A

Dimensión: Motivación hacia el estudio y el aprendizaje

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.MOT.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.274(a)	0,075	0,070	0,37055

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,980	1	1,980	14,421	.000(a)
	Residual	24,303	177	0,137		
	Total	26,284	178			

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variable dependiente: PROM.MOT.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			B	Error típ.
1	(Constante)	2,144	0,087		24,602	0,000		
	SEXO	0,210	0,055	0,274	3,797	0,000	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.MOT.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03
	2	0,052	6,130	0,97	0,97

a. Variable dependiente: PROM.MOT.A

Variable Total: Habilidades académicas

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEXO	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PROM.HA.A

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.314(a)	0,099	0,094	0,27700

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,486	1	1,486	19,365	.000(a)
	Residual	13,581	177	0,077		
	Total	15,067	178			

a. Variables predictoras: (Constante), SEXO

b. Variable dependiente: PROM.HA.A

Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			B	Error típ.
1	(Constante)	2,097	0,065		32,186	0,000		
	SEXO	0,182	0,041	0,314	4,401	0,000	1,000	1,000

a. Variable dependiente: PROM.HA.A

Diagnósticos de colinealidad(a)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Indice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	SEXO
1	1	1,948	1,000	0,03	0,03
	2	0,052	6,130	0,97	0,97

a. Variable dependiente: PROM.HA.A

3. Análisis inferencial: ANCOVA de medidas repetidas

3.1. Indicador Planificación de las sesiones de estudio

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.SE.A
2	PROM.SE.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO	Media	Desviación típica	N
PROM.SE.A CONTROL	2,72	,63933	89
EXPERIMENTAL	2,57	,39250	90
Total	2,65	,53315	179
PROM.SE.B CONTROL	2,73	,58605	89
EXPERIMENTAL	4,04	,58557	90
Total	3,39	,87783	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	1,050	1	1,050	3,631	,058	,021	3,631	,474
	Greenhouse-Geisser	1,050	1,000	1,050	3,631	,058	,021	3,631	,474
	Huynh-Feldt	1,050	1,000	1,050	3,631	,058	,021	3,631	,474
	Límite-inferior	1,050	1,000	1,050	3,631	,058	,021	3,631	,474
Test * SEXO	Esfericidad asumida	1,032	1	1,032	3,569	,061	,021	3,569	,468
	Greenhouse-Geisser	1,032	1,000	1,032	3,569	,061	,021	3,569	,468
	Huynh-Feldt	1,032	1,000	1,032	3,569	,061	,021	3,569	,468
	Límite-inferior	1,032	1,000	1,032	3,569	,061	,021	3,569	,468
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,021	1	,021	,073	,788	,000	,073	,058

	Greenhouse-Geisser	,021	1,000	,021	,073	,788	,000	,073	,058
	Huynh-Feldt	,021	1,000	,021	,073	,788	,000	,073	,058
	Límite-inferior	,021	1,000	,021	,073	,788	,000	,073	,058
Test *	Esfericidad asumida	,008	1	,008	,026	,872	,000	,026	,053
INST.PADRE	Greenhouse-Geisser	,008	1,000	,008	,026	,872	,000	,026	,053
	Huynh-Feldt	,008	1,000	,008	,026	,872	,000	,026	,053
	Límite-inferior	,008	1,000	,008	,026	,872	,000	,026	,053
Test *	Esfericidad asumida	,375	1	,375	1,296	,257	,008	1,296	,205
INST.MADRE	Greenhouse-Geisser	,375	1,000	,375	1,296	,257	,008	1,296	,205
	Huynh-Feldt	,375	1,000	,375	1,296	,257	,008	1,296	,205
	Límite-inferior	,375	1,000	,375	1,296	,257	,008	1,296	,205
Test *	Esfericidad asumida	,140	1	,140	,484	,487	,003	,484	,106
COND.RES	Greenhouse-Geisser	,140	1,000	,140	,484	,487	,003	,484	,106
	Huynh-Feldt	,140	1,000	,140	,484	,487	,003	,484	,106
	Límite-inferior	,140	1,000	,140	,484	,487	,003	,484	,106
Test *	Esfericidad asumida	,508	1	,508	1,756	,187	,010	1,756	,261
EMPLEO	Greenhouse-Geisser	,508	1,000	,508	1,756	,187	,010	1,756	,261
	Huynh-Feldt	,508	1,000	,508	1,756	,187	,010	1,756	,261
	Límite-inferior	,508	1,000	,508	1,756	,187	,010	1,756	,261
Test *	Esfericidad asumida	,306	1	,306	1,057	,305	,006	1,057	,176
PROGRAMA	Greenhouse-Geisser	,306	1,000	,306	1,057	,305	,006	1,057	,176
	Huynh-Feldt	,306	1,000	,306	1,057	,305	,006	1,057	,176
	Límite-inferior	,306	1,000	,306	1,057	,305	,006	1,057	,176
Test *	Esfericidad asumida	,089	1	,089	,308	,580	,002	,308	,086
AUTO.TOTAL	Greenhouse-Geisser	,089	1,000	,089	,308	,580	,002	,308	,086
	Huynh-Feldt	,089	1,000	,089	,308	,580	,002	,308	,086
	Límite-inferior	,089	1,000	,089	,308	,580	,002	,308	,086
Test *	Esfericidad asumida	5,442	1	5,442	18,819	,000	,100	18,819	,991
GRUPO	Greenhouse-Geisser	5,442	1,000	5,442	18,819	,000	,100	18,819	,991
	Huynh-Feldt	5,442	1,000	5,442	18,819	,000	,100	18,819	,991

	Límite-inferior	5,442	1,000	5,442	18,819	,000	,100	18,819	,991
Error(Test)	Esfericidad asumida	48,870	169	,289					
	Greenhouse-Geisser	48,870	169,000	,289					
	Huynh-Feldt	48,870	169,000	,289					
	Límite-inferior	48,870	169,000	,289					

a. Calculado con alfa = .05

3.2. Indicador Distribución del tiempo

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.DT.A
2	PROM.DT.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.DT.A	CONTROL	2,17	,40752	89
	EXPERIMENTAL	2,18	,40282	90
	Total	2,18	,40410	179
PROM.DT.B	CONTROL	2,11	,35089	89
	EXPERIMENTAL	3,80	,70781	90
	Total	2,96	1,01294	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	3,430	1	3,430	13,773	,000	,075	13,773	,958
	Greenhouse-Geisser	3,430	1,000	3,430	13,773	,000	,075	13,773	,958
	Huynh-Feldt	3,430	1,000	3,430	13,773	,000	,075	13,773	,958
	Límite-inferior	3,430	1,000	3,430	13,773	,000	,075	13,773	,958

Test * SEXO	Esfericidad asumida	,547	1	,547	2,198	,140	,013	2,198	,314
	Greenhouse-Geisser	,547	1,000	,547	2,198	,140	,013	2,198	,314
	Huynh-Feldt	,547	1,000	,547	2,198	,140	,013	2,198	,314
	Limite-inferior	,547	1,000	,547	2,198	,140	,013	2,198	,314
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,791	1	,791	3,176	,077	,018	3,176	,426
	Greenhouse-Geisser	,791	1,000	,791	3,176	,077	,018	3,176	,426
	Huynh-Feldt	,791	1,000	,791	3,176	,077	,018	3,176	,426
	Limite-inferior	,791	1,000	,791	3,176	,077	,018	3,176	,426
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,001	1	,001	,006	,939	,000	,006	,051
	Greenhouse-Geisser	,001	1,000	,001	,006	,939	,000	,006	,051
	Huynh-Feldt	,001	1,000	,001	,006	,939	,000	,006	,051
	Limite-inferior	,001	1,000	,001	,006	,939	,000	,006	,051
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,214	1	,214	,860	,355	,005	,860	,152
	Greenhouse-Geisser	,214	1,000	,214	,860	,355	,005	,860	,152
	Huynh-Feldt	,214	1,000	,214	,860	,355	,005	,860	,152
	Limite-inferior	,214	1,000	,214	,860	,355	,005	,860	,152
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	,084	1	,084	,336	,563	,002	,336	,089
	Greenhouse-Geisser	,084	1,000	,084	,336	,563	,002	,336	,089
	Huynh-Feldt	,084	1,000	,084	,336	,563	,002	,336	,089
	Limite-inferior	,084	1,000	,084	,336	,563	,002	,336	,089
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	,306	1	,306	1,231	,269	,007	1,231	,197
	Greenhouse-Geisser	,306	1,000	,306	1,231	,269	,007	1,231	,197
	Huynh-Feldt	,306	1,000	,306	1,231	,269	,007	1,231	,197
	Limite-inferior	,306	1,000	,306	1,231	,269	,007	1,231	,197
Test * PROGRAMA	Esfericidad asumida	,478	1	,478	1,920	,168	,011	1,920	,281
	Greenhouse-Geisser	,478	1,000	,478	1,920	,168	,011	1,920	,281
	Huynh-Feldt	,478	1,000	,478	1,920	,168	,011	1,920	,281
	Limite-inferior	,478	1,000	,478	1,920	,168	,011	1,920	,281
Test * AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,526	1	,526	2,111	,148	,012	2,111	,303
	Greenhouse-Geisser	,526	1,000	,526	2,111	,148	,012	2,111	,303

	Huynh-Feldt	,526	1,000	,526	2,111	,148	,012	2,111	,303
	Limite-inferior	,526	1,000	,526	2,111	,148	,012	2,111	,303
Test * GRUPO	Esfericidad asumida	7,014	1	7,014	28,168	,000	,143	28,168	1,000
	Greenhouse-Geisser	7,014	1,000	7,014	28,168	,000	,143	28,168	1,000
	Huynh-Feldt	7,014	1,000	7,014	28,168	,000	,143	28,168	1,000
	Limite-inferior	7,014	1,000	7,014	28,168	,000	,143	28,168	1,000
Error(Test)	Esfericidad asumida	42,082	169	,249					
	Greenhouse-Geisser	42,082	169,000	,249					
	Huynh-Feldt	42,082	169,000	,249					
	Limite-inferior	42,082	169,000	,249					

a. Calculado con alfa = .05

3.3. Indicador Preparación para los exámenes

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.PE.A
2	PROM.PE.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.PE.A	CONTROL	2,77	,50374	89
	EXPERIMENTAL	2,66	,54254	90
	Total	2,71	,52542	179
PROM.PE.B	CONTROL	2,79	,44043	89
	EXPERIMENTAL	4,19	,63964	90
	Total	3,50	,88823	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	1,184	1	1,184	4,103	,044	,024	4,103	,522
	Greenhouse-Geisser	1,184	1,000	1,184	4,103	,044	,024	4,103	,522
	Huynh-Feldt	1,184	1,000	1,184	4,103	,044	,024	4,103	,522
	Límite-inferior	1,184	1,000	1,184	4,103	,044	,024	4,103	,522
Test * SEXO	Esfericidad asumida	,516	1	,516	1,789	,183	,010	1,789	,265
	Greenhouse-Geisser	,516	1,000	,516	1,789	,183	,010	1,789	,265
	Huynh-Feldt	,516	1,000	,516	1,789	,183	,010	1,789	,265
	Límite-inferior	,516	1,000	,516	1,789	,183	,010	1,789	,265
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,444	1	,444	1,538	,217	,009	1,538	,234
	Greenhouse-Geisser	,444	1,000	,444	1,538	,217	,009	1,538	,234
	Huynh-Feldt	,444	1,000	,444	1,538	,217	,009	1,538	,234
	Límite-inferior	,444	1,000	,444	1,538	,217	,009	1,538	,234
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,000	1	,000	,002	,968	,000	,002	,050
	Greenhouse-Geisser	,000	1,000	,000	,002	,968	,000	,002	,050
	Huynh-Feldt	,000	1,000	,000	,002	,968	,000	,002	,050
	Límite-inferior	,000	1,000	,000	,002	,968	,000	,002	,050
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,288	1	,288	,999	,319	,006	,999	,169
	Greenhouse-Geisser	,288	1,000	,288	,999	,319	,006	,999	,169
	Huynh-Feldt	,288	1,000	,288	,999	,319	,006	,999	,169
	Límite-inferior	,288	1,000	,288	,999	,319	,006	,999	,169
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	,102	1	,102	,355	,552	,002	,355	,091
	Greenhouse-Geisser	,102	1,000	,102	,355	,552	,002	,355	,091
	Huynh-Feldt	,102	1,000	,102	,355	,552	,002	,355	,091
	Límite-inferior	,102	1,000	,102	,355	,552	,002	,355	,091
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	,063	1	,063	,220	,640	,001	,220	,075
	Greenhouse-Geisser	,063	1,000	,063	,220	,640	,001	,220	,075
	Huynh-Feldt	,063	1,000	,063	,220	,640	,001	,220	,075

	Limite-inferior	,063	1,000	,063	,220	,640	,001	,220	,075
Test *	Esfericidad	,061	1	,061	,211	,646	,001	,211	,074
PROGRAMA	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,061	1,000	,061	,211	,646	,001	,211	,074
	Huynh-Feldt	,061	1,000	,061	,211	,646	,001	,211	,074
	Limite-inferior	,061	1,000	,061	,211	,646	,001	,211	,074
Test *	Esfericidad	,025	1	,025	,087	,769	,001	,087	,060
AUTO.TOTAL	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,025	1,000	,025	,087	,769	,001	,087	,060
	Huynh-Feldt	,025	1,000	,025	,087	,769	,001	,087	,060
	Limite-inferior	,025	1,000	,025	,087	,769	,001	,087	,060
Test *	Esfericidad	7,713	1	7,713	26,737	,000	,137	26,737	,999
GRUPO	asumida								
	Greenhouse-Geisser	7,713	1,000	7,713	26,737	,000	,137	26,737	,999
	Huynh-Feldt	7,713	1,000	7,713	26,737	,000	,137	26,737	,999
	Limite-inferior	7,713	1,000	7,713	26,737	,000	,137	26,737	,999
Error(Test)	Esfericidad	48,753	169	,288					
	asumida								
	Greenhouse-Geisser	48,753	169,000	,288					
	Huynh-Feldt	48,753	169,000	,288					
	Limite-inferior	48,753	169,000	,288					

a. Calculado con alfa = .05

3.4. Indicador Subrayado

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.SUB.A
2	PROM.SUB.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.SUB.A	CONTROL	2,40	,94711	89
	EXPERIMENTAL	2,52	1,17059	90
	Total	2,46	1,06400	179
PROM.SUB.B	CONTROL	2,28	,82919	89
	EXPERIMENTAL	3,36	1,26097	90
	Total	2,82	1,19639	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	,120	1	,120	,098	,754	,001	,098	,061
	Greenhouse-Geisser	,120	1,000	,120	,098	,754	,001	,098	,061
	Huynh-Feldt	,120	1,000	,120	,098	,754	,001	,098	,061
	Límite-inferior	,120	1,000	,120	,098	,754	,001	,098	,061
Test * SEXO	Esfericidad asumida	9,683	1	9,683	7,963	,005	,045	7,963	,801
	Greenhouse-Geisser	9,683	1,000	9,683	7,963	,005	,045	7,963	,801
	Huynh-Feldt	9,683	1,000	9,683	7,963	,005	,045	7,963	,801
	Límite-inferior	9,683	1,000	9,683	7,963	,005	,045	7,963	,801
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,000	1	,000	,000	,990	,000	,000	,050
	Greenhouse-Geisser	,000	1,000	,000	,000	,990	,000	,000	,050
	Huynh-Feldt	,000	1,000	,000	,000	,990	,000	,000	,050
	Límite-inferior	,000	1,000	,000	,000	,990	,000	,000	,050
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,349	1	,349	,287	,593	,002	,287	,083
	Greenhouse-Geisser	,349	1,000	,349	,287	,593	,002	,287	,083
	Huynh-Feldt	,349	1,000	,349	,287	,593	,002	,287	,083
	Límite-inferior	,349	1,000	,349	,287	,593	,002	,287	,083
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,001	1	,001	,001	,972	,000	,001	,050
	Greenhouse-Geisser	,001	1,000	,001	,001	,972	,000	,001	,050

