

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA

Departamento de la Conducta y Sociedad



**PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS SIN PROGRESO ACADÉMICO Y LA
RELACIÓN ENTRE EL APOYO PSICOSOCIAL CON
ENFOQUE DE RESILIENCIA Y EL ÉXITO ACADÉMICO
EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE
UNIVERSIDAD**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR POR**

Georgina Bueno Delgado

Bajo la dirección del Doctor:

Aníbal Puentes Ferreras

Madrid, 2005

ISBN: 84-669-2768-9

Universidad Complutense de Madrid
Programa Doctoral en Filosofía
Ciencias de la Conducta y Sociedad



Perfil Sociodemográfico de los Estudiantes Universitarios
sin Progreso Académico y la Relación entre el Apoyo
Psicosocial con Enfoque de Resiliencia y el Éxito
Académico en los Estudiantes de Primer Año de
Universidad

Autora: Georgina Bueno Delgado, MSW, MPsych

Director: Dr. Aníbal Puente Ferreras

2005

Reconocimiento

Deseo expresar mi gratitud por el apoyo recibido durante la realización de esta investigación a mis compañeras docentes de la Consejería y a todo el resto del personal del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico; muy en especial a la Dra. Myrna Vélez, Directora, a las profesoras Raquel Maldonado y Rosa Féblez, directoras auxiliares.

A la profesora Raquel Maldonado, gracias por toda la ayuda incondicional que me ofreció.

A mi esposo Miguel todo mi amor y agradecimiento por su apoyo y ayuda incondicional.

A los coordinadores del programa doctoral de Filosofía, Ciencias de la Conducta y Sociedad, los Doctores Manuel Maceiras, Luis Méndez, Emilio García, quienes hicieron posible que este programa de la Universidad Complutense se ofreciera en Puerto Rico. También a los profesores que ofrecieron los cursos y a mi director de tesis el Dr. Anibal Puente.

A todos mis respetos y agradecimiento.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi hijo Antonio Miguel quien es mi inspiración y a mi esposo Miguel quien durante 33 años me ha ofrecido apoyo, ayuda y motivación en la realización de todos mis proyectos. Gracias por estar 100% conmigo siempre.

A Dios gracias por brindarme las oportunidades para lograr esta meta.

Tabla de Contenido

Capítulo I.	La Educación Superior	1
1.1.	Expectativas en Torno a la Educación Superior	1
1.2.	Justificación	11
1.3.	Planteamiento del Problema Bajo Estudio	15
1.4.	Objetivos	17
1.5.	Preguntas de Investigación	19
1.6.	Definiciones Operacionales	19
1.7.	Aportaciones de esta Investigación	23
Capítulo II.	Variables que Afectan el Éxito de los Universitarios.....	25
2.1.	Antecedentes Académicos	27
2.2.	Dificultades Relacionadas con los Estudios	31
2.3.	Factores Familiares	36
2.3.1.	Preparación Académica y Factores Económicos	36
2.3.2.	Las Relaciones Familiares	39
2.4.	Factores Socioculturales y la Interacción con el Medioambiente	43

2.5.	Características de Personalidad, Alteraciones Emocionales, Retos y Barreras	47
2.5.1.	Retos y Barreras	49
2.5.2	Características de Personalidad	50
2.5.3	Alteraciones Emocionales	56
Capítulo III.	Perfil Sociodemográfico de los Estudiantes sin Progreso Académico y las Razones para no Lograrlo	60
3.1.	Escenario y Población	60
3.2.	Diseño y Selección de la Muestra	60
3.3.	Instrumento de Medición	61
3.4.	Validez y Fiabilidad	62
3.5.	Análisis Estadístico	63
3.6.	Hallazgos	63
3.7.	Análisis, Limitaciones y Recomendaciones	81
3.7.1	Limitaciones	90
3.7.2.	Recomendaciones	90
Capítulo IV.	Apoyo Psicosocial y Resiliencia	91
4.1.	Apoyo Psicosocial	91
4.2.	La Resiliencia y sus Características	95

4.3.	Factores de Riesgo y de Vulnerabilidad en el Individuo	97
4.4.	Factores de Protección en la Resiliencia	99
4.4.1.	Factores de Protección en el Individuo	100
4.4.2.	Factores de Protección en la Familia	101
4.4.3.	Factores de Protección en el Grupo de Pares y la Sociedad	104
4.5.	La Resiliencia: Atributo que Contrarresta las Dificultades y Fortalece al Estudiante	107
4.6.	Las Instituciones Educativas y la Resiliencia	124
4.7.	Características de los Estudiantes Resilientes	127
Capítulo V.	Modelos de Resiliencia.....	130
5.1.	Desarrollo de Sentimientos Positivos en los Estudiantes	132
5.2.	Comunidad de Aprendizaje Resiliente	136
5.3.	Resiliencia Educativa	140
5.4.	La Rueda de la Resiliencia	145
Capítulo VI.	Modelo de Apoyo Psicosocial	154
6.1.	Introducción	154
6.2.	Características de este Modelo	157
6.3.	Objetivos	159

6.3.1. Objetivo General	159
6.3.2. Objetivos Específicos	159
6.4. Filosofía de este Modelo	160
6.5. Descripción de los Diferentes Tipos de Apoyos	167
6.5.1. Apoyo de Orientación y Consejería	167
6.5.1.1. Temas de los Talleres	170
6.5.1.2. Actividades de los Talleres	173
6.5.1.3. Evaluaciones	181
6.5.1.4. Premiaciones de Reforzamiento	181
6.5.1.5. Protocolo	182
6.5.2 Apoyo Académico	183
6.5.2.1. Protocolo	185
6.5.3. Apoyo Familiar	188
6.5.3.1. Protocolo	189
6.5.4. Apoyo de Pares	191
6.5.4.1. Protocolo	193
6.5.5. Apoyo Sociocultural	194
6.5.5.1. Protocolo	196
6.5.6. Apoyo Económico	196

6.5.6.1. Protocolo	199
Capítulo VII. Evaluación de la Implantación del Modelo	
de Apoyo Psicosocial	200
7.1. Escenario y Población	200
7.2. Diseño	200
7.3. Selección de la Muestra	202
7.4. Instrumentos de Medición	204
7.4.1. Expediente Académico	204
7.4.2. Planilla de Evaluación	205
7.5. Validez y Fiabilidad	207
7.5.1. Expediente Académico	207
7.5.2. Planilla de Evaluación	207
7.6. Análisis Estadístico	208
7.7. Preguntas de Investigación	208
7.8. Hipótesis	209
7.9. Hallazgos de la Implantación del Modelo	210
Capítulo VIII. Análisis Crítico de los Resultados	230
8.1. Introducción	230

8.2.	Características del Grupo Sometido al Programa de Intervención y del Grupo Control	231
8.3.	Desempeño Académico	233
8.4.	Apoyos Ofrecidos	238
8.5.	Evaluaciones de los Apoyos	238
8.5.1.	Apoyo de Orientación y Consejería	239
8.5.2.	Apoyo Familiar	243
8.5.3.	Apoyo de Consejería de Pares	245
8.5.4.	Apoyo Académico	247
8.5.5.	Apoyo Económico	249
8.5.6.	Apoyo Sociocultural	250
8.6.	Actitudes y Destrezas	252
8.6.1.	Actitudes y Destrezas Alcanzadas	253
8.7.	Limitaciones	257
8.8.	Recomendaciones	258
	Bibliografía	259
	Apéndices	274

Lista de Tablas

Tabla 3.1.	Estado Civil	65
Tabla 3.2.	Escuela de Procedencia y Facultad	66
Tabla 3.3.	Facultad y Grado más Alto Deseado	69
Tabla 3.4.	Preparación Académica de los Padres	70
Tabla 3.5.	Trasfondo Académico	73
Tabla 7.1.	Índice Académico para el Primer, Segundo y Tercer Semestre	212
Tabla 7.2.	Bajas de Cursos Radicados Durante el Primer, Segundo y Tercer Semestre de Estudios Universitarios	214
Tabla 7.3.	Sujetos sin Progreso Académico Durante el Primer, Segundo y Tercer Semestre de Estudios Universitarios	216
Tabla 7.4.	Sujetos que no Prosiguieron Estudios Universitarios Durante el Primer, Segundo, Tercer y Cuarto Semestre	218
Tabla 7.5.	Orden de Prioridad del Beneficio Obtenido de los Apoyos	221

Tabla 7.6.	Orden de Prioridad del Beneficio Obtenido de los Talleres	225
Tabla 7.7.	Apoyo Académico	227
Tabla 7.8.	Apoyo Sociocultural	228
Tabla 7.9.	Participación en los Apoyos Económico, Familiar, Consejería de Pares, Orientación y Consejería	229

Lista de Figuras

Figura 3.1.	Distribución de Edad y Género	64
Figura 3 .2.	Distribución por Años de Estudios Universitarios	67
Figura 3 .3.	Programa que Está Cursando	68
Figura 3 .4.	Beca para Estudios	71
Figura 3 .5.	Trabajo y Estudio	72
Figura 3.6.	Número de Créditos Aprobados y Promedios Durante el Año Académico 1999 – 2000	74
Figura 3.7.	Número de Créditos Matriculados y Aprobados en el Año Académico 1999 – 2000	75
Figura 3.8.	Razones para Comenzar Estudios Universitarios	76
Figura 3.9.	Metas Inmediatas para Salir de Probatoria	78
Figura 3.10.	Razones para no Obtener Progreso Académico	79
Figura 3.11.	Dificultad Mayor para no Obtener Progreso Académico	80
Figura 2 de Sagor	Construyendo Resiliencia	134
Figura 1 de Sagor	135
Figura 7.5 de Krovetz	138

Figura 4.1 de Brown, Caston y Bernald	143
Figura 1 .2 de Henderson y Milstein	147
Figura 6.1. Diagrama del Modelo de Apoyo Psicosocial	166
Figura 7.1. Eficacia de Cada Apoyo	220
Figura 7.2. Eficacia de Cada Taller Ofrecido	223
Figura 7.3. Actitudes y Destrezas Alcanzadas	226

Capítulo I. La Educación Superior

“La tarea de la educación es preparar al individuo para que asuma consciente y responsablemente sus roles y participe en su proceso de definición. En esto consiste, en gran medida, la libertad y el desarrollo personal que una sociedad como la nuestra hace posible. La educación, por un lado transmite conocimientos y valores acumulados en el proceso histórico de un pueblo y por otro lado, provee para que el individuo vea más allá de esta herencia y cree su propia versión cultural que es su personalidad” (Villarini, 1996: 75).

1.1. Expectativas en Torno a la Educación Superior

Las primeras bases educacionales se adquieren en el seno del hogar; éstas se van ampliando a medida que el individuo se expone a una enseñanza formal. La misión de las instituciones universitarias es facilitar la adquisición de esa educación superior mediante la búsqueda del desarrollo óptimo del individuo. Por lo tanto, el concepto de universidad comprende una serie de atributos que la caracterizan. Es la cuna del saber, portadora de la historia de la humanidad, baluarte de la conservación de las costumbres y la herencia cultural, promotora de la identidad de los pueblos, laboratorio del saber y facilitadora del proceso de desarrollo del ser humano.

Ostolaza (2001: 113) define el significado de universidad como:

“Un lugar para descubrir, ir al encuentro de lo desconocido, desarrollar la capacidad de diálogo, pensar e interactuar con otros que

seguramente piensan distinto. Es para aprender a reconocer la belleza de la diversidad, la pluralidad de visiones, intentar saciar la curiosidad para soñar un nuevo país. Si es así, se constituye en una de las experiencias más definitivas del ser humano; pero si no lo es, corre el riesgo de pasar sin dejar huellas, o peor aún, de tergiversar la esencia del proceso de aprendizaje”.

La Asociación Americana de Colegios y Universidades (Astin, 1993) declara que las universidades tienen la responsabilidad de educar al estudiante como un todo, no sólo en el aspecto académico de adquirir conocimientos, sino también en el desarrollo de introspección y de valores sólidos. Esto se debe a que la era industrial en la que vivimos expone a los individuos a una comunidad global donde éstos deben funcionar al nivel más alto posible.

Por otra parte, Puyol (2001: 19) expone que “Corresponde a la universidad inspirar en el nuevo milenio una sensibilidad universalista alimentada por valores, usos y creencias que forjen un mundo de paz, libertad, desarrollo y solidaridad”. Esto requiere un compromiso serio no sólo de la institución, sino también de su claustro y sus estudiantes.

Quintana (1995) diferencia la universidad de cualquier otra empresa u organización, no necesariamente porque los que están en ella sean distintos a los que no forman parte de la misma, sino porque el funcionamiento y las motivaciones son diferentes. En ésta no sólo se enseña a la persona a ser un

buen profesional, sino además a ser educada. Opina que la sociedad del siglo XXI exigirá estudiantes con capacidad de formarse y de aprender continuamente. Para lograrlo se requiere de una estructura de mejoramiento constante, donde el estudiante sea dueño y cliente del aprendizaje y tenga los recursos disponibles para desarrollar destrezas dirigidas a la solución de sus dificultades.

El estudiante acude a la universidad a estudiar y a aprender; así lo espera su familia, la sociedad y la misma institución educativa. Su finalidad es adquirir una profesión que le satisfaga, la cual se espera que sea cónsona con sus intereses, habilidades y características de personalidad. Pero, si se considera la educación universitaria como la promotora del desarrollo integral en el individuo, amerita que en el aprendizaje se integren en un todo sus aspectos socioculturales, físicos, emocionales, espirituales e intelectuales.

Por tal motivo sostiene Astin (1999: 8) que :

"Como nuestros colegios y universidades educan cada generación nueva de líderes de gobierno, comerciantes, científicos, abogados, médicos, clérigos y otras profesiones avanzadas y entrenamos al personal que educará a la ciudadanía entera en el nivel elemental y superior, algunas de nuestras responsabilidades de resolver sus problemas tienen que recaer en nuestros colegios y universidades".

Considera Astin que además de desarrollar el pensamiento crítico, destrezas de comunicación tales como leer, escribir, escuchar, hablar, conocimientos

sobre las culturas y civilizaciones, se debe promover el desarrollo de ciertas características de personalidad como la madurez emocional, tolerancia, empatía, habilidades de liderazgo y cualidades afectivas.

Brawer (1996) comenta que para la década de los años sesenta las universidades conocían mucho sobre el aprendizaje, pero poco sobre la personalidad de sus estudiantes. Sugiere que estas instituciones académicas deben integrar en sus currículos de enseñanza el conocimiento sobre las diferentes maneras en las cuales la gente funciona e implantar programas para ayudar a los estudiantes a que se desarrollen como individuos independientes y bien centrados para los cuales tienen el potencial. Debe ser así porque la obtención de una carrera sin un desarrollo en las áreas de personalidad no estará completa. Hay muchos estudiantes que a pesar de haberse graduado con excelentes calificaciones, por deficiencias en su desarrollo personal no han tenido éxito en el desempeño de sus profesiones.

Para alcanzar un aprendizaje integral se requieren buenos métodos de enseñanza. Por lo tanto, las universidades no sólo necesitan profesionales especializados en un campo o materia, sino también que éstos sean capaces de compartir el conocimiento, despertar en los alumnos el entusiasmo por el aprendizaje, conocer y entender su entorno social y cultural, sus dificultades,

aspiraciones y ser modelos dignos de emular para que los estudiantes alcancen el mismo.

Opina Quintana (1995) que en el aprendizaje se deben integrar el componente afectivo y el cognitivo, dándole al primero una atención especial. El componente afectivo, aclara, es la parte integral del sistema cognitivo y sería antipedagógico prescindir de éste en el desarrollo del ambiente de aprendizaje. *"Entre las variables afectivas que intervienen en el desarrollo del aprendizaje están la motivación, actitudes, sentimientos, emociones, valores e intereses"* (Quintana, 1995: 22). Enfatiza que el aprendizaje requiere responsabilidad, auto dominio y estabilidad emocional porque en la universidad se recalca el cómo del aprendizaje y modos de pensar, más que el contenido y el conocimiento.

Por otra parte, los estudiantes que asisten a universidades grandes (Villarini, 1996) generalmente piensan que la institución tiene poco interés en ellos y se lamentan de que no tienen oportunidades de compartir con los profesores. Expone Butler (1996) que el buen profesor es aquel que está pendiente de conocer a sus estudiantes, se interesa por su autorrealización y es cuidadoso en su conducta para que sirva como modelo en ayudarlos a desarrollar sus potencialidades. La actitud del profesor puede concienciar al

estudiante de sus necesidades ayudándole a superar las dificultades que le impiden el aprendizaje. Para el estudiante, el hecho de que sus problemas emocionales sean reconocidos, los motiva a hacer algo para resolverlos. Generalmente, los estudiantes equilibrados pueden identificarse fácilmente con el profesor con poco contacto personal; pero los que carecen de un ajuste saludable necesitan una relación más cercana para alcanzar su sentido de identificación con la institución, permitiendo así trabajar en su crecimiento emocional y alcanzar sus metas académicas. Si el profesor no facilita este crecimiento, el estudiante buscará este modelaje de otros dentro o fuera del campus, tal vez identificándose con figuras no deseadas.