	Huynh-Feldt	,001	1,000	,001	,001	,972	,000	,001	,050
	Límite-inferior	,001	1,000	,001	,001	,972	,000	,001	,050
Test *									
COND.RES	Esfericidad asumida	,279	1	,279	,230	,633	,001	,230	,076
	Greenhouse-Geisser	,279	1,000	,279	,230	,633	,001	,230	,076
	Huynh-Feldt	,279	1,000	,279	,230	,633	,001	,230	,076
	Límite-inferior	,279	1,000	,279	,230	,633	,001	,230	,076
Test *									
EMPLEO	Esfericidad asumida	,751	1	,751	,617	,433	,004	,617	,122
	Greenhouse-Geisser	,751	1,000	,751	,617	,433	,004	,617	,122
	Huynh-Feldt	,751	1,000	,751	,617	,433	,004	,617	,122
	Límite-inferior	,751	1,000	,751	,617	,433	,004	,617	,122
Test *									
PROGRAMA	Esfericidad asumida	,437	1	,437	,359	,550	,002	,359	,092
	Greenhouse-Geisser	,437	1,000	,437	,359	,550	,002	,359	,092
	Huynh-Feldt	,437	1,000	,437	,359	,550	,002	,359	,092
	Límite-inferior	,437	1,000	,437	,359	,550	,002	,359	,092
Test *									
AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,021	1	,021	,017	,896	,000	,017	,052
	Greenhouse-Geisser	,021	1,000	,021	,017	,896	,000	,017	,052
	Huynh-Feldt	,021	1,000	,021	,017	,896	,000	,017	,052
	Límite-inferior	,021	1,000	,021	,017	,896	,000	,017	,052
Test *									
GRUPO	Esfericidad asumida	6,261	1	6,261	5,149	,025	,030	5,149	,617
	Greenhouse-Geisser	6,261	1,000	6,261	5,149	,025	,030	5,149	,617
	Huynh-Feldt	6,261	1,000	6,261	5,149	,025	,030	5,149	,617
	Límite-inferior	6,261	1,000	6,261	5,149	,025	,030	5,149	,617
Error(Test)									
	Esfericidad asumida	205,499	169	1,216					
	Greenhouse-Geisser	205,499	169,000	1,216					
	Huynh-Feldt	205,499	169,000	1,216					
	Límite-inferior	205,499	169,000	1,216					

a. Calculado con alfa = .05

3.5. Indicador Toma de notas y apuntes

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.NOT.A
2	PROM.NOT.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.NOT.A	CONTROL	2,97	,87698	89
	EXPERIMENTAL	3,34	,95295	90
	Total	3,16	,93229	179
PROM.NOT.B	CONTROL	3,04	,79852	89
	EXPERIMENTAL	3,77	,96337	90
	Total	3,41	,95513	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	1,507	1	1,507	1,877	,173	,011	1,877	,275
	Greenhouse-Geisser	1,507	1,000	1,507	1,877	,173	,011	1,877	,275
	Huynh-Feldt	1,507	1,000	1,507	1,877	,173	,011	1,877	,275
	Límite-inferior	1,507	1,000	1,507	1,877	,173	,011	1,877	,275
Test * SEXO	Esfericidad asumida	6,291	1	6,291	7,837	,006	,044	7,837	,795
	Greenhouse-Geisser	6,291	1,000	6,291	7,837	,006	,044	7,837	,795
	Huynh-Feldt	6,291	1,000	6,291	7,837	,006	,044	7,837	,795
	Límite-inferior	6,291	1,000	6,291	7,837	,006	,044	7,837	,795
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,020	1	,020	,025	,874	,000	,025	,053
	Greenhouse-Geisser	,020	1,000	,020	,025	,874	,000	,025	,053
	Huynh-Feldt	,020	1,000	,020	,025	,874	,000	,025	,053

	Límite-inferior	,020	1,000	,020	,025	,874	,000	,025	,053
Test *	Esfericidad	1,109	1	1,109	1,381	,242	,008	1,381	,215
INST.PADRE	asumida								
	Greenhouse-Geisser	1,109	1,000	1,109	1,381	,242	,008	1,381	,215
	Huynh-Feldt	1,109	1,000	1,109	1,381	,242	,008	1,381	,215
	Límite-inferior	1,109	1,000	1,109	1,381	,242	,008	1,381	,215
Test *	Esfericidad	,118	1	,118	,147	,702	,001	,147	,067
INST.MADRE	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,118	1,000	,118	,147	,702	,001	,147	,067
	Huynh-Feldt	,118	1,000	,118	,147	,702	,001	,147	,067
	Límite-inferior	,118	1,000	,118	,147	,702	,001	,147	,067
Test *	Esfericidad	2,576	1	2,576	3,209	,075	,019	3,209	,429
COND.RES	asumida								
	Greenhouse-Geisser	2,576	1,000	2,576	3,209	,075	,019	3,209	,429
	Huynh-Feldt	2,576	1,000	2,576	3,209	,075	,019	3,209	,429
	Límite-inferior	2,576	1,000	2,576	3,209	,075	,019	3,209	,429
Test *	Esfericidad	,433	1	,433	,540	,464	,003	,540	,113
EMPLEO	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,433	1,000	,433	,540	,464	,003	,540	,113
	Huynh-Feldt	,433	1,000	,433	,540	,464	,003	,540	,113
	Límite-inferior	,433	1,000	,433	,540	,464	,003	,540	,113
Test *	Esfericidad	,607	1	,607	,756	,386	,004	,756	,139
PROGRAMA	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,607	1,000	,607	,756	,386	,004	,756	,139
	Huynh-Feldt	,607	1,000	,607	,756	,386	,004	,756	,139
	Límite-inferior	,607	1,000	,607	,756	,386	,004	,756	,139
Test *	Esfericidad	,800	1	,800	,997	,320	,006	,997	,168
AUTO.TOTAL	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,800	1,000	,800	,997	,320	,006	,997	,168
	Huynh-Feldt	,800	1,000	,800	,997	,320	,006	,997	,168
	Límite-inferior	,800	1,000	,800	,997	,320	,006	,997	,168
Test *	Esfericidad	,011	1	,011	,014	,906	,000	,014	,052
GRUPO	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,011	1,000	,011	,014	,906	,000	,014	,052
	Huynh-Feldt	,011	1,000	,011	,014	,906	,000	,014	,052
	Límite-inferior	,011	1,000	,011	,014	,906	,000	,014	,052
Error(Test)	Esfericidad	135,677	169	,803					
	asumida								

Greenhouse-Geisser	135,677	169,000	,803					
Huynh-Feldt	135,677	169,000	,803					
Límite-inferior	135,677	169,000	,803					

a. Calculado con alfa = .05

3.6. Indicador Identificación de la idea principal

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.IP.A
2	PROM.IP.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.IP.A	CONTROL	2,36	,71901	89
	EXPERIMENTAL	2,32	,70037	90
	Total	2,34	,70795	179
PROM.IP.B	CONTROL	2,40	,72762	89
	EXPERIMENTAL	3,67	,90306	90
	Total	3,04	1,03784	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	3,274	1	3,274	5,620	,019	,032	5,620	,654
	Greenhouse-Geisser	3,274	1,000	3,274	5,620	,019	,032	5,620	,654
	Huynh-Feldt	3,274	1,000	3,274	5,620	,019	,032	5,620	,654
	Límite-inferior	3,274	1,000	3,274	5,620	,019	,032	5,620	,654
Test * SEXO	Esfericidad asumida	2,597	1	2,597	4,457	,036	,026	4,457	,555
	Greenhouse-Geisser	2,597	1,000	2,597	4,457	,036	,026	4,457	,555

	Huynh-Feldt	2,597	1,000	2,597	4,457	,036	,026	4,457	,555
	Límite-inferior	2,597	1,000	2,597	4,457	,036	,026	4,457	,555
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,121	1	,121	,207	,649	,001	,207	,074
	Greenhouse-Geisser	,121	1,000	,121	,207	,649	,001	,207	,074
	Huynh-Feldt	,121	1,000	,121	,207	,649	,001	,207	,074
	Límite-inferior	,121	1,000	,121	,207	,649	,001	,207	,074
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,159	1	,159	,273	,602	,002	,273	,081
	Greenhouse-Geisser	,159	1,000	,159	,273	,602	,002	,273	,081
	Huynh-Feldt	,159	1,000	,159	,273	,602	,002	,273	,081
	Límite-inferior	,159	1,000	,159	,273	,602	,002	,273	,081
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	1,435	1	1,435	2,463	,118	,014	2,463	,345
	Greenhouse-Geisser	1,435	1,000	1,435	2,463	,118	,014	2,463	,345
	Huynh-Feldt	1,435	1,000	1,435	2,463	,118	,014	2,463	,345
	Límite-inferior	1,435	1,000	1,435	2,463	,118	,014	2,463	,345
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	2,202	1	2,202	3,779	,054	,022	3,779	,489
	Greenhouse-Geisser	2,202	1,000	2,202	3,779	,054	,022	3,779	,489
	Huynh-Feldt	2,202	1,000	2,202	3,779	,054	,022	3,779	,489
	Límite-inferior	2,202	1,000	2,202	3,779	,054	,022	3,779	,489
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	,401	1	,401	,687	,408	,004	,687	,131
	Greenhouse-Geisser	,401	1,000	,401	,687	,408	,004	,687	,131
	Huynh-Feldt	,401	1,000	,401	,687	,408	,004	,687	,131
	Límite-inferior	,401	1,000	,401	,687	,408	,004	,687	,131
Test * PROGRAMA	Esfericidad asumida	2,725	1	2,725	4,677	,032	,027	4,677	,575
	Greenhouse-Geisser	2,725	1,000	2,725	4,677	,032	,027	4,677	,575
	Huynh-Feldt	2,725	1,000	2,725	4,677	,032	,027	4,677	,575
	Límite-inferior	2,725	1,000	2,725	4,677	,032	,027	4,677	,575
Test * AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	3,981	1	3,981	6,833	,010	,039	6,833	,739
	Greenhouse-Geisser	3,981	1,000	3,981	6,833	,010	,039	6,833	,739
	Huynh-Feldt	3,981	1,000	3,981	6,833	,010	,039	6,833	,739
	Límite-inferior	3,981	1,000	3,981	6,833	,010	,039	6,833	,739

Test * GRUPO	Esfericidad asumida	1,116	1	1,116	1,915	,168	,011	1,915	,280
	Greenhouse-Geisser	1,116	1,000	1,116	1,915	,168	,011	1,915	,280
	Huynh-Feldt	1,116	1,000	1,116	1,915	,168	,011	1,915	,280
	Límite-inferior	1,116	1,000	1,116	1,915	,168	,011	1,915	,280
Error(Test)	Esfericidad asumida	98,469	169	,583					
	Greenhouse-Geisser	98,469	169,000	,583					
	Huynh-Feldt	98,469	169,000	,583					
	Límite-inferior	98,469	169,000	,583					

a. Calculado con alfa = .05

3.7. Indicador Esquemas

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.ES.A
2	PROM.ES.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.ES.A	CONTROL	2,29	,56853	89
	EXPERIMENTAL	2,56	,60813	90
	Total	2,42	,60304	179
PROM.ES.B	CONTROL	2,31	,49648	89
	EXPERIMENTAL	3,91	,99600	90
	Total	3,12	1,12189	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	3,512E-05	1	3,512E-05	,000	,993	,000	,000	,050
	Greenhouse-Geisser	3,512E-05	1,000	3,512E-05	,000	,993	,000	,000	,050
	Huynh-Feldt	3,512E-05	1,000	3,512E-05	,000	,993	,000	,000	,050
	Límite-inferior	3,512E-05	1,000	3,512E-05	,000	,993	,000	,000	,050
Test * SEXO	Esfericidad asumida	,155	1	,155	,357	,551	,002	,357	,091
	Greenhouse-Geisser	,155	1,000	,155	,357	,551	,002	,357	,091
	Huynh-Feldt	,155	1,000	,155	,357	,551	,002	,357	,091
	Límite-inferior	,155	1,000	,155	,357	,551	,002	,357	,091
Test * EDAD	Esfericidad asumida	1,259	1	1,259	2,906	,090	,017	2,906	,396
	Greenhouse-Geisser	1,259	1,000	1,259	2,906	,090	,017	2,906	,396
	Huynh-Feldt	1,259	1,000	1,259	2,906	,090	,017	2,906	,396
	Límite-inferior	1,259	1,000	1,259	2,906	,090	,017	2,906	,396
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,261	1	,261	,602	,439	,004	,602	,120
	Greenhouse-Geisser	,261	1,000	,261	,602	,439	,004	,602	,120
	Huynh-Feldt	,261	1,000	,261	,602	,439	,004	,602	,120
	Límite-inferior	,261	1,000	,261	,602	,439	,004	,602	,120
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,001	1	,001	,003	,956	,000	,003	,050
	Greenhouse-Geisser	,001	1,000	,001	,003	,956	,000	,003	,050
	Huynh-Feldt	,001	1,000	,001	,003	,956	,000	,003	,050
	Límite-inferior	,001	1,000	,001	,003	,956	,000	,003	,050
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	,578	1	,578	1,335	,250	,008	1,335	,210
	Greenhouse-Geisser	,578	1,000	,578	1,335	,250	,008	1,335	,210
	Huynh-Feldt	,578	1,000	,578	1,335	,250	,008	1,335	,210
	Límite-inferior	,578	1,000	,578	1,335	,250	,008	1,335	,210
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	,162	1	,162	,375	,541	,002	,375	,093

	Greenhouse-Geisser	,162	1,000	,162	,375	,541	,002	,375	,093
	Huynh-Feldt	,162	1,000	,162	,375	,541	,002	,375	,093
	Limite-inferior	,162	1,000	,162	,375	,541	,002	,375	,093
Test * PROGRAMA	Esfericidad asumida	,011	1	,011	,025	,874	,000	,025	,053
	Greenhouse-Geisser	,011	1,000	,011	,025	,874	,000	,025	,053
	Huynh-Feldt	,011	1,000	,011	,025	,874	,000	,025	,053
	Limite-inferior	,011	1,000	,011	,025	,874	,000	,025	,053
Test * AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,033	1	,033	,077	,782	,000	,077	,059
	Greenhouse-Geisser	,033	1,000	,033	,077	,782	,000	,077	,059
	Huynh-Feldt	,033	1,000	,033	,077	,782	,000	,077	,059
	Limite-inferior	,033	1,000	,033	,077	,782	,000	,077	,059
Test * GRUPO	Esfericidad asumida	6,360	1	6,360	14,684	,000	,080	14,684	,968
	Greenhouse-Geisser	6,360	1,000	6,360	14,684	,000	,080	14,684	,968
	Huynh-Feldt	6,360	1,000	6,360	14,684	,000	,080	14,684	,968
	Limite-inferior	6,360	1,000	6,360	14,684	,000	,080	14,684	,968
Error(Test)	Esfericidad asumida	73,202	169	,433					
	Greenhouse-Geisser	73,202	169,000	,433					
	Huynh-Feldt	73,202	169,000	,433					
	Limite-inferior	73,202	169,000	,433					

a. Calculado con alfa = .05

3.8. Indicador Resúmenes

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.RES.A
2	PROM.RES.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.RES.A	CONTROL	2,34	,59245	89
	EXPERIMENTAL	2,30	,72978	90
	Total	2,32	,66345	179
PROM.RES.B	CONTROL	2,34	,56204	89
	EXPERIMENTAL	4,00	,92712	90
	Total	3,18	1,12980	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	4,596	1	4,596	8,619	,004	,049	8,619	,831
	Greenhouse-Geisser	4,596	1,000	4,596	8,619	,004	,049	8,619	,831
	Huynh-Feldt	4,596	1,000	4,596	8,619	,004	,049	8,619	,831
	Límite-inferior	4,596	1,000	4,596	8,619	,004	,049	8,619	,831
Test * SEXO	Esfericidad asumida	3,005	1	3,005	5,635	,019	,032	5,635	,656
	Greenhouse-Geisser	3,005	1,000	3,005	5,635	,019	,032	5,635	,656
	Huynh-Feldt	3,005	1,000	3,005	5,635	,019	,032	5,635	,656
	Límite-inferior	3,005	1,000	3,005	5,635	,019	,032	5,635	,656
Test * EDAD	Esfericidad asumida	2,129	1	2,129	3,993	,047	,023	3,993	,511
	Greenhouse-Geisser	2,129	1,000	2,129	3,993	,047	,023	3,993	,511
	Huynh-Feldt	2,129	1,000	2,129	3,993	,047	,023	3,993	,511
	Límite-inferior	2,129	1,000	2,129	3,993	,047	,023	3,993	,511
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,027	1	,027	,050	,823	,000	,050	,056
	Greenhouse-Geisser	,027	1,000	,027	,050	,823	,000	,050	,056
	Huynh-Feldt	,027	1,000	,027	,050	,823	,000	,050	,056
	Límite-inferior	,027	1,000	,027	,050	,823	,000	,050	,056
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,024	1	,024	,046	,831	,000	,046	,055

	Greenhouse-Geisser	,024	1,000	,024	,046	,831	,000	,046	,055
	Huynh-Feldt	,024	1,000	,024	,046	,831	,000	,046	,055
	Límite-inferior	,024	1,000	,024	,046	,831	,000	,046	,055
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	,001	1	,001	,001	,975	,000	,001	,050
	Greenhouse-Geisser	,001	1,000	,001	,001	,975	,000	,001	,050
	Huynh-Feldt	,001	1,000	,001	,001	,975	,000	,001	,050
	Límite-inferior	,001	1,000	,001	,001	,975	,000	,001	,050
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	,912	1	,912	1,710	,193	,010	1,710	,255
	Greenhouse-Geisser	,912	1,000	,912	1,710	,193	,010	1,710	,255
	Huynh-Feldt	,912	1,000	,912	1,710	,193	,010	1,710	,255
	Límite-inferior	,912	1,000	,912	1,710	,193	,010	1,710	,255
Test * PROGRAMA	Esfericidad asumida	,763	1	,763	1,432	,233	,008	1,432	,221
	Greenhouse-Geisser	,763	1,000	,763	1,432	,233	,008	1,432	,221
	Huynh-Feldt	,763	1,000	,763	1,432	,233	,008	1,432	,221
	Límite-inferior	,763	1,000	,763	1,432	,233	,008	1,432	,221
Test * AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,222	1	,222	,415	,520	,002	,415	,098
	Greenhouse-Geisser	,222	1,000	,222	,415	,520	,002	,415	,098
	Huynh-Feldt	,222	1,000	,222	,415	,520	,002	,415	,098
	Límite-inferior	,222	1,000	,222	,415	,520	,002	,415	,098
Test * GRUPO	Esfericidad asumida	6,391	1	6,391	11,985	,001	,066	11,985	,931
	Greenhouse-Geisser	6,391	1,000	6,391	11,985	,001	,066	11,985	,931
	Huynh-Feldt	6,391	1,000	6,391	11,985	,001	,066	11,985	,931
	Límite-inferior	6,391	1,000	6,391	11,985	,001	,066	11,985	,931
Error(Test)	Esfericidad asumida	90,123	169	,533					
	Greenhouse-Geisser	90,123	169,000	,533					
	Huynh-Feldt	90,123	169,000	,533					
	Límite-inferior	90,123	169,000	,533					

a. Calculado con alfa = .05

3.9. Indicador Mapas conceptuales

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.MC.A
2	PROM.MC.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.MC.A	CONTROL	1,06	,19685	89
	EXPERIMENTAL	1,16	,36587	90
	Total	1,11	,29761	179
PROM.MC.B	CONTROL	1,10	,27365	89
	EXPERIMENTAL	3,63	,96803	90
	Total	2,37	1,45518	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	,126	1	,126	,421	,517	,002	,421	,099
	Greenhouse-Geisser	,126	1,000	,126	,421	,517	,002	,421	,099
	Huynh-Feldt	,126	1,000	,126	,421	,517	,002	,421	,099
	Límite-inferior	,126	1,000	,126	,421	,517	,002	,421	,099
Test * SEXO	Esfericidad asumida	,195	1	,195	,650	,421	,004	,650	,126
	Greenhouse-Geisser	,195	1,000	,195	,650	,421	,004	,650	,126
	Huynh-Feldt	,195	1,000	,195	,650	,421	,004	,650	,126
	Límite-inferior	,195	1,000	,195	,650	,421	,004	,650	,126
Test * EDAD	Esfericidad asumida	2,176E-05	1	2,176E-05	,000	,993	,000	,000	,050
	Greenhouse-Geisser	2,176E-05	1,000	2,176E-05	,000	,993	,000	,000	,050
	Huynh-Feldt	2,176E-05	1,000	2,176E-05	,000	,993	,000	,000	,050

	Limite-inferior	2,176E-05	1,000	2,176E-05	,000	,993	,000	,000	,050
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,406	1	,406	1,355	,246	,008	1,355	,212
	Greenhouse- Geisser	,406	1,000	,406	1,355	,246	,008	1,355	,212
	Huynh-Feldt	,406	1,000	,406	1,355	,246	,008	1,355	,212
	Limite-inferior	,406	1,000	,406	1,355	,246	,008	1,355	,212
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,059	1	,059	,196	,658	,001	,196	,073
	Greenhouse- Geisser	,059	1,000	,059	,196	,658	,001	,196	,073
	Huynh-Feldt	,059	1,000	,059	,196	,658	,001	,196	,073
	Limite-inferior	,059	1,000	,059	,196	,658	,001	,196	,073
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	,061	1	,061	,203	,653	,001	,203	,073
	Greenhouse- Geisser	,061	1,000	,061	,203	,653	,001	,203	,073
	Huynh-Feldt	,061	1,000	,061	,203	,653	,001	,203	,073
	Limite-inferior	,061	1,000	,061	,203	,653	,001	,203	,073
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	1,705	1	1,705	5,696	,018	,033	5,696	,660
	Greenhouse- Geisser	1,705	1,000	1,705	5,696	,018	,033	5,696	,660
	Huynh-Feldt	1,705	1,000	1,705	5,696	,018	,033	5,696	,660
	Limite-inferior	1,705	1,000	1,705	5,696	,018	,033	5,696	,660
Test * PROGRAMA	Esfericidad asumida	,669	1	,669	2,234	,137	,013	2,234	,318
	Greenhouse- Geisser	,669	1,000	,669	2,234	,137	,013	2,234	,318
	Huynh-Feldt	,669	1,000	,669	2,234	,137	,013	2,234	,318
	Limite-inferior	,669	1,000	,669	2,234	,137	,013	2,234	,318
Test * AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,012	1	,012	,040	,843	,000	,040	,054
	Greenhouse- Geisser	,012	1,000	,012	,040	,843	,000	,040	,054
	Huynh-Feldt	,012	1,000	,012	,040	,843	,000	,040	,054
	Limite-inferior	,012	1,000	,012	,040	,843	,000	,040	,054
Test * GRUPO	Esfericidad asumida	29,855	1	29,855	99,711	,000	,371	99,711	1,000
	Greenhouse- Geisser	29,855	1,000	29,855	99,711	,000	,371	99,711	1,000
	Huynh-Feldt	29,855	1,000	29,855	99,711	,000	,371	99,711	1,000
	Limite-inferior	29,855	1,000	29,855	99,711	,000	,371	99,711	1,000
Error(Test)	Esfericidad asumida	50,602	169	,299					

Greenhouse-Geisser	50,602	169,000	,299				
Huynh-Feldt	50,602	169,000	,299				
Límite-inferior	50,602	169,000	,299				

a. Calculado con alfa = .05

3.10. Indicador Mapas mentales

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.MM.A
2	PROM.MM.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.MM.A	CONTROL	1,14	,38427	89
	EXPERIMENTAL	1,14	,36741	90
	Total	1,14	,37483	179
PROM.MM.B	CONTROL	1,19	,45543	89
	EXPERIMENTAL	3,66	1,09812	90
	Total	2,43	1,49414	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	,002	1	,002	,004	,948	,000	,004	,050
	Greenhouse-Geisser	,002	1,000	,002	,004	,948	,000	,004	,050
	Huynh-Feldt	,002	1,000	,002	,004	,948	,000	,004	,050
	Límite-inferior	,002	1,000	,002	,004	,948	,000	,004	,050
Test * SEXO	Esfericidad asumida	,012	1	,012	,030	,863	,000	,030	,053

	Greenhouse-Geisser	,012	1,000	,012	,030	,863	,000	,030	,053
	Huynh-Feldt	,012	1,000	,012	,030	,863	,000	,030	,053
	Limite-inferior	,012	1,000	,012	,030	,863	,000	,030	,053
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,128	1	,128	,328	,568	,002	,328	,088
	Greenhouse-Geisser	,128	1,000	,128	,328	,568	,002	,328	,088
	Huynh-Feldt	,128	1,000	,128	,328	,568	,002	,328	,088
	Limite-inferior	,128	1,000	,128	,328	,568	,002	,328	,088
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,150	1	,150	,384	,536	,002	,384	,095
	Greenhouse-Geisser	,150	1,000	,150	,384	,536	,002	,384	,095
	Huynh-Feldt	,150	1,000	,150	,384	,536	,002	,384	,095
	Limite-inferior	,150	1,000	,150	,384	,536	,002	,384	,095
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,463	1	,463	1,184	,278	,007	1,184	,191
	Greenhouse-Geisser	,463	1,000	,463	1,184	,278	,007	1,184	,191
	Huynh-Feldt	,463	1,000	,463	1,184	,278	,007	1,184	,191
	Limite-inferior	,463	1,000	,463	1,184	,278	,007	1,184	,191
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	8,207E-05	1	8,207E-05	,000	,988	,000	,000	,050
	Greenhouse-Geisser	8,207E-05	1,000	8,207E-05	,000	,988	,000	,000	,050
	Huynh-Feldt	8,207E-05	1,000	8,207E-05	,000	,988	,000	,000	,050
	Limite-inferior	8,207E-05	1,000	8,207E-05	,000	,988	,000	,000	,050
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	,817	1	,817	2,090	,150	,012	2,090	,301
	Greenhouse-Geisser	,817	1,000	,817	2,090	,150	,012	2,090	,301
	Huynh-Feldt	,817	1,000	,817	2,090	,150	,012	2,090	,301
	Limite-inferior	,817	1,000	,817	2,090	,150	,012	2,090	,301
Test * PROGRAMA	Esfericidad asumida	,000	1	,000	,001	,982	,000	,001	,050
	Greenhouse-Geisser	,000	1,000	,000	,001	,982	,000	,001	,050
	Huynh-Feldt	,000	1,000	,000	,001	,982	,000	,001	,050
	Limite-inferior	,000	1,000	,000	,001	,982	,000	,001	,050
Test * AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,311	1	,311	,795	,374	,005	,795	,144
	Greenhouse-Geisser	,311	1,000	,311	,795	,374	,005	,795	,144
	Huynh-Feldt	,311	1,000	,311	,795	,374	,005	,795	,144