Declara Bishop (1990) que es común que ingresen a las universidades estudiantes con historial de uso de drogas, condiciones mentales y otras conductas que en generaciones anteriores aparecían tarde en la adultez. Otros provienen de hogares disfuncionales, padres divorciados o solteros; algunos con pocas redes de apoyo disponibles. Se esperaría que al estar expuestos a estas experiencias tuvieran más destrezas para enfrentarse a la adversidad, pero en muchas ocasiones no manejan con madurez sus experiencias y conductas. Por lo tanto, no basta con enfatizar la importancia

del aprendizaje y la enseñanza si no se incluyen aquellos aspectos que se interponen para lograrlo.

Astin (1993, 1996) propone que se deben considerar varios aspectos para involucrar a los estudiantes en el ambiente universitario y en la participación al máximo de su propio aprendizaje; por lo cual es necesario tomar en cuenta la instrucción, el desarrollo de actividades extra curriculares, la supervisión y la auto evaluación. Elabora una serie de principios de cómo llevarlos a la práctica. A continuación se resumen los que se consideran de mayor relevancia:

A. Instrucción

- Promover el contacto directo de los estudiantes con la facultad. Esto a través de la organización de pequeños subgrupos de clases ofreciendo horas de oficina donde el profesor pueda dialogar individualmente con los estudiantes.
- Ofrecer adiestramientos a los profesores donde éstos puedan desarrollar destrezas de enseñanza individualizada, así como consultoría y supervisión confidencial.

B. Participación en las actividades extracurriculares

- Ofrecer y promover la participación de los estudiantes en eventos

culturales y socioeducativos dirigidos a lograr su crecimiento personal.

- Brindar a los estudiantes oportunidades de trabajo dentro de la institución facilitando así una mejor integración al ambiente universitario.
- Utilizar al máximo las áreas físicas en común de las residencias universitarias desarrollando actividades auspiciadas por la comunidad académica que propicien la participación de la facultad. Esta integración facilita el que se puedan observar conductas e indicadores de cómo ayudar a los estudiantes.
- Ofrecer orientación como método para promover la participación en las actividades estudiantiles, detectar dificultades académicas, disgusto en los cursos y facilitar la comunicación con otros estudiantes. Ofrecer un curso de orientación que brinde a los estudiantes la oportunidad de conocer las instalaciones físicas, adquirir información sobre ofrecimientos curriculares y extracurriculares, que les permita desarrollar seguridad y estabilidad en el transcurso de su vida universitaria y que ésta trascienda a lo largo de sus vidas.
- Ofrecer servicios de consejería a los estudiantes. Generalmente los que más necesitan este tipo de servicio suelen ser los más apáticos al

mismo. Por lo tanto, sugiere que los profesionales de ayuda utilicen estrategias para atraer a esta población.

C. El uso de la supervisión y auto evaluación

- Evaluar los logros de los estudiantes, el desarrollo de sus habilidades cognitivas, conocer sus dificultades, el desempeño de la facultad y la eficacia de los programas de orientación y consejería.

En la perspectiva de Astin (1999), éste ve al estudiante desde una dimensión holística donde todos los aspectos de su vida personal, social y académico juegan un papel importante en el aprendizaje. El profesor, el estudiante, los pares, los profesionales de ayuda y el medio ambiente de la universidad interactúan en el proceso del aprendizaje. Otros autores como Rivera (1990: 14) también concuerdan con su enfoque educativo; opina que:

"El gran problema de la actividad educativa radica en que su efectividad depende de la congruencia entre un conjunto de características, tales como: el profesor, el método, el ambiente y el estudiante. Entre estas características se encuentran los propósitos que llevan a cada uno al salón; sus características personales, preferencias, gustos, trasfondos, estilos, actitudes, etc., las circunstancias en las que se da el proceso y los estilos de enseñar y aprender de cada participante. Los métodos y recursos disponibles para apoyarlo, el medioambiente donde se da el proceso e infinidad de otras variables".

Si existe un balance positivo entre estas variables, la educación del individuo logrará su objetivo. Se espera que a lo largo de su vida ésta

trascienda sembrando las bases que le permita trabajar en su constante mejoramiento personal, su transformación y autorealización.

Sin embargo, hay que reconocer que las universidades atienden diferentes clases de estudiantes, desde el tradicional proveniente de una familia con estudios universitarios y el no tradicional donde esa preparación académica no existe; el que tal vez en otros tiempos nunca hubiera soñado en hacer una carrera universitaria. Puede ser el primer miembro en su familia en considerar estudios avanzados, el que Cross (1998) describe como el menos preparado para enfrentar los retos de una universidad y más necesitado de diferentes tipos de experiencias educacionales que serán relevantes para su vida. Estos jóvenes, al igual que los que tienen deficiencias académicas, carecen de destrezas de estudios, tienen desórdenes mentales o dificultades familiares, son propensos a tener fracasos académicos, no cumplir con los requisitos para mantenerse en la universidad y ser candidatos a convertirse en desertores universitarios. Muchos de estos estudiantes tal vez hubieran alcanzado sus metas si se les hubiera motivado y ayudado en sus diferentes momentos de crisis. A éstos se les debe ofrecer apoyo evitando el que se pierda su talento, su productividad en la sociedad y por ende el fracaso en las metas y misión de la enseñanza universitaria.

1.2. Justificación

A principios del siglo XX el analfabetismo en la isla de Puerto Rico alcanzaba el 80% y existía la urgente necesidad de preparar maestros para las escuelas públicas con el fin de erradicarlo. Por tal motivo, documenta Rivera (2003), que en 1903 se fundó la Universidad de Puerto Rico con una facultad de 12 profesores y una matrícula de 154 estudiantes; para el año 1907 se graduaron los primeros alumnos. Estos maestros empezaron a construir las bases de una sociedad escolarizada que ayudó a Puerto Rico a salir de la extrema pobreza, el analfabetismo, la desnutrición y el subdesarrollo.

La Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico le impone, por mandato de ley, al Departamento de Educación la función básica de educar a sus ciudadanos. De igual forma establece que en Puerto Rico toda persona tiene derecho a tener una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales (Nevares, 1996). Por ende, la Universidad de Puerto Rico es la institución principal de educación superior pública del pueblo puertorriqueño, creada mediante legislación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, con el objetivo de procurar la formación plena de sus

estudiantes. De igual forma el Consejo de Educación Superior (1990: 1)

declara que:

“La Universidad de Puerto Rico, como órgano de la educación superior, es depositaria de las más altas aspiraciones del pueblo puertorriqueño. Le corresponde, pues, participar activamente en la búsqueda y definición de la verdad; en la conservación, enriquecimiento y desarrollo de la riqueza intelectual y espiritual latente en nuestro pueblo, así como en el estudio de los grandes problemas que lo aquejan. Una de las tareas más importantes de nuestra Universidad es estudiar objetivamente todas las proyecciones para el desarrollo futuro de nuestro pueblo, a fin de que las decisiones que democráticamente se tomen sean las más correctas”.

Es así que todas sus metas van dirigidas a sustentar la calidad de la enseñanza, siendo la sexta meta de particular importancia porque presenta la razón de ser de la Universidad. En la misma declara que se deben crear en el Recinto las condiciones que permitan elevar el nivel de vida universitaria que propicie el enriquecimiento intelectual, cultural y el desarrollo integral del estudiante (Universidad de Puerto Rico, 1989-90). Para lograrlo presenta objetivos como el fomentar una mayor vinculación y participación activa de los estudiantes en la vida universitaria y brindar servicios académicos de calidad en las áreas de orientación y ayuda al estudiante para atender sus necesidades e inquietudes. Presenta diversas estrategias de acción tales como:

- Incorporar esfuerzos dirigidos al mejoramiento continuo de la calidad de los servicios, así como del personal de todas las unidades académicas y de prestación de servicios.
- Desarrollar un programa amplio de servicios de salud adecuados que incluya también el aspecto psicológico y emocional, enfatizando la prevención y educación para atender las necesidades de los diferentes grupos de la población estudiantil.
- Evaluar y revisar continuamente la calidad de los servicios académicos y administrativos prestados a los estudiantes (Universidad de Puerto Rico, 1989-1990).

Para que estas metas se mantengan actualizadas y la universidad propicie el desarrollo integral de sus estudiantes, Ostolaza (2001: 170) opina que:

“Se considera necesario que la Universidad haga un esfuerzo por mejorar los servicios a los estudiantes y que se cultive la autoestima, la confianza en sí mismo, la iniciativa, el liderazgo, la independencia de criterio y la prudencia en la toma de decisiones, capacitándolos para hacer juicios éticos, anticipar problemas, percibir oportunidades y proponer cambios constructivos, proporcionando así el desarrollo integral y equilibrado de la persona”.

Los programas de ayuda al estudiante, en especial el de orientación y consejería, contribuyen a que la educación superior alcance sus metas,

incluyendo el desarrollo pleno del estudiante. Su efectividad se debe medir y evaluar en términos de su contribución al logro de las metas académicas de los estudiantes y de su desarrollo integral. Opina Pérez (1998: 5) que es importante que el profesional de orientación y consejería *“no sólo conozca la misión de la universidad a la cual presta sus servicios, sino que también tome parte activa en la investigación acerca de la congruencia entre los ofrecimientos académicos, el bienestar del estudiante y sus logros académicos”*.

Las organizaciones profesionales, que establecen los estándares que rigen los servicios de orientación y consejería, enfatizan los efectos de su influencia en el desarrollo estudiantil. Recomendán que para cumplir con esta misión de los servicios de orientación, los profesionales de ayuda deben utilizar estrategias de investigación, que redunden en beneficios de los estudiantes y permitan que ésta sea una forma de diagnóstico de necesidades, para los que se benefician de sus servicios. Por lo tanto, la investigación provee la oportunidad para analizar las razones por las que algunos estudiantes abandonan sus estudios, su necesidad de orientación y ayuda en la solución de sus dificultades. De esta forma se podrán establecer

medidas preventivas y remediales, alcanzar mayor constancia logrando una vida universitaria más hospitalaria y atractiva para ellos.

1.3. Planteamiento del Problema Bajo Estudio

En 1943 se fundó el Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico del Recinto de Río Piedras como junta de servicio al estudiante, encaminado al logro de la misión general de la Universidad. Este decanato, expone Rivera (2003), tiene la responsabilidad de proveer servicios esenciales de calidad que propicien el bienestar del estudiante y promuevan la formación integral de ciudadanos que contribuyan al desarrollo de la sociedad. Atiende necesidades académicas, económicas, emocionales, físicas, sociales y culturales, con el objetivo de que el estudiante pueda alcanzar sus metas académicas en un ambiente que propicie su formación integral. Para cumplir con esta responsabilidad, el Decanato de Estudiantes cuenta con 23 diferentes programas de servicio directo al estudiantado. Uno de éstos es el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) el cual ofrece servicios de orientación y consejería en el área educativa, vocacional, personal y familiar, de manera que el estudiante pueda alcanzar su óptimo desarrollo como educando y como persona (Rivera, 2003). Ofrece ayuda a nivel individual, grupal y comunitario. Cuenta con profesionales de la

conducta humana tales como una psicóloga educativa, diez consejeras y cuatro trabajadores sociales.

Como Trabajadora Social y Psicóloga Organizacional integrante del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil, reconozco que la Universidad de Puerto Rico ha realizado grandes esfuerzos para mejorar la calidad de su enseñanza y de los servicios que presta a sus estudiantes. Como profesional de ayuda en esta institución universitaria, mi labor es ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades de índole académica, personal, familiar y vocacional. Por mi experiencia profesional, realizando este servicio, he podido observar que muchos estudiantes no alcanzan sus metas y abandonan sus estudios a causa de no superar sus dificultades, otros por adquirir un estatus probatorio al no cumplir con los requisitos académicos, enfrentándose al riesgo de abandonar sus estudios.

De otra parte, aquellos estudiantes que no cumplen con las normas de retención por índice académico o por el número de créditos acumulados por año en el que están clasificados, son denominados sin progreso académico. Para el año académico 1999-2000, de acuerdo a datos recopilados por la Oficina del Registrador del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, de una matrícula de más de 20,000 estudiantes, 4,325 no obtuvieron el

progreso académico requerido. En este mismo año académico, de 6,112 solicitudes de nuevo ingreso al Recinto de Río Piedras, fueron aceptados 3,817 nuevos estudiantes. En ese año académico, la cantidad de estudiantes sin progreso académico, fue mayor al número de estudiantes admitidos de nuevo ingreso. Por consiguiente, los hallazgos de este estudio aportarán alternativas en la búsqueda de soluciones a la situación de la falta de progreso académico en los estudiantes.

La Universidad de Puerto Rico podrá identificar las dificultades que impiden el logro de las metas académicas de sus estudiantes sin progreso académico. Además tendrá la oportunidad de ponderar y evaluar la eficacia de otros ofrecimientos alternos de ayuda al estudiante, para prevenir su fracaso académico.

1.4. Objetivos

Los objetivos que persigue esta investigación son:

- Realizar un perfil sociodemográfico de los estudiantes del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico que no obtuvieron progreso académico durante el año académico de Agosto 1999 a Mayo 2000, explorar sus metas al iniciar estudios universitarios, al

encontrarse en estatus probatorio y las causas por las cuales no obtuvieron el progreso académico esperado.

- Diseñar un Modelo de Apoyo Psicosocial como método preventivo para evitar el fracaso académico de los estudiantes universitarios de primer año.
- Implantar este Modelo de Apoyo Psicosocial, con el objetivo de evitar su fracaso académico, a un grupo de 20 estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras que cursa estudios durante el primer semestre académico de agosto 2002 a mayo 2003.
- Evaluar la eficacia de este Modelo de Apoyo Psicosocial en base a los resultados del progreso académico obtenido de estos estudiantes comparándolo con otro grupo control de 20 estudiantes de nuevo ingreso con características similares. Se compararán estos dos grupos en tres tiempos: al finalizar el primer semestre académico donde participarán en la implantación del Modelo de Apoyo Psicosocial, al finalizar el segundo semestre donde completarán su primer año de estudios universitarios y al finalizar el tercer semestre de su segundo año de estudios universitarios.

1.5. Preguntas de Investigación

- ¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención de apoyo psicosocial en la variable de índice académico?
- ¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención de apoyo psicosocial en la variable de bajas de cursos radicadas?
- ¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención de apoyo psicosocial en la variable de progreso académico?
- ¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención de apoyo psicosocial en la variable de abandono de la Universidad en el segundo, tercero y cuarto semestre de estudios universitarios?

1.6. Definiciones Operacionales

Apoyo psicosocial:

El apoyo ofrecido a los 20 estudiantes de nuevo ingreso, participantes en esta investigación, los cuales recibirán durante su primer semestre de estudios universitarios los siguientes tipos de apoyos: académico, de

orientación y consejería, familiar, de pares, económico y sociocultural. El apoyo psicosocial busca propiciar el logro académico y exponerlos a factores que promuevan el desarrollo de resiliencia. Estos apoyos serán definidos por separado en la presentación del Modelo de Apoyo Psicosocial que se realizará en la segunda fase de esta investigación.

Bajas de cursos radicadas:

Abandono de cursos matriculados mediante la autorización de la Universidad de Puerto Rico. Éstos se reflejarán en el expediente del estudiante con una calificación de "W", la cual no es computable para la determinación de su índice académico.

Calificaciones:

De acuerdo con las reglas generales sobre cursos y matrículas del

Catálogo 1994 - 1997 de la Universidad de Puerto Rico, Recinto

de Río Piedras las calificaciones son las siguientes:

"A - Sobresaliente, B - Bueno, C - Satisfactorio, D - Aprobado, pero deficiente, F - Fracasado, P - Aprobado, pero no computable para la determinación del índice académico, W - Baja autorizada y no computable para la determinación del índice académico, F - Baja sin autorización, FI - Incompleto, debe completarse antes de la terminación del próximo semestre, Rep. - Curso repetido, NG - No conlleva nota"* (Universidad de Puerto Rico, 1994 – 1997: 33).

Índice académico:

El aprovechamiento académico de los estudiantes del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico definido por el índice académico el cual se obtiene de acuerdo a las calificaciones.