	Limite-inferior	,311	1,000	,311	,795	,374	,005	,795	,144
Test * GRUPO	Esféricidad asumida	23,145	1	23,145	59,251	,000	,260	59,251	1,000
	Greenhouse-Geisser	23,145	1,000	23,145	59,251	,000	,260	59,251	1,000
	Huynh-Feldt	23,145	1,000	23,145	59,251	,000	,260	59,251	1,000
	Limite-inferior	23,145	1,000	23,145	59,251	,000	,260	59,251	1,000
Error(Test)	Esféricidad asumida	66,017	169	,391					
	Greenhouse-Geisser	66,017	169,000	,391					
	Huynh-Feldt	66,017	169,000	,391					
	Limite-inferior	66,017	169,000	,391					

a. Calculado con alfa = .05

3.11. Indicador Actitud en clase

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.AC.A
2	PROM.AC.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.AC.A	CONTROL	2,54	,50080	89
	EXPERIMENTAL	2,59	,49941	90
	Total	2,57	,49931	179
PROM.AC.B	CONTROL	2,63	,40263	89
	EXPERIMENTAL	4,28	,69289	90
	Total	3,46	1,00402	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	3,143	1	3,143	11,560	,001	,064	11,560	,922
	Greenhouse-Geisser	3,143	1,000	3,143	11,560	,001	,064	11,560	,922
	Huynh-Feldt	3,143	1,000	3,143	11,560	,001	,064	11,560	,922
	Límite-inferior	3,143	1,000	3,143	11,560	,001	,064	11,560	,922
Test * SEXO	Esfericidad asumida	,864	1	,864	3,179	,076	,018	3,179	,426
	Greenhouse-Geisser	,864	1,000	,864	3,179	,076	,018	3,179	,426
	Huynh-Feldt	,864	1,000	,864	3,179	,076	,018	3,179	,426
	Límite-inferior	,864	1,000	,864	3,179	,076	,018	3,179	,426
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,320	1	,320	1,177	,280	,007	1,177	,190
	Greenhouse-Geisser	,320	1,000	,320	1,177	,280	,007	1,177	,190
	Huynh-Feldt	,320	1,000	,320	1,177	,280	,007	1,177	,190
	Límite-inferior	,320	1,000	,320	1,177	,280	,007	1,177	,190
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,178	1	,178	,654	,420	,004	,654	,127
	Greenhouse-Geisser	,178	1,000	,178	,654	,420	,004	,654	,127
	Huynh-Feldt	,178	1,000	,178	,654	,420	,004	,654	,127
	Límite-inferior	,178	1,000	,178	,654	,420	,004	,654	,127
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,001	1	,001	,003	,959	,000	,003	,050
	Greenhouse-Geisser	,001	1,000	,001	,003	,959	,000	,003	,050
	Huynh-Feldt	,001	1,000	,001	,003	,959	,000	,003	,050
	Límite-inferior	,001	1,000	,001	,003	,959	,000	,003	,050
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	,093	1	,093	,343	,559	,002	,343	,090
	Greenhouse-Geisser	,093	1,000	,093	,343	,559	,002	,343	,090
	Huynh-Feldt	,093	1,000	,093	,343	,559	,002	,343	,090
	Límite-inferior	,093	1,000	,093	,343	,559	,002	,343	,090
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	,112	1	,112	,412	,522	,002	,412	,098

	Greenhouse-Geisser	,112	1,000	,112	,412	,522	,002	,412	,098
	Huynh-Feldt	,112	1,000	,112	,412	,522	,002	,412	,098
	Limite-inferior	,112	1,000	,112	,412	,522	,002	,412	,098
Test * PROGRAMA	Esfericidad asumida	1,860	1	1,860	6,840	,010	,039	6,840	,739
	Greenhouse-Geisser	1,860	1,000	1,860	6,840	,010	,039	6,840	,739
	Huynh-Feldt	1,860	1,000	1,860	6,840	,010	,039	6,840	,739
	Limite-inferior	1,860	1,000	1,860	6,840	,010	,039	6,840	,739
Test * AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,001	1	,001	,003	,959	,000	,003	,050
	Greenhouse-Geisser	,001	1,000	,001	,003	,959	,000	,003	,050
	Huynh-Feldt	,001	1,000	,001	,003	,959	,000	,003	,050
	Limite-inferior	,001	1,000	,001	,003	,959	,000	,003	,050
Test * GRUPO	Esfericidad asumida	3,540	1	3,540	13,020	,000	,072	13,020	,948
	Greenhouse-Geisser	3,540	1,000	3,540	13,020	,000	,072	13,020	,948
	Huynh-Feldt	3,540	1,000	3,540	13,020	,000	,072	13,020	,948
	Limite-inferior	3,540	1,000	3,540	13,020	,000	,072	13,020	,948
Error(Test)	Esfericidad asumida	45,946	169	,272					
	Greenhouse-Geisser	45,946	169,000	,272					
	Huynh-Feldt	45,946	169,000	,272					
	Limite-inferior	45,946	169,000	,272					

a. Calculado con alfa = .05

3.12. Indicador Actitud hacia el estudio

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.AES.A
2	PROM.AES.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.AES.A	CONTROL	2,34	,38633	89
	EXPERIMENTAL	2,35	,43233	90
	Total	2,34	,40896	179
PROM.AES.B	CONTROL	2,39	,34023	89
	EXPERIMENTAL	4,75	,47563	90
	Total	3,58	1,25193	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	4,037	1	4,037	24,665	,000	,127	24,665	,999
	Greenhouse-Geisser	4,037	1,000	4,037	24,665	,000	,127	24,665	,999
	Huynh-Feldt	4,037	1,000	4,037	24,665	,000	,127	24,665	,999
	Límite-inferior	4,037	1,000	4,037	24,665	,000	,127	24,665	,999
Test * SEXO	Esfericidad asumida	2,082	1	2,082	12,720	,000	,070	12,720	,944
	Greenhouse-Geisser	2,082	1,000	2,082	12,720	,000	,070	12,720	,944
	Huynh-Feldt	2,082	1,000	2,082	12,720	,000	,070	12,720	,944
	Límite-inferior	2,082	1,000	2,082	12,720	,000	,070	12,720	,944
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,552	1	,552	3,373	,068	,020	3,373	,447
	Greenhouse-Geisser	,552	1,000	,552	3,373	,068	,020	3,373	,447
	Huynh-Feldt	,552	1,000	,552	3,373	,068	,020	3,373	,447

	Limite-inferior	,552	1,000	,552	3,373	,068	,020	3,373	,447
Test *	Esfericidad	,045	1	,045	,275	,601	,002	,275	,082
INST.PADRE	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,045	1,000	,045	,275	,601	,002	,275	,082
	Huynh-Feldt	,045	1,000	,045	,275	,601	,002	,275	,082
	Limite-inferior	,045	1,000	,045	,275	,601	,002	,275	,082
Test *	Esfericidad	,234	1	,234	1,427	,234	,008	1,427	,221
INST.MADRE	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,234	1,000	,234	1,427	,234	,008	1,427	,221
	Huynh-Feldt	,234	1,000	,234	1,427	,234	,008	1,427	,221
	Limite-inferior	,234	1,000	,234	1,427	,234	,008	1,427	,221
Test *	Esfericidad	,006	1	,006	,034	,854	,000	,034	,054
COND.RES	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,006	1,000	,006	,034	,854	,000	,034	,054
	Huynh-Feldt	,006	1,000	,006	,034	,854	,000	,034	,054
	Limite-inferior	,006	1,000	,006	,034	,854	,000	,034	,054
Test *	Esfericidad	,175	1	,175	1,072	,302	,006	1,072	,177
EMPLEO	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,175	1,000	,175	1,072	,302	,006	1,072	,177
	Huynh-Feldt	,175	1,000	,175	1,072	,302	,006	1,072	,177
	Limite-inferior	,175	1,000	,175	1,072	,302	,006	1,072	,177
Test *	Esfericidad	,052	1	,052	,316	,575	,002	,316	,086
PROGRAMA	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,052	1,000	,052	,316	,575	,002	,316	,086
	Huynh-Feldt	,052	1,000	,052	,316	,575	,002	,316	,086
	Limite-inferior	,052	1,000	,052	,316	,575	,002	,316	,086
Test *	Esfericidad	,686	1	,686	4,193	,042	,024	4,193	,530
AUTO.TOTAL	asumida								
	Greenhouse-Geisser	,686	1,000	,686	4,193	,042	,024	4,193	,530
	Huynh-Feldt	,686	1,000	,686	4,193	,042	,024	4,193	,530
	Limite-inferior	,686	1,000	,686	4,193	,042	,024	4,193	,530
Test *	Esfericidad	19,744	1	19,744	120,622	,000	,416	120,622	1,000
GRUPO	asumida								
	Greenhouse-Geisser	19,744	1,000	19,744	120,622	,000	,416	120,622	1,000
	Huynh-Feldt	19,744	1,000	19,744	120,622	,000	,416	120,622	1,000
	Limite-inferior	19,744	1,000	19,744	120,622	,000	,416	120,622	1,000
Error(Test)	Esfericidad	27,662	169	,164					
	asumida								

Greenhouse-Geisser	27,662	169,000	,164					
Huynh-Feldt	27,662	169,000	,164					
Limite-inferior	27,662	169,000	,164					

a. Calculado con alfa = .05

3.13. Dimensión Organización para el estudio y el aprendizaje

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.OR.A
2	PROM.OR.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.OR.A	CONTROL	2,6	,38923	89
	EXPERIMENTAL	2,5	,29488	90
	Total	2,5	,34651	179
PROM.OR.B	CONTROL	2,5	,33957	89
	EXPERIMENTAL	4,0	,53802	90
	Total	3,3	,85957	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	1,742	1	1,742	10,846	,001	,060	10,846	,906
	Greenhouse-Geisser	1,742	1,000	1,742	10,846	,001	,060	10,846	,906
	Huynh-Feldt	1,742	1,000	1,742	10,846	,001	,060	10,846	,906
	Limite-inferior	1,742	1,000	1,742	10,846	,001	,060	10,846	,906
Test * SEXO	Esfericidad asumida	,683	1	,683	4,252	,041	,025	4,252	,536
	Greenhouse-Geisser	,683	1,000	,683	4,252	,041	,025	4,252	,536

	Huynh-Feldt	,683	1,000	,683	4,252	,041	,025	4,252	,536
	Limite-inferior	,683	1,000	,683	4,252	,041	,025	4,252	,536
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,323	1	,323	2,012	,158	,012	2,012	,292
	Greenhouse-Geisser	,323	1,000	,323	2,012	,158	,012	2,012	,292
	Huynh-Feldt	,323	1,000	,323	2,012	,158	,012	2,012	,292
	Limite-inferior	,323	1,000	,323	2,012	,158	,012	2,012	,292
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,002	1	,002	,015	,902	,000	,015	,052
	Greenhouse-Geisser	,002	1,000	,002	,015	,902	,000	,015	,052
	Huynh-Feldt	,002	1,000	,002	,015	,902	,000	,015	,052
	Limite-inferior	,002	1,000	,002	,015	,902	,000	,015	,052
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,295	1	,295	1,838	,177	,011	1,838	,271
	Greenhouse-Geisser	,295	1,000	,295	1,838	,177	,011	1,838	,271
	Huynh-Feldt	,295	1,000	,295	1,838	,177	,011	1,838	,271
	Limite-inferior	,295	1,000	,295	1,838	,177	,011	1,838	,271
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	,013	1	,013	,082	,775	,000	,082	,059
	Greenhouse-Geisser	,013	1,000	,013	,082	,775	,000	,082	,059
	Huynh-Feldt	,013	1,000	,013	,082	,775	,000	,082	,059
	Limite-inferior	,013	1,000	,013	,082	,775	,000	,082	,059
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	,255	1	,255	1,589	,209	,009	1,589	,241
	Greenhouse-Geisser	,255	1,000	,255	1,589	,209	,009	1,589	,241
	Huynh-Feldt	,255	1,000	,255	1,589	,209	,009	1,589	,241
	Limite-inferior	,255	1,000	,255	1,589	,209	,009	1,589	,241
Test * PROGRAMA	Esfericidad asumida	,246	1	,246	1,528	,218	,009	1,528	,233
	Greenhouse-Geisser	,246	1,000	,246	1,528	,218	,009	1,528	,233
	Huynh-Feldt	,246	1,000	,246	1,528	,218	,009	1,528	,233
	Limite-inferior	,246	1,000	,246	1,528	,218	,009	1,528	,233
Test * AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,082	1	,082	,508	,477	,003	,508	,109
	Greenhouse-Geisser	,082	1,000	,082	,508	,477	,003	,508	,109
	Huynh-Feldt	,082	1,000	,082	,508	,477	,003	,508	,109
	Limite-inferior	,082	1,000	,082	,508	,477	,003	,508	,109

Test * GRUPO	Esfericidad asumida	6,696	1	6,696	41,674	,000	,198	41,674	1,000
	Greenhouse-Geisser	6,696	1,000	6,696	41,674	,000	,198	41,674	1,000
	Huynh-Feldt	6,696	1,000	6,696	41,674	,000	,198	41,674	1,000
	Límite-inferior	6,696	1,000	6,696	41,674	,000	,198	41,674	1,000
Error(Test)	Esfericidad asumida	27,152	169	,161					
	Greenhouse-Geisser	27,152	169,000	,161					
	Huynh-Feldt	27,152	169,000	,161					
	Límite-inferior	27,152	169,000	,161					

a. Calculado con alfa = .05

3.14. Dimensión Empleo de técnicas de estudio y aprendizaje

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.TEC.A
2	PROM.TEC.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.TEC.A	CONTROL	2,1	,30253	89
	EXPERIMENTAL	2,2	,41347	90
	Total	2,1	,36595	179
PROM.TEC.B	CONTROL	2,1	,27950	89
	EXPERIMENTAL	3,7	,64098	90
	Total	2,9	,95014	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	,726	1	,726	3,998	,047	,023	3,998	,511
	Greenhouse-Geisser	,726	1,000	,726	3,998	,047	,023	3,998	,511