“Se calcula dividiendo el número total de puntos de honor por el número total de créditos acumulados en las asignaturas en las cuales el estudiante haya recibido calificación final, incluyendo las calificaciones de ‘F’ y F. Los puntos de honor resultan del valor asignado a cada calificación a saber: A - 4, B - 3, C - 2, D - 1, F - 0. Se considera satisfactorio el índice académico de 2.00, a nivel subgraduado, el cual representa una calificación ‘C’. Los cursos con calificación de D, F o no aprobados podrán repetirse sin restricción... Si un estudiante repite un curso, sólo se contará la calificación más alta para su índice académico...” (Universidad de Puerto Rico, 1994 – 1997: 33).*

Normas de retención:

Para un estudiante considerarse con progreso académico satisfactorio y continuar estudios en la Universidad de Puerto Rico (1994-1997) deberá cumplir con el índice mínimo de retención de acuerdo a sus años de estudios.

“1. Se considerará deficiente la labor académica de un estudiante si no cumple con los requisitos mínimos al finalizar cada año de estudios.

<u>Año de Estudios</u>	<u>Índice Mínimo Académico</u>
<i>Primero</i>	<i>1.9</i>
<i>Segundo</i>	<i>2.0</i>
<i>Tercero</i>	<i>2.0</i>
<i>Cuarto</i>	<i>2.0</i>

2. Si el índice académico de un estudiante es menor al mínimo requerido para continuar estudios en el Recinto, se le concederá un período probatorio de un año y se le prestará la orientación y

ayudas especiales necesarias para mejorar su labor académica a no más de doce (12) créditos por semestre.

Para extender el periodo de probatoria el estudiante debe obtener un promedio de 2.00 durante el año de probatoria en un programa regular de estudios (12 créditos por semestre).

3. *Todo estudiante deberá estar clasificado en un grado al finalizar su tercer año de estudios. Se entiende por tercer año de estudios la aprobación de 89 créditos o recibirá una clasificación condicionada de la facultad que interese graduarse. Al cabo de un año deberá lograr una admisión formal o será suspendido administrativamente por un semestre; de solicitar readmisión deberá hacerlo al programa académico del que interesa graduarse o recibirá una clasificación transitoria por un año y luego lograr la admisión que corresponda.*
4. *Todo estudiante deberá aprobar un mínimo de cincuenta por ciento (50%) de los créditos matriculados por año. De no aprobar el mínimo de créditos requeridos permanecerá en probatoria administrativa por el periodo de un año. Luego de un año de probatoria procederá una suspensión administrativa de un año si no cumple con esta disposición. Esta suspensión no se escribirá en el expediente del estudiante.*
5. *En aquellos casos en que el estudiante finalice sus estudios sin lograr el índice mínimo de retención requerido, el Recinto de Río Piedras se limitará a certificar los años de estudios y la preparación adquirida por el estudiante" (Universidad de Puerto Rico, 1994 – 1997: 34).*

Probatoria académica:

El incumplimiento por los estudiantes de las normas de retención de la universidad en lo referente a los cursos tomados y/o matriculados y a las calificaciones obtenidas.

Progreso académico:

El cumplimiento por los estudiantes de las normas de retención en una institución universitaria.

Resiliencia:

El conjunto de fortalezas internas que desarrolla el individuo, a través del tiempo, como parte de un sistema de protección, donde median los atributos del individuo y los apoyos externos, los cuales lo capacitan para crecer y responder exitosamente a la exposición de obstáculos y dificultades simples o severas en su medio ambiente y en su vida personal o familiar.

1.7. Aportaciones de esta Investigación

La realización de este estudio puede aportar a la educación universitaria y al logro de las metas de sus educandos, especialmente en las siguientes áreas:

- Utilidad metodológica. Los instrumentos de medición utilizados en esta investigación (Cuestionarios y Modelo de Apoyo Psicosocial) podrán servir de base para estudiar otras variables que puedan estar impidiendo el logro de las metas académicas y el desarrollo integral de estudiantes universitarios y para la elaboración de otros nuevos instrumentos de medición para dichos estudios.

- Valor técnico. Tomando como base este estudio pueden surgir otras ideas, hipótesis o recomendaciones de otros investigadores para futuros estudios en este campo, los cuales podrían generalizar principios más amplios sobre la eficacia del Apoyo Psicosocial en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.
- Implicaciones prácticas. Los resultados presentarán otra alternativa para atender la problemática del fracaso académico y el aumento de la perseverancia de los estudiantes universitarios para que éstos logren sus metas académicas.
- Relevancia social. Los funcionarios de la Universidad de Puerto Rico que aportan al Comité del Componente de Consejería en la reconceptualización del nuevo bachillerato, contarán dentro de los modelos de ayuda considerados, con otra herramienta para ayudar a los estudiantes en el logro de sus metas académicas. Los 20 estudiantes universitarios que participarán en el proyecto de Apoyo Psicosocial se beneficiarán del mismo, a la vez que aportarán con su participación en los resultados de la investigación, al igual que los otros 20 estudiantes del grupo control.

Capítulo II. Variables que Afectan el Éxito de los Universitarios

Todo estudiante en algún punto de su carrera universitaria necesita ayuda. Muchos, por diferentes razones, tienen fracasos académicos y no alcanzan sus metas abandonando sus estudios. Por tal motivo, para desarrollar actividades y programas de calidad dirigidos a prevenir su fracaso académico, es pertinente explorar cuáles son los diferentes factores que se interponen en el logro de sus metas académicas.

Hay quienes, opina Whitaker (1996), necesitan información para entender tareas y clases, otros tienen todos los elementos necesarios pero no saben desarrollar destrezas en algunos aspectos de su desarrollo, otros tienen la información y desarrollan las destrezas pero no tienen acceso a una retroalimentación que les ofrezca validez y dirección en aspectos claves de su desarrollo; en algún punto de su carrera universitaria esas deficiencias pueden afectar su crecimiento personal y el progreso académico deseado. Estas necesidades ocurren abruptamente, en forma de crisis o paulatinamente; no importa la forma en que se manifiesten, requieren algún tipo de ayuda para evitar el colapso, facilitar su óptimo aprovechamiento y desarrollo. Por tal razón señala Santa Rita (1995:9) que:

"Los programas dirigidos a la retención de estudiantes para que sean efectivos, deben incluir estrategias de selección, apoyo, corrección y transformación. Un programa que se concentre sólo en una de esas estrategias fracasará en ofrecer al estudiante una serie de técnicas dirigidas a atender sus problemas, los cuales contribuyen al abandono de sus estudios. Por el contrario, cada una de estas categorías debe ser incluida por los programas de consejería del siglo XXI".

Estudios realizados por Cabrera, Castañeda y Nora (1993) indican que hay una combinación de factores internos y externos que influyen en la perseverancia de los estudiantes; entre éstos, el compromiso de la institución universitaria, del estudiante con su meta, su integración social, la influencia de otros factores y actitudes. Sostienen que la constancia en los estudios está fuertemente asociada a factores académicos tales como el promedio de escuela superior y las calificaciones del primer semestre en la universidad.

Gardener y Jewler (1997), basándose en los hallazgos de diferentes estudios, postulan que los antecedentes académicos, personales, culturales y sociales son las principales variables que afectan el éxito de los estudiantes. Por otra parte Tinto (2002:1b) opina que *"los estudiantes abandonan los estudios por diversas razones individuales o de la universidad"*. Las razones individuales, expone, son académicas, de ajuste, indecisión, inseguridad, falta de compromiso, aislamiento y económicas.

Li y Killian (1999) encontraron datos parecidos en una investigación

con estudiantes que abandonaron los estudios antes de obtener un grado; sus razones fueron académicas, personales y económicas. Igualmente Rudra (2000), al evaluar los resultados de numerosos estudios realizados en este campo, resume cuatro factores como los más significativos en el éxito o fracaso de los universitarios; a saber: factores demográficos, académicos, influencias sociales y consideraciones económicas.

De acuerdo a los hallazgos de estos estudios se considera que gran parte del éxito o fracaso académico en los universitarios depende de sus:

- Antecedentes académicos.
- Dificultades relacionadas con los estudios.
- Factores familiares y económicos.
- Factores socioculturales y su interacción con el medioambiente.
- Características de personalidad, alteraciones emocionales y los retos y barreras que confrontan.

2.1. Antecedentes Académicos

Las calificaciones de escuela superior y los resultados de los exámenes de ingreso son los criterios que la mayoría de las universidades toman en consideración para admitir a los estudiantes de nuevo ingreso.

Al investigar estudiantes de nuevo ingreso, Baird (1990) y Mohammdi

(1996) encontraron que las calificaciones de escuela superior estaban estrechamente relacionadas con el éxito académico, ya que los que habían obtenido promedios bajos en escuela superior tendían a abandonar los estudios. En una investigación, realizada por Baird con 721 estudiantes de nuevo ingreso, se encontró que el 63% habían fracasado académicamente porque no obtuvieron buenas calificaciones y no regresaron a continuar estudios el segundo semestre; de éstos, el 40% se habían desanimado y ya no tenían la intención de alcanzar un grado universitario o completar algún programa de estudios. De igual manera, investigaciones realizadas por Betts y Morell (1999) encontraron una relación estadísticamente significativa entre las calificaciones obtenidas en la escuela superior, los exámenes de ingreso a la universidad y los resultados académicos posteriores.

Estudios realizados en el Golden West College (Isonio, 2001) sobre los estudiantes que se encontraban en estatus probatorio, indicaron que el historial académico previo, las destrezas en lectura, escritura y de estudios, son un gran predictor del éxito o fracaso en los estudios. De igual forma en investigaciones realizadas en Oregon por Wallerit, Stoker y Stoering (1997) se encontró que alrededor del 40% de los estudiantes de escuela superior no

cubrían los requisitos básicos para estudios universitarios en matemáticas, lectura y escritura.

En un estudio longitudinal realizado durante diez años por el Departamento de Educación Superior de Estados Unidos (Choy, 2002) encontró que había una estrecha relación entre tomar un currículo avanzado de matemáticas en escuela superior y cualificar para ingresar a la universidad. Otro estudio longitudinal, realizado en Estados Unidos por Alderman (1999) con estudiantes universitarios, encontró que el currículo de escuela superior era un indicador del éxito universitario, más que los resultados de los exámenes de admisión.

Con el propósito de evaluar la relación entre la perseverancia en los estudios y la preparación de la escuela superior, Horn y Kojaku (2001) realizaron un estudio longitudinal con un grupo de estudiantes universitarios norteamericanos, después de que éstos llevaban tres años estudiando. Encontraron que el 31% había terminado escuela superior en un currículo básico, el 50% en uno intermedio y el 19% en uno avanzado. La retención universitaria de estos sujetos estaba relacionada con el nivel del currículo de escuela superior, las calificaciones de su primer semestre en la universidad, la institución que habían seleccionado y la preparación académica de sus

padres. El currículo básico incluía cuatro años de inglés, tres de matemáticas, tres de ciencias y tres de estudios sociales. El intermedio era similar al básico. La diferencia era que en los tres años de ciencias habían tomado cursos de biología, química y física; en los tres de matemáticas habían tomado geometría y álgebra; además un año de un idioma extranjero. El currículo avanzado consistía en cuatro años de inglés, tres de un idioma extranjero, tres de ciencias, donde tomaron cursos de biología, física y química. Además cuatro años de matemáticas donde tomaron cursos de precálculo. Los que habían terminado un nivel avanzado seleccionaron universidades prestigiosas, de altos requisitos académicos, perseveraban en los estudios y su éxito académico era más predecible, aún en los casos en los cuales sus padres no poseían estudios universitarios o estaban en desventaja socioeconómica. Sin embargo, un porcentaje alto de los que habían terminado la escuela superior en el nivel básico o intermedio, abandonaron sus estudios y otros tendían a transferirse a universidades menos prestigiosas.

Este fenómeno de relación entre el éxito en los estudios y antecedentes académicos se ha encontrado en estudios realizados en España y Portugal. García (2000) estudió dos grupos de estudiantes de una universidad en Oviedo donde halló una relación alta entre las calificaciones de

escuela superior y de acceso y las calificaciones obtenidas en la universidad. En Portugal Rego y Sousa (1999) encontraron una estrecha relación entre el rendimiento académico de estudiantes universitarios y las calificaciones de acceso.

Para atender estas deficiencias académicas de los estudiantes de nuevo ingreso las universidades pueden establecer evaluaciones diagnósticas en los cursos básicos de manera que aquellos que lo ameriten se beneficien de cursos remediales o de tutorías. Esto podría evitar el fracaso académico y el desánimo de muchos.

2.2. Dificultades Relacionadas con los Estudios

Uno de los mayores problemas de los estudiantes de nuevo ingreso es la dificultad para organizarse desde el primer día de clase. Señala Tinto (2002:7b) que *"el primer año de universidad se debe ver como uno de desarrollo en el cual los nuevos estudiantes adquieren las destrezas necesarias para aprender y crecer a través de sus años universitarios"*. Quintana (1995) indica que la mitad o más de la mitad de los estudiantes que fracasan, durante el primer y segundo semestre, es por falta de compromiso con las metas educativas.

El tiempo es el factor más significativo en la educación porque el

crecimiento del individuo ocurre a través del tiempo (Butler, 1996). Al referirse a los estudiantes Quintana (1995:78) les indica que:

"La actividad del ser humano, como cualquier realidad histórica está en función del tiempo y el espacio en que se encuentra. Podrás tener gran habilidad y competencia en todas las tareas académicas ... pero sólo tu capacidad para controlar y manejar el tiempo te permitirán alcanzar tu meta profesional con mayor efectividad. El tiempo es oro en la empresa y Magna Cum Laude en la universidad".

Un estudio realizado por Whitaker y Slimak (1993) con trescientos estudiantes de primero a cuarto año de universidad, con el propósito de explorar sus actitudes hacia los logros académicos, la identidad, la relación con los padres y la vida social, reflejó que su mayor preocupación era la pérdida de tiempo, el no saber organizar adecuadamente el mismo y no establecer un balance entre la vida social y académica. Esto podría indicar que los estudiantes necesitan desarrollar destrezas para trabajar con su independencia y autocontrol. Se pueden sentir independientes y en control porque ya están lejos del hogar pero al tomar sus propias decisiones no las saben hacer adecuadamente.

Leite y Zurita (2003) realizaron en Argentina un estudio para obtener la percepción de los estudiantes universitarios con relación al éxito y fracaso académico. Seleccionaron una muestra de 140 estudiantes de diferentes facultades que cursaban los últimos dos años de estudios bajo la presunción

de que éstos tenían una mayor experiencia en la vida universitaria. Los hallazgos indicaron que el éxito o fracaso depende exclusivamente del mismo estudiante y de sus destrezas donde pone en juego su capacidad para la solución de las diversas situaciones de la vida universitaria. Además, que es el estudiante quien debe adaptarse a los diferentes estilos de los profesores. De otra parte, los estudiantes señalaron tres prácticas como decisivas para lograr el éxito en la carrera: el tiempo que se dedica a los estudios, el saber rendir los exámenes y saber conseguir el material de estudios determinando el tiempo como el más importante. Indicaron que el dedicar tiempo y continuidad al estudio, así como la asistencia a las clases, son elementos trascendentales en el éxito de una carrera. Destacaron la dedicación y la constancia en el estudio señalando que se gradúa el constante y no el inteligente. Reflexionan Leite y Surita (2003:3) que la constancia es:

"Este hacerse cargo de sí mismo el cual es vivido como un proceso personal y casi en 'soledad' en el que debe poner en juego su capacidad para desarrollar prácticas, actitudes, vínculos considerados estratégicos en la solución de diversas situaciones de la vida académica".

Lassibille y Navarro (1990) realizaron un estudio sobre el manejo del tiempo de los universitarios y encontraron que los de primer año tienen menos probabilidades de aprobar y adquieren peores calificaciones que los de

cuarto año, pero si éstos le dedicaban más tiempo a los estudios sus calificaciones mejoraban y tenían mayores probabilidades de aprobar. Turner (1999) basado en sus propias experiencias como catedrático universitario, opina que los estudiantes cada día llegan menos preparados a clase y con menos deseos de participar, lo cual es crucial en el aprendizaje; otros a pesar de que han leído el material no desean hablar, otros no leen el material y otros ni siquiera asisten al curso. Encontró que en un curso de humanidades con cuarenta estudiantes, solamente 4 ó 5 participaban, pero luego éstos se resentían al sentir la presión de hacerlo, porque el resto permanecía en silencio o no asistía. Su análisis lo llevó a concluir que los estudiantes no estaban conscientes de sus demandas académicas, desconocían la naturaleza del trabajo, las ganancias personales que obtendrían y el por qué debían invertir tiempo estudiando. Elaboró información sobre sus expectativas y las de los estudiantes porque se resistía a aceptar las excusas que le ofrecían como falta de ajuste a la universidad, problemas familiares o personales, presiones de trabajo y otros factores externos. Implantó una metodología donde dirigió la responsabilidad del estudiante, como a la de cualquier otro ciudadano en la sociedad, con un enfoque de pertenencia. Incluía derechos, responsabilidades, roles, premiaciones, reglas, rutina y rigurosidad. Su

objetivo consistió en dirigirlos a desarrollar el gusto, la perseverancia en los estudios y el sentido de pertenencia en la universidad. Formó subgrupos de tres estudiantes donde les asignó roles asegurándose que todos tuvieran la necesidad de hablar, sus ideas fueran escuchadas y desarrollaran el hábito de pensar y analizar. Requería que todos obtuvieran el libro de texto, lo leyeran, asistieran al curso, cumplieran con las fechas límites de proyectos e hicieran arreglos cuando se ausentaban o no cumplían. Como resultado la asistencia mejoró un 90%, aumentó el tiempo dedicado a estudiar y todos completaron el curso con buenos promedios. Aquí el rol del profesor fue un factor primordial en despertar en los estudiantes la motivación, el gusto y el disfrute por los estudios.