	Huynh-Feldt	,726	1,000	,726	3,998	,047	,023	3,998	,511
	Límite inferior	,726	1,000	,726	3,998	,047	,023	3,998	,511
Test * SEXO	Esféricidad asumida	1,914	1	1,914	10,538	,001	,059	10,538	,898
	Greenhouse-Geisser	1,914	1,000	1,914	10,538	,001	,059	10,538	,898
	Huynh-Feldt	1,914	1,000	1,914	10,538	,001	,059	10,538	,898
	Límite inferior	1,914	1,000	1,914	10,538	,001	,059	10,538	,898
Test * EDAD	Esféricidad asumida	,005	1	,005	,027	,870	,000	,027	,053
	Greenhouse-Geisser	,005	1,000	,005	,027	,870	,000	,027	,053
	Huynh-Feldt	,005	1,000	,005	,027	,870	,000	,027	,053
	Límite inferior	,005	1,000	,005	,027	,870	,000	,027	,053
Test * INST.PADRE	Esféricidad asumida	,002	1	,002	,010	,920	,000	,010	,051
	Greenhouse-Geisser	,002	1,000	,002	,010	,920	,000	,010	,051
	Huynh-Feldt	,002	1,000	,002	,010	,920	,000	,010	,051
	Límite inferior	,002	1,000	,002	,010	,920	,000	,010	,051
Test * INST.MADRE	Esféricidad asumida	,062	1	,062	,340	,560	,002	,340	,089
	Greenhouse-Geisser	,062	1,000	,062	,340	,560	,002	,340	,089
	Huynh-Feldt	,062	1,000	,062	,340	,560	,002	,340	,089
	Límite inferior	,062	1,000	,062	,340	,560	,002	,340	,089
Test * COND.RES	Esféricidad asumida	,192	1	,192	1,059	,305	,006	1,059	,176
	Greenhouse-Geisser	,192	1,000	,192	1,059	,305	,006	1,059	,176
	Huynh-Feldt	,192	1,000	,192	1,059	,305	,006	1,059	,176
	Límite inferior	,192	1,000	,192	1,059	,305	,006	1,059	,176
Test * EMPLEO	Esféricidad asumida	,668	1	,668	3,679	,057	,021	3,679	,479
	Greenhouse-Geisser	,668	1,000	,668	3,679	,057	,021	3,679	,479
	Huynh-Feldt	,668	1,000	,668	3,679	,057	,021	3,679	,479
	Límite inferior	,668	1,000	,668	3,679	,057	,021	3,679	,479
Test * PROGRAMA	Esféricidad asumida	,079	1	,079	,433	,512	,003	,433	,100
	Greenhouse-Geisser	,079	1,000	,079	,433	,512	,003	,433	,100
	Huynh-Feldt	,079	1,000	,079	,433	,512	,003	,433	,100

	Límite-inferior	,079	1,000	,079	,433	,512	,003	,433	,100
Test * AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,069	1	,069	,382	,537	,002	,382	,094
	Greenhouse-Geisser	,069	1,000	,069	,382	,537	,002	,382	,094
	Huynh-Feldt	,069	1,000	,069	,382	,537	,002	,382	,094
	Límite-inferior	,069	1,000	,069	,382	,537	,002	,382	,094
Test * GRUPO	Esfericidad asumida	7,174	1	7,174	39,507	,000	,189	39,507	1,000
	Greenhouse-Geisser	7,174	1,000	7,174	39,507	,000	,189	39,507	1,000
	Huynh-Feldt	7,174	1,000	7,174	39,507	,000	,189	39,507	1,000
	Límite-inferior	7,174	1,000	7,174	39,507	,000	,189	39,507	1,000
Error(Test)	Esfericidad asumida	30,690	169	,182					
	Greenhouse-Geisser	30,690	169,000	,182					
	Huynh-Feldt	30,690	169,000	,182					
	Límite-inferior	30,690	169,000	,182					

a. Calculado con alfa = .05

3.15. Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.MOT.A
2	PROM.MOT.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.MOT.A	CONTROL	2,4	,35023	89
	EXPERIMENTAL	2,5	,41668	90
	Total	2,5	,38427	179
PROM.MOT.B	CONTROL	2,5	,29003	89
	EXPERIMENTAL	4,5	,49582	90
	Total	3,5	1,08486	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	3,570	1	3,570	23,545	,000	,122	23,545	,998
	Greenhouse-Geisser	3,570	1,000	3,570	23,545	,000	,122	23,545	,998
	Huynh-Feldt	3,570	1,000	3,570	23,545	,000	,122	23,545	,998
	Límite-inferior	3,570	1,000	3,570	23,545	,000	,122	23,545	,998
Test * SEXO	Esfericidad asumida	1,418	1	1,418	9,351	,003	,052	9,351	,860
	Greenhouse-Geisser	1,418	1,000	1,418	9,351	,003	,052	9,351	,860
	Huynh-Feldt	1,418	1,000	1,418	9,351	,003	,052	9,351	,860
	Límite-inferior	1,418	1,000	1,418	9,351	,003	,052	9,351	,860
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,426	1	,426	2,811	,095	,016	2,811	,385
	Greenhouse-Geisser	,426	1,000	,426	2,811	,095	,016	2,811	,385
	Huynh-Feldt	,426	1,000	,426	2,811	,095	,016	2,811	,385
	Límite-inferior	,426	1,000	,426	2,811	,095	,016	2,811	,385
Test * INST.PADRE	Esfericidad asumida	,011	1	,011	,069	,792	,000	,069	,058
	Greenhouse-Geisser	,011	1,000	,011	,069	,792	,000	,069	,058
	Huynh-Feldt	,011	1,000	,011	,069	,792	,000	,069	,058
	Límite-inferior	,011	1,000	,011	,069	,792	,000	,069	,058
Test * INST.MADRE	Esfericidad asumida	,050	1	,050	,332	,565	,002	,332	,088
	Greenhouse-Geisser	,050	1,000	,050	,332	,565	,002	,332	,088
	Huynh-Feldt	,050	1,000	,050	,332	,565	,002	,332	,088
	Límite-inferior	,050	1,000	,050	,332	,565	,002	,332	,088
Test * COND.RES	Esfericidad asumida	,013	1	,013	,086	,769	,001	,086	,060
	Greenhouse-Geisser	,013	1,000	,013	,086	,769	,001	,086	,060
	Huynh-Feldt	,013	1,000	,013	,086	,769	,001	,086	,060
	Límite-inferior	,013	1,000	,013	,086	,769	,001	,086	,060
Test * EMPLEO	Esfericidad asumida	,144	1	,144	,953	,330	,006	,953	,163
	Greenhouse-Geisser	,144	1,000	,144	,953	,330	,006	,953	,163
	Huynh-Feldt	,144	1,000	,144	,953	,330	,006	,953	,163

	Limite-inferior	,144	1,000	,144	,953	,330	,006	,953	,163
Test *									
PROGRAMA	Esfericidad asumida	,635	1	,635	4,190	,042	,024	4,190	,530
	Greenhouse-Geisser	,635	1,000	,635	4,190	,042	,024	4,190	,530
	Huynh-Feldt	,635	1,000	,635	4,190	,042	,024	4,190	,530
	Limite-inferior	,635	1,000	,635	4,190	,042	,024	4,190	,530
Test *									
AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,178	1	,178	1,173	,280	,007	1,173	,190
	Greenhouse-Geisser	,178	1,000	,178	1,173	,280	,007	1,173	,190
	Huynh-Feldt	,178	1,000	,178	1,173	,280	,007	1,173	,190
	Limite-inferior	,178	1,000	,178	1,173	,280	,007	1,173	,190
Test *									
GRUPO	Esfericidad asumida	9,999	1	9,999	65,943	,000	,281	65,943	1,000
	Greenhouse-Geisser	9,999	1,000	9,999	65,943	,000	,281	65,943	1,000
	Huynh-Feldt	9,999	1,000	9,999	65,943	,000	,281	65,943	1,000
	Limite-inferior	9,999	1,000	9,999	65,943	,000	,281	65,943	1,000
Error(Test)									
	Esfericidad asumida	25,626	169	,152					
	Greenhouse-Geisser	25,626	169,000	,152					
	Huynh-Feldt	25,626	169,000	,152					
	Limite-inferior	25,626	169,000	,152					

a. Calculado con alfa = .05

3.16. Variable Habilidades Académicas

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Test	Variable dependiente
1	PROM.HA.A
2	PROM.HA.B

Estadísticos descriptivos

GRUPO		Media	Desviación típica	N
PROM.HA.A	CONTROL	2,4	,26846	89
	EXPERIMENTAL	2,4	,31279	90
	Total	2,4	,29094	179
PROM.HA.B	CONTROL	2,4	,22761	89
	EXPERIMENTAL	4,1	,46814	90
	Total	3,2	,92623	179

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Test	Esfericidad asumida	1,814	1	1,814	16,343	,000	,088	16,343	,980
	Greenhouse-Geisser	1,814	1,000	1,814	16,343	,000	,088	16,343	,980
	Huynh-Feldt	1,814	1,000	1,814	16,343	,000	,088	16,343	,980
	Límite-inferior	1,814	1,000	1,814	16,343	,000	,088	16,343	,980
Test * SEXO	Esfericidad asumida	1,275	1	1,275	11,486	,001	,064	11,486	,921
	Greenhouse-Geisser	1,275	1,000	1,275	11,486	,001	,064	11,486	,921
	Huynh-Feldt	1,275	1,000	1,275	11,486	,001	,064	11,486	,921
	Límite-inferior	1,275	1,000	1,275	11,486	,001	,064	11,486	,921
Test * EDAD	Esfericidad asumida	,145	1	,145	1,303	,255	,008	1,303	,206
	Greenhouse-Geisser	,145	1,000	,145	1,303	,255	,008	1,303	,206
	Huynh-Feldt	,145	1,000	,145	1,303	,255	,008	1,303	,206

	Limite-inferior	,145	1,000	,145	1,303	,255	,008	1,303	,206
Test *									
INST.PADRE	Esfericidad asumida	,001	1	,001	,012	,913	,000	,012	,051
	Greenhouse-Geisser	,001	1,000	,001	,012	,913	,000	,012	,051
	Huynh-Feldt	,001	1,000	,001	,012	,913	,000	,012	,051
	Limite-inferior	,001	1,000	,001	,012	,913	,000	,012	,051
Test *									
INST.MADRE	Esfericidad asumida	,115	1	,115	1,039	,310	,006	1,039	,173
	Greenhouse-Geisser	,115	1,000	,115	1,039	,310	,006	1,039	,173
	Huynh-Feldt	,115	1,000	,115	1,039	,310	,006	1,039	,173
	Limite-inferior	,115	1,000	,115	1,039	,310	,006	1,039	,173
Test *									
COND.RES	Esfericidad asumida	,049	1	,049	,445	,506	,003	,445	,102
	Greenhouse-Geisser	,049	1,000	,049	,445	,506	,003	,445	,102
	Huynh-Feldt	,049	1,000	,049	,445	,506	,003	,445	,102
	Limite-inferior	,049	1,000	,049	,445	,506	,003	,445	,102
Test *									
EMPLEO	Esfericidad asumida	,325	1	,325	2,923	,089	,017	2,923	,398
	Greenhouse-Geisser	,325	1,000	,325	2,923	,089	,017	2,923	,398
	Huynh-Feldt	,325	1,000	,325	2,923	,089	,017	2,923	,398
	Limite-inferior	,325	1,000	,325	2,923	,089	,017	2,923	,398
Test *									
PROGRAMA	Esfericidad asumida	,269	1	,269	2,423	,121	,014	2,423	,340
	Greenhouse-Geisser	,269	1,000	,269	2,423	,121	,014	2,423	,340
	Huynh-Feldt	,269	1,000	,269	2,423	,121	,014	2,423	,340
	Limite-inferior	,269	1,000	,269	2,423	,121	,014	2,423	,340
Test *									
AUTO.TOTAL	Esfericidad asumida	,104	1	,104	,937	,334	,006	,937	,161
	Greenhouse-Geisser	,104	1,000	,104	,937	,334	,006	,937	,161
	Huynh-Feldt	,104	1,000	,104	,937	,334	,006	,937	,161
	Limite-inferior	,104	1,000	,104	,937	,334	,006	,937	,161
Test *									
GRUPO	Esfericidad asumida	7,919	1	7,919	71,337	,000	,297	71,337	1,000
	Greenhouse-Geisser	7,919	1,000	7,919	71,337	,000	,297	71,337	1,000
	Huynh-Feldt	7,919	1,000	7,919	71,337	,000	,297	71,337	1,000
	Limite-inferior	7,919	1,000	7,919	71,337	,000	,297	71,337	1,000
Error(Test)	Esfericidad asumida	18,759	169	,111					

Greenhouse-Geisser	18,759	169,000	,111				
Huynh-Feldt	18,759	169,000	,111				
Limite-inferior	18,759	169,000	,111				

a. Calculado con alfa = .05

Anexo 6

Programa para el Desarrollo
de Habilidades Académicas

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DEL ZULIA
NÚCLEO COSTA ORIENTAL DEL LAGO
CENTRO DE ORIENTACIÓN Y PROMOCIÓN INTEGRAL



***PROGRAMA PARA EL DESARROLLO
DE HABILIDADES ACADÉMICAS***

Diseñado por:
MSc. Mariana Fernández Reina.

Cabimas, abril de 2012

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS

El Programa para el Desarrollo de las Habilidades Académicas, ha sido diseñado siguiendo el modelo propuesto por Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (2010). Su contenido se propone actuar en el Área Académica de los destinatarios, ya que sus objetivos se dirigen al desarrollo de este aspecto en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia (LUZ-COL). El mismo se planificó para ser desarrollado como parte de la asignatura Orientación I que se administra en el primer semestre del plan de estudio de todas las carreras que se ofrecen en el Núcleo.

Álvarez et al. (2010) proponen varias fases en la elaboración de programas de orientación, entre las cuales se encuentran:

- Análisis del contexto.
- Identificación de necesidades, competencias, potencialidades.
- Formulación de objetivos.
- Planificación del programa.
- Ejecución del programa
- Evaluación del programa.
- Costos del programa.

Estas se detallan a continuación con base en el ámbito del programa.

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

El contexto en el cual se desarrollará este programa, pertenece al tipo educativo, "... en el cual se cumplen roles y funciones y se desarrollan tareas relacionadas con los procesos de enseñanza – aprendizaje" (Castejón y Zamora, 2001: 30).

El Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia, es una institución de educación superior pública, adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), que ofrece a los bachilleres de la región zuliana y sus adyacencias, la posibilidad de formarse en carreras universitarias de diversa naturaleza. En el Núcleo, dichas carreras están organizadas en tres Programas Académicos: Ciencias Económicas y Sociales, Educación e Ingeniería.

El Programa de Ciencias Económicas y Sociales administra 4 carreras: Licenciatura en Administración, Licenciatura en Contaduría Pública, Economía y Licenciatura en Relaciones Industriales.