Otra de las dificultades de los estudiantes es que carecen de las destrezas de estudio y/o las herramientas que utilizaron en la escuela superior para aprender no son suficientes para estudios avanzados en la universidad. Además del buen manejo del tiempo, necesitan desarrollar otra serie de destrezas de estudio que facilitan el proceso de aprendizaje. Todo estudiante universitario debería tomar un curso de Destrezas de Estudio que le capacite para aprender a aprender y a tomar control de su propio aprendizaje.

2.3. Factores Familiares

La familia es la agencia socializadora más importante en el desarrollo de los seres humanos y por tal razón los patrones de crianza ejercen una gran influencia en la conducta de los estudiantes. La preparación académica de los padres, su situación económica y las relaciones familiares impactan el éxito o el fracaso de los universitarios.

2.3.1 Preparación Académica y Factores Económicos

La situación económica guarda relación con el desarrollo académico, el pensamiento crítico, destrezas en la solución de problemas, relaciones interpersonales y la terminación de una carrera (Astin, 1997). Argumenta Astin que en sus investigaciones ha encontrado que los estudiantes procedentes de familias de niveles socioeconómicos altos tienen más expectativas sobre sus logros académicos; esto sin importar su habilidad, preparación académica u otras características. Sin embargo, argumenta Mohammdi (1996) que los Colegios Regionales, que generalmente ofrecen carreras universitarias cortas, tienen diferentes razones que interfieren con el éxito académico, abandono de los estudios, a diferencia de las carreras de cuatro años; entre éstos el demográfico, aunque el factor económico de la

familia prevalece tanto en estudiantes que aspiran a carreras de dos o cuatro años.

Un estudio longitudinal realizado por Horn y Kojaku (2001) también encontró que el factor económico de la familia estaba relacionado con la perseverancia en los estudios. De los estudiantes que habían terminado escuela superior en el currículo básico e intermedio, el 25% provenía de familias con escasos recursos socioeconómicos, un porcentaje alto había suspendido los estudios y sus padres no poseían estudios universitarios. También estudios realizados por García y Sansegundo (2002) en 1997, en la Universidad Carlos III de Madrid, encontraron que las calificaciones de acceso no solamente guardan relación con el rendimiento académico sino también con la situación socioeconómica del estudiante.

El Centro Nacional de Educación y Estadísticas de los Estados Unidos (Choy, 2002) realizó tres estudios longitudinales durante diez años con el propósito de explorar la calidad de los estudiantes que ingresan a las universidades, la perseverancia en los estudios y su trayectoria una vez finalizaban sus carreras. Entre otros hallazgos *"el estudio concluyó que los estudiantes cuyos padres no poseen estudios universitarios están menos propensos a concluir una carrera universitaria"* (Choy, 2002:29). Encontró

que los que terminaban la escuela superior en un nivel básico o intermedio y sus padres no poseían estudios universitarios tendían a obtener bajas calificaciones y estaban en desventaja si acudían a la universidad. Estos datos también fueron corroborados con estudiantes provenientes de escuelas superiores de alto prestigio. Otro hallazgo revela que la cuarta parte de estos estudiantes trabajaban a tiempo completo y tres cuartas partes trabajaban a medio tiempo o recibían algún tipo de ayuda económica. Además, el riesgo mayor de abandonar los estudios estaba entre los estudiantes que cursaron escuela superior en el currículo mediano o básico y trabajaban mientras estudiaban o que sus padres no poseían estudios universitarios y tenían bajos ingresos económicos.

Un hallazgo positivo del estudio de Choy (2002) fue que los estudiantes en riesgo de abandonar la universidad o de obtener bajas calificaciones, una vez se graduaban, las oportunidades de empleo eran iguales a las de aquellos cuyos padres poseían estudios universitarios. Este dato también se encontró por Núñez y Cucearo (1998) en tres estudios realizados entre 1989 y 1993. Los resultados indicaron que una vez graduados el salario obtenido era igual entre aquellos estudiantes cuyos padres poseían estudios universitarios y los que no habían obtenido ningún

grado universitario. Encontraron que la primera generación de estudiantes en acudir a la universidad tiende a obtener bajas calificaciones, perseveran menos en los estudios, tienen bajos niveles de integración social, desventaja en asistencia, perseverancia y logros, con bajos ingresos, son casados, con dependientes, estudian a medio tiempo, seleccionan la universidad que les ofrezca ayuda financiera, oportunidad de trabajo y de terminar pronto los estudios; los que perseveran tienden a valorar más el estatus profesional y económico.

Esta primera generación de estudiantes universitarios, que son los más propensos a fracasar, deben ser el foco de atención de las universidades para dirigir esfuerzos de ayuda. Muchas veces, aunque sus padres tengan la buena voluntad de apoyarlos, el desconocer el ambiente al que éstos se enfrentan, les hace difícil entender las tensiones que éstos experimentan.

2.3.2. Las Relaciones Familiares

"El hogar es el refugio donde el joven puede tener la seguridad de que estará seguro al huir de las agresiones de la vida" (Zezinho, 1990:56).

La familia es el primer laboratorio donde el individuo empieza a relacionarse con otros seres humanos y a desarrollar los lazos afectivos consigo mismo, con sus allegados y con el medio ambiente en el que se

desempeña. Por otro lado sostiene Puente (1999:283) que *"en ocasiones los estudiantes fracasan no porque carezcan de estrategias cognitivas, sino porque carecen de estrategias afectivas de apoyo para desarrollar y mantener un estado psicológico interno y un ambiente de aprendizaje apropiado"*. Un estudio realizado por Hummel y Steele (1996) encontró que los estudiantes que reciben apoyo, motivación y ayuda de sus padres en el logro de sus metas académicas, no sólo perseveran sino que experimentan un intenso deseo de sobresalir en los estudios y de superar su nivel de vida.

Los jóvenes que mantienen buenas relaciones familiares (Ruther, 1999) están propensos a mantenerse en la universidad porque reciben el apoyo emocional, ayuda en sus dificultades personales y las decisiones acerca de sus carreras; a diferencia de aquellos que no tienen familia, o si la tienen no reciben ningún apoyo de ella. Algunos estudiantes al encontrarse lejos de sus familias, pueden experimentar inseguridad y ansiedad porque las ataduras familiares son demasiado fuertes y por ignorancia o temor, no reciben el estímulo de sus padres para separarse de ellos. Además, durante el proceso de esa transición de salir del seno de su hogar y de su medio ambiente se ven obligados a hacer muchos ajustes en un período de tiempo corto donde se tienen de ellos unas expectativas académicas altas.

En la etapa inicial de estudios universitarios, sostienen Whitaker y Slimak (1993), hay tres procesos relacionados entre sí que interfieren en su desarrollo y éxito académico los cuales se caracterizan por un individualismo relativo, un proceso de lealtad y el ciclo de vida familiar. En estos procesos hay muchas variables que intervienen como la intensidad de la dependencia entre el estudiante y su familia, la flexibilidad de sus padres, la separación geográfica y las consideraciones económicas. En el individualismo relativo sostienen, la familia considera que la separación va y viene en forma relativa manteniendo unos lazos de unión y afecto donde el estudiante experimenta una presión para salir del seno familiar, alcanzar sus sueños y llenar unas necesidades; pero al mismo tiempo siente la urgencia de estar cerca de la familia para llenar unas necesidades inmediatas de la misma familia, como proveerles apoyo emocional para mitigar esa separación. El proceso de lealtad se da cuando ocurren unas expectativas de generación en generación y se espera que el hijo siga la tradición; por ejemplo el padre que se sacrificó para darle educación a sus hijos y en recompensa espera que éste atienda sus necesidades en la ancianidad, o las carreras vocacionales que pasan de generación en generación; como las familias enteras de médicos o de abogados. Cuando ocurre este fenómeno pueden ocurrir conflictos que

resultan en bajo rendimiento del estudiante, frustración y desinterés, ya que deben estudiar una carrera aunque no está a tono con sus destrezas, intereses, habilidades y características de personalidad. En el ciclo de la vida familiar, argumentan Whitaker y Slimak, los cambios son rápidos en los jóvenes y si los padres son flexibles y comprensivos en su necesidad de autonomía, identidad y separación, entonces no habrá problema; pero si es una familia rígida y no acepta o comprende los diferentes cambios en el joven, se forma una reacción disfuncional donde éste no logra apoyo ni entendimiento en el proceso de transición en su etapa de desarrollo.