Por su parte, el Programa de Educación ofrece la Licenciatura en Educación, en cuatro menciones: Educación Especial, Área de Audición y Lenguaje; Educación Industrial Mención Mecánica; Educación Industrial Mención Electricidad; y Educación Informática.

Y finalmente, el Programa de Ingeniería ofrece tres menciones: Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Petróleo. Todas estas carreras tienen un régimen de estudios semestral, con una duración de 10 semestres.

En el primer semestre de todas las carreras de la Universidad del Zulia, los estudiantes de nuevo ingreso cursan la Unidad Curricular Orientación I, la cual tiene por finalidad facilitar al estudiante su adaptación a la vida universitaria, en ella se establecen tres grandes objetivos:

1. Adaptarse al medio universitario.
2. Desarrollar competencias y habilidades académicas que le faciliten su permanencia y posterior egreso exitoso.
3. Establecer su proyecto de vida y carrera.

Conjuntamente con la Orientación I, se ofrecen en el Núcleo LUZ-COL los programas de Orientación II y III. Estas tres unidades curriculares, conforman el Área Curricular Orientación, que se desarrolla en toda la Universidad del Zulia y que es administrada por los centros y departamentos y unidades de Orientación de la misma. Es así, como en el Núcleo LUZ-COL la responsabilidad de organizar, desarrollar y evaluar los planes y programas del Área Curricular Orientación le corresponde al Centro de Orientación y Promoción Integral del Núcleo LUZ-COL.

2. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES, COMPETENCIAS Y POTENCIALIDADES

Álvarez et al. (2010) afirman que una necesidad es una discrepancia entre la situación actual y la situación deseable, y que ésta puede derivarse del análisis del contexto.

Al realizar este análisis, revisando las descripciones de los perfiles de las distintas carreras del Núcleo LUZ-COL, en lo concerniente a las funciones y requerimientos de desempeño, puede concluirse que las habilidades académicas son herramientas fundamentales en el desempeño académico y laboral de estos futuros profesionales.

En este orden de ideas, algunos organismos internacionales dedicados a la evaluación de los sistemas educativos han planteado enfoques que resaltan el valor de las habilidades académicas como parte del desarrollo integral de las personas. Por citar un ejemplo, el Proyecto Tuning América Latina, impulsado por diversas universidades latinoamericanas y europeas, identificó 27 competencias genéricas para América Latina, las cuales fueron evaluadas según su importancia por académicos (docentes universitarios), estudiantes universitarios, graduados y empleadores. En el informe final de este estudio, entre las 6 competencias más importantes se encuentran en primer lugar la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, seguida por la capacidad de aprender y actualizarse, y el tercer lugar lo ocupa la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. Estas tres

competencias genéricas, requieren para su desarrollo de habilidades académicas básicas (Beneitone, Esquetini, González, Martí, Siufi, y Wagenaar, 2007).

Otro enfoque relevante que justifica el diseño de este programa, es el enfoque de habilidades para la vida, iniciado en los años '60 y ampliamente difundido en Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña durante los años '80. Este enfoque expresa que “Se entiende por habilidades de vida la utilización de comportamientos apropiados para la resolución de problemas relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo” (GROUP, 2010).

Estos autores refieren la propuesta de habilidades de vida presentada en el año 1981 por Hopson y Scally, según la cual existen cuatro grupos de habilidades entre las cuales se incluyen las habilidades académicas planteadas en este programa. Por ejemplo en el Grupo 1, se encuentran las *habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme*, que incluye la habilidad para pensar y resolver problemas constructivamente y la habilidad para distribuir el tiempo con efectividad. En el grupo 4, se encuentran entre las *Habilidades que necesito para mi formación*, y en éste se incluye la habilidad para estudiar. (GROUP, 2010).

Desde la perspectiva de la práctica de la orientación en el Núcleo LUZ-COL, en periodos académicos anteriores se han aplicado diversos cuestionarios sobre hábitos y técnicas de estudio, y en la práctica docente

de las orientadoras adscritas al Centro de Orientación y Promoción Integral del Núcleo (COPI), se han observado algunas debilidades en el área académica, que se han sido atendidas a través de la Unidad Curricular Orientación I y en los diferentes servicios que el COPI ofrece a la comunidad en general.

Por tal motivo, el programa tendrá una dirección desarrollista en sus actividades, es decir que todas ellas serán diseñadas con la finalidad de potenciar el desarrollo de las habilidades académicas en los participantes, y consolidar las que ya poseen, en pro de su éxito académico y personal (Castejón y Zamora, 2001).

Por otra parte, uno de los recursos u oportunidades con los que cuenta el Núcleo LUZ-COL como organización educativa para abordar esta realidad, lo constituye la Unidad Curricular Orientación I, enmarcada en el Modelo de Currículo Integral asumido por LUZ, la cual contempla el desarrollo integral de los estudiantes de nuevo ingreso; esto supone la atención en diversas áreas como la personal-social, la académica y la vocacional.

Con base en los planteamientos anteriores, puede concluirse que este programa estará enmarcado en el desarrollo del área académica de los estudiantes, porque

“...su énfasis de acción está vinculado con los procesos asociados al rol de la persona como aprendiz, y la finalidad

es que la persona y/o el grupo pueda obtener el pleno rendimiento en las actividades inherentes a sus procesos de aprendizaje” (Castejón y Zamora, 2001: 31).

3. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

El programa plantea como objetivo general:

Desarrollar habilidades académicas que le faciliten la adquisición, desarrollo y consolidación de técnicas de trabajo intelectual para adaptarse a su nueva vida universitaria, y su permanencia y egreso exitoso de la Universidad.

Los objetivos específicos de este programa se detallan en el Plan Operativo del mismo.

4. PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA

4.1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA.

Desde el punto de vista legal, este programa se fundamenta en el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el cual se expresa que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, señalando como su finalidad el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad.

En concordancia con este artículo se encuentra el artículo 32 de la Ley Orgánica de Educación (2009), el cual señala que la educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de los educandos, y que su finalidad es formar profesionales e investigadores de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento.

Por su parte, la Universidad del Zulia en sus documentos sobre currículo, el Acuerdo 535 (2006), establece que el área curricular orientación tiene como propósito promover en sus estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y talentos con la finalidad de contribuir a su éxito académico. En el párrafo primero se establece que uno de los contenidos que debe abarcar el área curricular es el desarrollo de diversas habilidades, así como la planificación de actividades para promover el desarrollo del potencial cognitivo del estudiante.

Filosóficamente se fundamenta en una concepción del hombre como ser integral y susceptible de cambio, con derecho al desarrollo de todas sus potencialidades, responsable de sus actuaciones y digno de respeto por su condición humana. Es una concepción holística del ser humano, como una persona integral, total, completa, activa y racional, creativa y consciente de sí misma.

Se concibe a la educación como un proceso que debe responder a la formación de un estudiante, y por consiguiente de un profesional, con capacidad de autodirigirse en su aprendizaje, de tomar decisiones

autónomas, de encontrar soluciones a los problemas que la vida le plantea.

El principal principio pedagógico utilizado en el diseño de las actividades de este programa es el de “aprender haciendo”, por cuanto la participación activa del individuo es fundamental en el proceso de su propio aprendizaje.

4.2. ENFOQUE DE REFERENCIA

El enfoque teórico de referencia es el cognoscitivo, el cual concibe al aprendizaje como un proceso activo, constructivo, acumulativo, en el cual intervienen procesos mentales que facilitan el procesamiento de la información, además de emplear el conocimiento previo en dicho procesamiento y construcción de nuevas estructuras de conocimiento.

Dentro de este enfoque, se hace énfasis en las teorías cognitivo-sociales del aprendizaje, según las cuales los pensamientos de los estudiantes influyen en su comportamiento y aprendizaje (Santrock, 2002).

4.3. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La población a la cual va dirigido este programa está conformada por estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo LUZ-COL en las diferentes carreras que este ofrece, cursantes de la asignatura Orientación I. Sus edades oscilan entre los 16 y 22 años, cuyos padres

tienen un nivel de instrucción entre la secundaria y la universitaria. La mayoría de estos jóvenes viven en otras ciudades y municipios del Estado Zulia, por lo que a diario viajan al recinto universitario, ubicado en la ciudad de Cabimas, en la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Otra característica importante de esta población, es que en su mayoría su única ocupación son sus estudios, acompañados de algunas actividades extracurriculares relacionadas con los deportes, la música o el estudio de idiomas extranjeros.

Rice (1995) ubica estas edades en la etapa de desarrollo de la adolescencia y la juventud, en la cual, de acuerdo con Piaget, se inicia el desarrollo de las operaciones formales. Este tipo de pensamiento permite a los adolescentes reflexionar críticamente acerca de sus pensamientos, desarrollar el pensamiento lógico y abstracto, y el razonamiento hipotético. Rice también afirma que “El desarrollo del pensamiento operacional formal puede ser fomentado por programas académicos que estimulen a los estudiantes a pensar” (p.258).

Havighurst (1972, citado por: Rice, 1995) describe ocho tareas psicosociales que deberían ser cumplidas durante la adolescencia, entre las cuales se encuentra la preparación para una carrera económica.

4.4. PLAN GENERAL

El Programa Desarrollo de Habilidades Académicas, tendrá una duración de 32 horas, distribuidas en 9 semanas, correspondientes a 9

sesiones en aula de 2 horas académicas cada una (50 minutos por hora), totalizando así 18 horas, y el resto de las horas en actividades de trabajo independiente. El mismo será desarrollado dentro de la Unidad Curricular Orientación I, que administra el Núcleo LUZ - COL en todos sus diseños curriculares.

Las actividades de este programa se han agrupado alrededor de tres núcleos temáticos, representando así tres unidades:

UNIDAD I: ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE

Sesión 1: Distribución del tiempo.

Sesión 2: Planificación del estudio.

Sesión 3: Preparación para los exámenes.

UNIDAD II: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE

Sesión 4: Técnicas de análisis de información.

Sesión 5: Técnicas de síntesis de información.

Sesión 6: Técnicas integradoras.

UNIDAD III: MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO

Sesión 7: Actitudes positivas en clase.

Sesión 8: Actitudes positivas hacia el estudio.

Sesión 9: Evaluando mis logros. Cierre del Programa.

Las estrategias a utilizar para desarrollar las actividades son:

- Dinámicas grupales de animación y movilización de la energía.
- Ejercicios de reflexión personal.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Lecturas seleccionadas.
- Cuestionarios y ejercicios impresos.
- Dramatizaciones.
- Rondas de evaluación y cierre.

4.5. PLAN OPERATIVO

El plan operativo de este programa, se presenta en los cuadros siguientes.

5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Álvarez et al (2010) manifiestan que evaluar los programas de intervención en Orientación consiste en valorar los procesos y la eficacia de la acción orientadora, determinando en qué medida se han logrado los objetivos.

Para evaluar este programa, se ha considerado la evaluación de los procesos y la evaluación de los productos.

En la evaluación de los procesos, se tomará en cuenta la opinión de los participantes principalmente, ajustándose al enfoque de referencia, el cognoscitivo, según el cual los individuos son capaces de autodirigirse, y construyen su conocimiento activamente. Se solicitará información general sobre su opinión respecto a la planificación, organización del programa, utilización de recursos, actuación del facilitador, calidad del material presentado, pertinencia de las actividades, esto con la finalidad de introducir en el programa las modificaciones necesarias para que sea cada vez más acorde a los requerimientos de los participantes.

En cuanto a la evaluación de los productos, se aplicará en la sesión final la Escala de Habilidades Académicas, y se establecerán comparaciones entre los puntajes obtenidos antes de iniciar el programa y luego de culminar el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, M.; Riart, J.; Martínez, M.; Bisquerra, R. (2010) VII. El Modelo de programas. En: R. Bisquerra (Coord) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (8º edición). España: Wolters Kluwer
- Aranguren, S. (Ed.). (1997). *Técnicas de estudio y lectura rápida*. (3ª edición). Colombia: Educar Cultural Recreativa.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Asamblea Nacional.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009) *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Asamblea Nacional.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Martí, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto – Universidad de Groningen. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC
- Bisquerra, R. (Coord) (2010). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. (8º edición). España: Wolters Kluwer
- Castejón, H.; Zamora, M. (2001). *Diseño de Programas y Servicios en Orientación*. Maracaibo: Ediciones Astro Data, S.A.
- Consejo Universitario de la Universidad del Zulia. (2006) Acuerdo 535. Maracaibo. Universidad del Zulia.
- Quijada, M. (1995). *Técnicas Grupales*. Taller escolar.
- Rice, F. (1995). *Desarrollo Humano*. (2da. ed.) México: Prentice Hall.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw – Hill.
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1998). *Técnicas participativas para la educación popular*. (3ª edición). Editorial Popular.
- Villegas, V.(2008) *100 juegos selectos*. Bogotá, Colombia: San Pablo.

**PROGRAMA PARA EL DESARROLLO
DE HABILIDADES ACADÉMICAS
PLAN OPERATIVO**

Diseñado por:

MSc. Mariana Fernández Reina.

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

UNIDAD I: ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO.

OBJETIVO TERMINAL: Desarrollar habilidades para la organización del estudio.

SESION 1. Distribución del tiempo.

Diseñado por: MSc. Mariana Fernández Reina.

PLAN OPERATIVO

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACION	TIEMPO
1. Bienvenida e introducción a la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica: "Formando el refrán". Exposición Reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador da la bienvenida e invita a los estudiantes a participar en la dinámica según el Anexo 1. Los estudiantes participan en la dinámica y se organizan por grupos. El orientador guía una discusión sobre importancia de la habilidad para distribuir el tiempo, e invita a los participantes a reflexionar sobre el tema. Los participantes expresan sus comentarios. Luego el orientador integra la información. 	<ul style="list-style-type: none"> Refranes en forma de rompecabezas. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación de todos los estudiantes. Actitud hacia el tema. 	20'
2. Diferenciar entre aprendizaje y estudio	<ul style="list-style-type: none"> Discusión en pequeños grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador invita a los grupos a establecer las diferencias entre aprendizaje y estudio, elaborando conclusiones. Los grupos participan en la plenaria por turnos. El orientador integra la información. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante Lápices Pizarrón Marcador 	<ul style="list-style-type: none"> Conclusiones del ejercicio Verbalizaciones expresadas 	20'
3. Elaborar su horario de estudios	<ul style="list-style-type: none"> Horario de Actividades Horario de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador invita a los participantes a realizar sus horarios de actividades fijas y variables, para establecer en que invierten su tiempo. Los estudiantes realizan el horario y participan en la plenaria. El orientador integra de la información e indica la asignación para la próxima sesión, que consistirá en el seguimiento del horario realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Pizarra. Marcadores Guía del estudiante. Lápices 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de los horarios. Comentarios en la plenaria 	50'
4. Cierre de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador invita a los participantes a comentar sobre los aprendizajes logrados en la sesión, luego integra la información y se despide. 		<ul style="list-style-type: none"> Aprendizajes verbalizados. 	10'

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

UNIDAD I: ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO.

OBJETIVO TERMINAL: Desarrollar habilidades para la organización del estudio.

SESION 2. Planificación del estudio.

Diseñado por: MSc. Mariana Fernández Reina.

PLAN OPERATIVO

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACION	TIEMPO
1. Bienvenida e introducción a la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica: "He visto al entrar" Resumen de la actividad anterior Revisión de experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador da la bienvenida e invita a los estudiantes a participar en la dinámica según el Anexo N°2. El orientador resume la actividad del encuentro pasado, y pide a los estudiantes que comenten sus experiencias en cuanto al seguimiento del horario establecido. Integra esta información e introduce el tema del día. 		<ul style="list-style-type: none"> Participación en la plenaria Comentarios expresados 	20'
2. Diferenciar los elementos que influyen en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Discusión en pequeños grupos Plenaria 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide a los participantes que analicen los elementos que influyen en el aprendizaje, y que elaboren conclusiones. Los estudiantes discuten sobre el tema y luego presentan la conclusión en plenaria. El orientador integra la información 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante. Lápices. Pizarrón Marcador 	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la discusión Conclusiones por grupos 	20'
3. Elaborar su plan de estudio	<ul style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide a los estudiantes que, con base en sus reflexiones sobre los factores del aprendizaje, planifiquen sus actividades de estudio para la semana. Los estudiantes realizan sus planificaciones. Luego revisa los trabajos realizados por los estudiantes y les da retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante Lápices 	<ul style="list-style-type: none"> Planificaciones elaboradas 	40'
4. Cierre de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Eco de experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide a los estudiantes comentarios sobre el trabajo de la sesión. Los estudiantes manifiestan sus reflexiones. El orientador integra la información y se despide. 		<ul style="list-style-type: none"> Reflexiones expresadas. 	10'

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

UNIDAD I: ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO.

OBJETIVO TERMINAL: Desarrollar habilidades para la organización del estudio.

SESION 3.Preparación para los exámenes.

Diseñado por: MSc. Mariana Fernández Reina.

PLAN OPERATIVO

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACION	TIEMPO
1. Bienvenida e introducción a la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> Resumen Dinámica: "Animales que vuelan" 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador resume brevemente la actividad del encuentro anterior e invita a los estudiantes a participar en la actividad planificada. Luego da las instrucciones para la dinámica (Anexo 3). 		<ul style="list-style-type: none"> Participación en el ejercicio. Actitud hacia el ejercicio. 	20'
2. Analizar su proceso de preparación para los exámenes	<ul style="list-style-type: none"> Discusión en pequeños grupos. Exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> Los grupos discuten brevemente sobre el tema, elaboran conclusiones sobre sus propias habilidades y las presentan en plenaria. El orientador integra toda la información manejada. 	<ul style="list-style-type: none"> Marcadores. Guía del estudiante Lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la discusión. Conclusiones aportadas. 	30'
3. Diseñar su estrategia de preparación para los exámenes próximos.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión personal 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide información sobre los próximos evaluativos que tendrán y les solicita un plan de acción para abordar la preparación. Los estudiantes participan en la plenaria. El orientador realiza los reflejos pertinentes y cierra la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante. Lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> Profundidad del ejercicio. Verbalizaciones 	30'
4. Evaluación de la sesión y cierre de la Unidad.	<ul style="list-style-type: none"> Plan de acción para las próximas evaluaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide información sobre los próximos evaluativos que tendrán y les solicita un plan de acción para abordar la preparación. Luego integra las reflexiones de los estudiantes con los aprendizajes más significativos de la sesión. Indica la asignación para la próxima sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante. Lápices 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiones expresadas. 	20'

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

UNIDAD II: TECNICAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE.

OBJETIVO TERMINAL: Desarrollar habilidades para el empleo de técnicas de estudio y aprendizaje.

SESION 4. Técnicas de análisis de información.

Diseñado por: MSc. Mariana Fernández Reina.

PLAN OPERATIVO

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACION	TIEMPO
1. Bienvenida e introducción a la actividad.	<ul style="list-style-type: none">Dinámica: “Un hombre de principios”.	<ul style="list-style-type: none">El orientador da la bienvenida e invita a los estudiantes a participar en la actividad ofreciendo las instrucciones para la dinámica, como se muestran en el Anexo N° 4.Luego introduce la temática de la unidad II.		<ul style="list-style-type: none">Participación de todos los estudiantes	20'
2. Practicar técnicas de análisis de información	<ul style="list-style-type: none">Práctica de las técnicas de subrayado, toma de notas e ideas principales.Coevaluación del empleo de las técnicas	<ul style="list-style-type: none">El orientador pide a los estudiantes que en un texto seleccionado realicen un subrayado, tomen notas sobre el mismo y señalen sus ideas principales.Luego pide que se organicen por parejas para que cada uno evalúe los subrayados, notas e ideas principales identificadas por su compañero.Los estudiantes realizan la coevaluación y ofrecen sus comentarios sobre cómo perciben sus propias habilidades y las de su compañero en este aspecto.	<ul style="list-style-type: none">Guía del estudiante.Lápices.	<ul style="list-style-type: none">Reflexiones expresadas.Actitud hacia el ejercicio.	60'
3. Evaluación y cierre de la actividad.	<ul style="list-style-type: none">Reflexiones sobre sus aprendizajes	<ul style="list-style-type: none">El orientador pide a los estudiantes que expresen los aprendizajes obtenidos en la sesión, integra la información y se despide.		<ul style="list-style-type: none">Verbalizaciones y reflexiones.	20'

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

UNIDAD II: TECNICAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE.

OBJETIVO TERMINAL: Desarrollar habilidades para el empleo de técnicas de estudio y aprendizaje.

SESION 5. Técnicas de síntesis de información.

Diseñado por: MSc. Mariana Fernández Reina.

PLAN OPERATIVO

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACION	TIEMPO
1. Bienvenida e introducción a la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica: "Enlace de palabras". 	<ul style="list-style-type: none"> Para iniciar la actividad, el orientador propone a los estudiantes realizar la dinámica para la concentración de la atención, según el Anexo N° 5 Luego invita a los estudiantes a participar en la actividad de la sesión. 		<ul style="list-style-type: none"> Participación 	20'
2. Ejercitar técnicas de síntesis de información.	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de esquemas y resúmenes. 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide a los estudiantes que lean en la Guía del estudiante sobre la realización y el uso del esquema y el resumen. Luego les pide que practiquen estas técnicas con un texto seleccionado. Los estudiantes realizan las prácticas. El orientador ofrece la retroalimentación pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante Lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> Realización del ejercicio. Conclusiones expresadas 	60'
3. Evaluar sus propias habilidades para elaborar esquemas y resúmenes.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión personal 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide a los participantes que se autoevalúen en cuanto a la elaboración de esquemas y resúmenes, a través de una reflexión personal Los estudiantes realizan la autoevaluación y participan en la plenaria. 		<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación realizada 	20'
4. Evaluación y cierre de la sesión		<ul style="list-style-type: none"> El orientador integra la información, indica los materiales necesarios para la próxima sesión y se despide. 			

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

UNIDAD II: TÉCNICAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE.

OBJETIVO TERMINAL: Desarrollar habilidades para el empleo de técnicas de estudio y aprendizaje.

SESION 6. Técnicas integradoras.

Diseñado por: MSc. Mariana Fernández Reina.

PLAN OPERATIVO

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACION	TIEMPO
1. Introducción a la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Exposición 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador saluda a los estudiantes y les explica la actividad a desarrollar. 			10'
2. Elaborar mapas mentales y conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de mapas conceptuales y mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador explica a los estudiantes en qué consisten las técnicas de los mapas mentales y conceptuales. A continuación invita a los jóvenes a elaborar mapas conceptuales y mentales con base en las recomendaciones que se ofrecen en la Guía del estudiante. Los estudiantes practican las técnicas y luego comentan sus reflexiones. El orientador integra la información. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante Lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> Mapas elaborados Reflexiones expresadas. 	70'
3. Evaluación y cierre de la Unidad.	<ul style="list-style-type: none"> Ronda: "Hoy aprendí..." 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador invita a los estudiantes a que cada uno exprese el aprendizaje más significativo que logró durante la sesión, iniciando con la frase "Hoy aprendí" Luego resume la información recibida y se despide. 		<ul style="list-style-type: none"> Participación. Aprendizajes manifestados 	20'

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

UNIDAD III: MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO.

OBJETIVO TERMINAL: Desarrollar habilidades para la motivación hacia el estudio.

SESION 7. Actitudes positivas en clase.

Diseñado por: MSc. Mariana Fernández Reina.

PLAN OPERATIVO

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACION	TIEMPO
1. Introducción a la actividad y bienvenida	<ul style="list-style-type: none"> Exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador saluda a los estudiantes hace una breve recapitulación sobre los aprendizajes logrados y expresados en la sesión anterior, e introduce la Unidad III. 			10'
2. Evaluar sus actitudes en clases.	<ul style="list-style-type: none"> Dramatización Reflexión personal 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide a los participantes que conformen grupos. Luego les invita a seleccionar una asignatura y organizar una escenificación de una clase en dicha asignatura. Los estudiantes dramatizan las situaciones seleccionadas y luego realizan comentarios sobre la misma. Los estudiantes participan en la plenaria expresando sus opiniones. El orientador realiza los refuerzos necesarios e integra la información. 		<ul style="list-style-type: none"> Creatividad en la dramatización Actitudes manifestadas en la reflexión 	80'
3. Evaluación y cierre de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: "El profesor, ese desconocido". 	<ul style="list-style-type: none"> Como cierre de la sesión, el orientador pide que un estudiante voluntario realice la lectura, según el anexo N°6. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiones 	10'

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

UNIDAD III: MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO.

OBJETIVO TERMINAL: Desarrollar habilidades para la motivación hacia el estudio.

SESION 8. Actitudes positivas hacia el estudio.

Diseñado por: MSc. Mariana Fernández Reina.

PLAN OPERATIVO

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACION	TIEMPO
1. Bienvenida e introducción a la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> Exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador saluda a los estudiantes y expone brevemente sobre la temática a desarrollar. 			10'
2. Evaluar sus actitudes hacia el estudio	<ul style="list-style-type: none"> Discusión en pequeños grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador entrega a cada grupo diversos materiales sobre la importancia del estudio y les pide que lo lean y elaboren conclusiones. Los estudiantes participan en la discusión grupal, elaboran las conclusiones y las presentan en plenaria. El orientador guía la plenaria, estimulando la participación de los miembros de otros grupos. Finalmente, integra toda la información. 	<ul style="list-style-type: none"> Copias de materiales sobre la importancia del estudio 	<ul style="list-style-type: none"> Conclusiones elaboradas por los grupos. Opiniones expresadas 	70'
3. Evaluación y cierre	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: "Se están perdiendo los sueños" (Anexo N°7) 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide que un estudiante voluntario lea el texto seleccionado y el resto de sus compañeros expresan sus comentarios sobre la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> Verbalizaciones en torno a la lectura. 	20'

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

UNIDAD III: MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO.

OBJETIVO TERMINAL: Desarrollar habilidades para la motivación hacia el estudio.

SESION 9. Evaluando mis logros. Cierre del programa.

Diseñado por: MSc. Mariana Fernández Reina.

PLAN OPERATIVO

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACION	TIEMPO
1. Introducción a la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador realiza un breve resumen sobre la actividad anterior. Invita a los estudiantes a participar en la actividad de la sesión. 			10'
2. Exponer sobre el impacto y aplicabilidad que tiene en su vida diaria la temática manejada en la asignatura.	<ul style="list-style-type: none"> El Super mapa 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador entrega a cada participante. una hoja blanca y le pide que dibuje el aprendizaje más significativo que obtuvo en todo el programa. Los estudiantes realizan sus dibujos y los pegan en el pizarrón para elaborar un gran mapa con todos los descubrimientos, aprendizajes y logros alcanzados durante el curso. Luego el orientador integra la información 	<ul style="list-style-type: none"> Hojas blancas. Lápices, Colores. Pizarrón. Tirro 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizajes expresados 	60'
3. Cierre y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación por formato. (Anexo N°8) Ronda: "En una palabra" 	<ul style="list-style-type: none"> El orientador pide a los participantes que llenen el formato de evaluación que se encuentra al final de la Guía del estudiante. Los estudiantes responden al cuestionario de evaluación, lo desprenden y lo entregan al orientador. Cuando todos los estudiantes han entregado sus formatos, el orientador hace les pide que resuman en una palabra lo que ha significado para ellos la participación en el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del estudiante. Lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas al cuestionario de evaluación. Verbalizaciones expresadas en la ronda. 	30'

**PROGRAMA PARA EL DESARROLLO
DE HABILIDADES ACADÉMICAS
ANEXOS**

Diseñado por:

MSc. Mariana Fernández Reina.

PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.
SESIÓN: 1.
ANEXO N° 1.

DINÁMICA: FORMANDO EL REFRÁN

El facilitador previamente, escribirá en rótulos de cartulina tantos refranes como grupos quiera formar, relacionados con la temática a abordar en la actividad. Luego los cortará a modo de rompecabezas y los introducirá en sobres mezclando los trozos al azar.

Para realizar la dinámica, pedirá a los participantes que se formen en grupos cuya cantidad de miembros será igual a la cantidad de refranes y grupos a formar, a cada grupo le entrega un sobre con los trozos de varios refranes. Cada participante tomará un trozo, lo leerá, e inmediatamente saldrá a buscar los compañeros que posean los trozos restantes del refrán correspondiente. Así se formarán grupos al azar.

PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.
SESIÓN: 2.
ANEXO Nº 2.

DINÁMICA: HE VISTO AL ENTRAR

Reunidos los participantes, sin determinación de número, un de ellos dice en voz alta: *“He visto aquí en el salón una cosa que me llamó la atención”*.

El resto pregunta *“¿Y cómo se llama?”*

Responde: *“Es una cosa que empieza por...”* y da la letra por la que comienza el nombre de ese objeto.

Con esta pista todos los participantes empiezan a mirar atentamente todos los objetos que hay en el salón y preguntan *“¿Será.....?”* nombrando los objetos cuyo nombre empiece por esa letra. El vidente puede decir: *“están fríos”* o *“están calientes”* según el objeto nombrado esté cerca o esté lejos del objeto en cuestión.

Es conveniente que el objeto pensado sea difícil de identificar, pero debe tener cierta visibilidad en el salón.

Si se tarda mucho en encontrar el objeto buscado, pueden aportarse otras pistas.

Tomado de: Villegas, V.(1988) *“100 juegos selectos”*.

PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.
SESIÓN: 3.
ANEXO N° 3.

DINÁMICA: ANIMALES QUE VUELAN

Los participantes pueden estar sentados o de pie, pero van formando círculo, en cuyo centro se ubica el facilitador. Todos los jugadores colocan las manos a la altura del pecho, una palma frente a otra, como quien va a aplaudir. Cuando el facilitador nombre un animal que vuele, todos dan una palmada de aprobación, pero no pueden darla cuando el animal no vuela.

Quienes aplauden cuando no deban de hacerlo o dejen de aplaudir cuando haya que hacerlo, salen del círculo. La dinámica se da por terminada cuando los participantes se reducen a dos. Puede darse un pequeño premio a manera de estímulo a los finalistas, quienes han demostrado realmente un alto nivel de atención.

Tomado de: Villegas, V.(1988) *"100 juegos selectos"*.

PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.
SESIÓN: 4.
ANEXO N° 4.

DINÁMICA: UN HOMBRE DE PRINCIPIOS

Todos los participantes se sientan en círculo. El facilitador en el centro, inicia el juego narrando cualquier historia donde todo debe empezar con una letra determinada.

Ejemplo: “Tengo un tío que es un hombre de principios muy sólidos, para él todo debe empezar con la letra P. Así, su esposa se llama... (y señala a uno de los participantes que debe mencionar un nombre de mujer que comience con la letra P),

A ella le gusta mucho comer ... (y señala a otro participante que debe mencionar una comida o fruta que comience con la letra P).

El participante que se equivoque o tarde más de cuatro segundos en responder sale del juego. Después de un rato se varía la letra. Deben hacerse las preguntas rápidamente.

Tomado de: Vargas y Bustillos (1987). “*Técnicas participativas para la educación popular*”

PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.
SESIÓN: 5.
ANEXO N° 5.

DINÁMICA: “ENLACE DE PALABRAS”

Los integrantes del grupo formarán un círculo. Cuando estén listos, el facilitador dará las instrucciones.

“Un voluntario comenzará por decir una palabra y el vecino dirá otra comenzando por la sílaba final de la palabra de su predecesor. Por ejemplo: si el primero dice “pala”, el siguiente debe decir una palabra que comience por la sílaba <la>, podría ser lápiz; el siguiente deberá decir una palabra que comience con la sílaba <piz> y así sucesivamente”.

El facilitador inicia con un ensayo para verificar que se entendió el trabajo a realizar, una vez consolidada, continúa:

“Deben responder sin titubear, sin confundirse y en forma rápida. Quien falle, saldrá del juego, hasta que quede uno”.

Si se desea, no salen quienes fallen. Se pueden realizar varias rondas, y al final se procesa la experiencia.

Tomado de: Quijada, M. (1995). “*Técnicas Grupales. Taller escolar*”.

PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.
SESIÓN: 7.
ANEXO N° 6.

LECTURA: “EL PROFESOR, ESE DESCONOCIDO”

La figura del profesor está rodeada de una vasta gama de sentimientos, que van del odio más profundo al afecto más sincero y del miedo más irracional a la más incondicional admiración.

Todos recordamos con nostalgia a ciertos profesores de nuestro pasado como estudiantes, reconociendo en ellos al educador, al docente depositario del saber, siempre dispuesto a combatir la plaga de la ignorancia. Sin embargo, estos lisonjeros recuerdos son pocos, en comparación con otros menos agradables de iras repentinas, de sonrisas que entonces considerábamos “sádicas”, de castigos y de todas las sensaciones experimentadas cuando se descubría que no habíamos estudiado.

Después de años de estudios, tras innumerables experiencias y cuando entramos ya en la madurez, seguimos pensando en los profesores de la misma forma en que lo hacíamos cuando éramos niños y llegamos a experimentar los mismos “miedos” de entonces, ligados a una errónea forma de respeto a la autoridad, de la que todo profesor parece investido.

Surgen de esta forma las fobias a los exámenes o los profesores, o sucede que vivimos los exámenes como si fueran un duelo contra un monstruo. Estas dos maneras de considerar a los profesores y los exámenes generan estados de ánimo que resultan muy contraproducentes para el resultado final; generan, en pocas palabras, angustia y agresividad.

En la mayor parte de los casos, detrás de estos comportamientos y de las despiadadas críticas de ciertos estudiantes contra los profesores, se esconde un error fundamental: el olvido de que detrás de cada profesor hay un ser humano, una persona que tiene familia y amigos y que es capaz de experimentar las mismas sensaciones que nosotros.

Son muchos los estudiantes que afirman con convicción que el sistema universitario falla por culpa del profesor, personaje dispuesto a distribuir matrículas de honor entre los alumnos que le caen simpáticos, generando así un sistema basado en la injusticia y la parcialidad. El lema de

estos estudiantes podría ser: “Para las notas, mejor un ordenador que cualquier profesor”.

Pero ante este argumento surge espontáneamente una pregunta: ¿Cómo es posible que un ser humano deje de serlo por el hecho de encontrarse en determinado ambiente? Puede suceder que un profesor pierda la paciencia y supere ciertos límites, permitiendo que sus problemas personales influyan sobre su sentido crítico; pero indudablemente, estos casos son muy poco frecuentes.

La respuesta es evidente y está a la vista de todo el mundo: los profesores fríos y calculadores como ordenadores sencillamente ... no existen.

Un examen no es más que el encuentro entre dos personalidades, un apretón de manos entre individuos que a veces ni siquiera se conocen (en la universidad puede suceder que encontremos en un examen a un profesor diferente del que dictaba el curso).

Del mismo modo que resulta muy difícil juzgar a una persona que se acaba de conocer sin caer en peligrosos (aunque naturales) sentimientos de simpatía o antipatía, tampoco se puede pretender que el examinador sea inmune a este mecanismo psicológico ni que una leve antipatía eventual deje de influir, aunque mínimamente, en el resultado de un examen.

“El hábito no hace al monje”, dice un proverbio, pero puede “hacer al estudiante”. En este sentido, hay una interesante anécdota.

“Era el 10 de julio y la sala de exámenes estaba atestada de gente aquella calurosa mañana. Casi todos los estudiantes, invadidos por irrefrenables deseos de salir de vacaciones, llevaban ropa fresca y alegre: camisetas hawaianas, bermudas, pantalones cortos y zapatillas deportivas. El aula parecía preparada para un desfile de ‘moda playera’.

Los ‘pobres’ profesores, encorsetados en elegantísimas pero abrigadas americanas, con el cuello de la camisa bien abrochado y con corbata, interrogaban a una interminable sucesión de estudiantes de piel bronceada, algunos de los cuales (al menos a juzgar por la ropa) acababan de regresar de una ‘fatigosa’ estancia junto al mar.

Entre los muchos estudiantes se presentó ante la mesa un joven impecablemente vestido con un traje azul y una immaculada camisa blanca

que comenzaba a empaparse de sudor. El estupor del catedrático fue tan enorme que no pudo reprimir un comentario dedicado al estoico estudiante. Al expresar su simpatía hacia esta forma de respeto por la institución académica, el profesor comentó su ‘disgusto’ ante el elevado número de estudiantes ‘vestidos como para ir a la playa’.

Después de semejante preámbulo, el examen se convirtió en una especie de charla informal con un amigo, salpicada de bromas y elogios por las respuestas correctas. La conclusión (como es fácil imaginar) fue la ambicionada ‘matrícula’ a pesar de un par de inexactitudes finales. Al finalizar el examen, el profesor, ‘transformado’ (quién sabe cómo) en un simpático ser humano, se despidió del acalorado estudiante con un ... caluroso apretón de manos, acompañado de alabanzas y de los mejores deseos para la continuación de los estudios.

Esto no significa, naturalmente, que una camisa de cuello almidonado pueda solucionar todos los problemas de estudio y mejorar mágicamente la media de las calificaciones. En el caso aludido, la preparación del estudiante era seguramente sólida.

La moraleja de esta historia no propone un cambio de guardarropa sino el reconocimiento de que el profesor no es el tirano que algunos estudiantes imaginan. Es preciso reflexionar sobre la necesidad de crear siempre, y no sólo en el ámbito de los estudios, una relación empática positiva, puesto que es imposible que no se cree algún tipo de relación”.

Stefano Santori.

Tomado de: Aranguren, S. (Ed.). (1997). *“Técnicas de estudio y lectura rápida”*.

ROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.

SESIÓN: 8.

ANEXO Nº 7.

LECTURA: “SE ESTAN PERDIENDO LOS SUEÑOS”

La mayoría de los estudiantes de hoy padecen de una gran apatía por el estudio. Siempre hablamos que la causa de esto depende de:

- un medio familiar conflictivo
- compañeros no adecuados
- ambiente social poco propicio
- falta de organización de las actividades
- no saber estudiar: falta de técnicas y hábitos de estudio
- profesores “piratas”
- un instituto mal acondicionado, etc.

Pero nunca o casi nunca se comenta de una responsabilidad propia:

- sobre la carencia de un sentido universal y propio de las cosas
- de un trascender o ir más allá de los límites que nos imponen
- la falta de sentido de búsqueda de lo mejor
- de un poco o carente pensar en grandes inquietudes hacia el futuro
- no saber ganarse la vida con alegría
- no conocerse a sí mismo
- no saber crear.

Hacemos las cosas sin sentido humano, buscamos una nota por buscarla sin pensar en la calidad de esa nota sino en su cantidad (cantidad que quizás no ha sido bien ganada). Sin darnos cuenta hacemos de nuestro estudio un simple "pasar la materia" sin un sentido de lucha, sin tomar conciencia de los conocimientos adquiridos. Repentinamente nos volvemos seres que estudiamos por estudiar, dándole valor a lo que se hace sin darle valor a cómo se hace, a la excelencia, a lo que somos, a lo que queremos ser.

La inconformidad de los estudiantes con las notas es evidente, somos inconformistas con una nota pero no lo somos cuando estamos en una clase y no aportamos ni una idea ni opiniones, ni reflexionamos y nos quedamos ahí sentados en los pupitres. Inconscientemente, nos transformamos en seres mecánicos, no humanos, que en vez de hacer del estudio algo ameno, lo convertimos en rutina, como algo que hay que hacer por hacer porque no queda otro remedio. Estudiamos muchas veces, sin compartir, sólo para nosotros mismos, sin dar algo de sí, por consiguiente, transformamos el estudio también en un egoísmo vital.

Sin darnos cuenta hemos ido perdiendo ideas, inquietudes, sueños, sensibilidades, porque nos dejamos encerrar en un círculo rutinario y no hacemos las cosas para ser, para aprender, sino que nos dejamos llevar por lo más fácil y así "pirateamos" hasta nuestra propia vida y no le damos calidad a aquello que lo merece por medir todo lo que hacemos en función de lo que nos produce.

Por eso, no me sorprende que una noche, como cualquier noche de cualquier día, nos acostemos pensando que otro día viene y haremos lo mismo y veremos la misma institución y a los mismos profesores y las mismas clases; solo pensamos en eso, sin tratar siquiera de mejorar un poquito nuestra calidad de vida, haciendo de nuestro estudio **un ser, un crear, un trascender, una búsqueda de la verdad**, y, por eso, no me asombra que, de continuar así como estamos, un día, en una noche triste, cuando el sueño nos sumerja en muchos sueños, nos perdamos en la inmensidad del vacío.

Sin embargo, esto no sucedería **si replanteamos el por qué y el para qué de nuestra existencia** y soñamos cosas grandes de nuestra vida, sin dejarnos influenciar por el pesimismo y la comodidad reinante que nos hace seres tristes y opacados, incapaces de enfrentar las obligaciones de cada día.

Nos conviene empeñarnos en la búsqueda de nuestra propia excelencia y hacerla con alegría, para ello debemos hacer que nuestro paso por la vida sea provechoso, tanto para nosotros como para los demás, **soñando en grande, en estudiar y hacernos de una profesión y una madurez que nos permita servir de ayuda y empuje para los que nos rodean.**

El camino es para quienes:

- luchan y son realistas
- desean dedicarse con alegría a las labores cotidianas con todo su potencial
- buscan la luz del saber y la verdadera innovación y mejora
- buscan obstáculos para desgastar su voluntad
- tienen voluntad para resistir y vencer las fuerzas destructivas
- desean convertirse en técnicos y científicos cultos, en profesionales calificados, individuos racionales que canalizan sus potencialidades disciplinadamente, de buenos sentimientos

Y cuyo motor es el deseo de mejorar ellos mismos y actuar constructivamente sobre su entorno; **el camino es de ustedes: verdaderos valores ciudadanos, hombres y mujeres buenos, que aprenden por si mismo a descubrir los valores, a respetar los auténticos y a superar los ficticios, formando sólidamente su responsabilidad y conciencia.**

Estos jóvenes son los que requiere el país, porque tienen criterios propios, no se dejan manipular, son honestos y fieles a sus valores, son justos y usan el raciocinio para emitir sus juicios. Con una Juventud así Venezuela tiene un futuro esplendoroso. **¿Tu qué opinas?**

Lic. Nelly Cartalla.
Material aportado por la Esp. Ana Moncada.

PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES ACADÉMICAS.
SESIÓN: 8.
ANEXO Nº 8.

EVALUACIÓN

1. ¿Cuáles de tus expectativas lograste satisfacer durante el programa?

2. ¿Cuáles de tus expectativas no lograste satisfacer durante el programa?

3. Tu participación durante el desarrollo del programa fue:

Excelente_____ Buena_____ Regular_____ Otro_____

Describe en función de tu asistencia, tus intervenciones, tus logros con el programa.

4. Indica el aprendizaje más significativo obtenido durante el programa:

5. ¿Cómo emplearás estos aprendizajes en tu vida diaria personal y académica?

6. La actuación del facilitador la evalúas como:

Excelente_____ Buena_____ Regular_____ Otro_____

Describe:

7. Sugerencias y observaciones:

GRACIAS