Estudios realizados sobre las actitudes de los estudiantes universitarios, sus logros académicos y su relación familiar reflejan que uno de los aspectos que más les preocupa es la presión que reciben de sus padres al no poder cumplir sus expectativas académicas, no obtener las calificaciones esperadas y no aceptar su comportamiento social (Whitaker & Slimak, 1993; Whitaker, 1996). Sustenta Inghram (1998) que muchos jóvenes vienen a la universidad con reacciones tensas hacia su familia por aspectos relacionados a selección de carreras, expectativas académicas, valores, sexo, dinero, divorcios o matrimonios de sus padres.

El maltrato conyugal constituye otra problemática que también afecta

a los jóvenes universitarios. Guenard y Jiménez (1998) realizaron un estudio en Puerto Rico para analizar el problema de los universitarios víctimas de violencia doméstica en la relación de pareja donde participaron 208 estudiantes de ambos sexos entre las edades de 17 a 25 años. El 65.7% expresó que ocurrían discusiones verbales entre sus padres y el 65% que habían tenido maltrato emocional, el 26.1% maltrato físico y 6.7% sexual.

Además de ofrecer una semana de orientación a los estudiantes de nuevo ingreso, ésta debe extenderse también a sus padres de manera que los integren en esa nueva etapa a la que se enfrentan sus hijos. Ésta es una manera de reconocerlos como la primera red de apoyo a sus hijos en su nueva empresa académica.

2.4. Factores Socioculturales y la Interacción con el Medioambiente

El comportamiento y desarrollo de los estudiantes no sólo está influenciado por las relaciones con sus padres sino también por la cultura en la que han crecido y en la que se desempeñan. Whitaker y Slimak (1993) sostienen que la presente generación de estudiantes universitarios, ha sido altamente influenciada por la televisión que promueve el no pensar y darlo todo por sentado sin criticarlo; ha servido de niñera pasiva y abusiva de los niños y jóvenes. Indican que hasta que se llega a la edad legal de beber,

según datos del Concilio Nacional de Alcoholismo, el individuo ha visto consumir alcohol en la televisión 75,000 veces y alrededor de 100,000 el estudiante promedio que entra a la universidad, ha presenciado o ha sido testigo pasivo en la televisión o en la vida real de asesinatos y reacciones violentas, lo cual los induce directa o indirectamente a hacer lo mismo. Las universidades no deben entonces sorprenderse de las diferentes formas y expresiones de violencia en el campus.

Señala Elsner (2002) que existen alrededor de 800 millones de jóvenes en el mundo que han nacido y viven ensimismados en la era del video y del audio; una gran mayoría de éstos no están comprometidos con el estudio. Sostiene que los temas de amor, erotismo, angustia y conflicto los distraen mientras sus padres se preocupan por sus presiones y carreras estresantes. Los estudiantes modernos, argumenta, viven en los enigmas del aprendizaje y de cómo vivir bien. Pero si tuvieran la oportunidad de tener buenas relaciones interpersonales con sus compañeros y con sus profesores (Tinto, 2002a) es muy probable que se sentirían apoyados, menos alienados y aumentarían el interés en sus estudios, con grandes potencialidades de éxito para mantenerse en la universidad.

Nora y Cabrera (1996) exponen que numerosas investigaciones

demuestran que las diferentes fuentes de apoyo de la familia, amigos y la comunidad son bien significativas en la perseverancia en los estudios. Estas motivan al estudiante en su integración social y académica al reconocer su compromiso de obtener una carrera universitaria. Por otra parte, sostiene Tinto (2002b) que los hallazgos en sus diferentes investigaciones indican que los estudiantes perseveran en instituciones donde les proveen apoyo académico, social y personal integrando la eficiencia en los estudios y el hacerlos sentir miembros valiosos de la institución. Sostiene que:

"La retención estudiantil no sólo descansa en el estudiante sino también en el lugar donde se espera que el estudiante aprenda ... Se debe distinguir entre los atributos del estudiante que entra a la universidad y las características del lugar donde les pedimos que perseveren y se gradúen". Tinto (2002b:1)

En un estudio longitudinal llevado a cabo durante seis años (Jonhson, 1997) sobre los factores que determinan la deserción y perseverancia en la universidad, el hallazgo mayor fue que la característica consistente de los que perseveraban era que mantenían buenas relaciones con la facultad, funcionarios de la universidad y otros estudiantes. Además la interacción con los pares tiene una gran trascendencia en el desarrollo de la personalidad. Sostiene Martínez (1999:501) que *"aunque existe una personalización de los procesos psicológicos, ... estos se motorizan en un encuentro social de*

aprendizaje donde los sujetos se enriquecen y luego construyen su propio conocimiento".

En otro estudio realizado por Napoli y Wortman (1997) se encontró que los estudiantes que perseveran en sus metas tienen una serie de atributos personales e interactúan en su medioambiente; tienen una autoimagen positiva, trabajan hacia sus metas de una manera consciente y organizada y tienen la habilidad para interactuar con miembros de la comunidad. De hecho, la integración de los estudiantes con sus compañeros de cursos y sus profesores en asuntos académicos ayuda a promover y a reforzar el compromiso de adquirir un grado universitario. Pascarella y Terenzinni (1998) añaden que la ausencia de interacciones significativas con miembros de la universidad es la señal principal de peligro, porque la integración debe ir más allá del salón de clase para que el estudiante se sienta integrado. Astin (1996) considera que para lograr esa integración es necesaria la participación del estudiante en conjunto con sus pares y la facultad en los procesos de estudio y aprendizaje. *"Ésta puede ser en el salón de clase, la participación en otras actividades para completar asignaciones, trabajos en proyectos o la participación en actividades de la institución"* (Wild & Ebbers, 2002:507).

También, los estudiantes homosexuales y las lesbianas experimentan muchas dificultades en la interacción con los demás debido a las reacciones de sus padres, las de la sociedad y de sus compañeros de estudio ante sus orientaciones sexuales. En muchas ocasiones, las actitudes de algunos funcionarios universitarios son de rechazo, hay incomodidad de parte de sus compañeros y generalmente como consecuencia se sienten que no ocupan ningún lugar en la sociedad. Además de esto, se unen las dificultades propias de su edad, de índole personal y familiar; todo esto contribuyendo negativamente en su rendimiento académico y en el abandono de sus estudios.

Actualmente existen universidades con grupos de apoyo para estos estudiantes así como cursos donde la población estudiantil puede educarse en torno a las características y necesidades de estos estudiantes aprendiendo a interactuar con ellos sin que sean objeto de rechazo debido a sus orientaciones sexuales.

2.5. Características de Personalidad, Alteraciones Emocionales, Retos y Barreras

Durante los años universitarios el estudiante se enfrenta a diferentes situaciones las cuales se ve forzado a atender, asumir posiciones y tomar

decisiones. Esto lo hará de acuerdo a sus características de personalidad, experiencias previas, los recursos y fortalezas psicológicas que posee. En la forma en que pueda manejar las dificultades, retos, barreras y mantenga su estabilidad emocional dependerá su éxito o fracaso académico.

Para algunos estudiantes universitarios es difícil y traumático el dejar el mundo concreto y protegido del hogar para enfrentarse al mundo abstracto que no conocen, que conlleva retos; aunque lo deseen, les produce inseguridad, depresión y estrés. Este proceso de separación e integración *"puede ser altamente traumático si el individuo no ha desarrollado una identidad en su propia cultura de manera que pueda distinguir las diferencias entre su cultura de origen y la del nuevo mundo al que se enfrenta"* (Nora & Cabrera, 1996:7).

Gold (1995) presenta el método de genograma que permite ayudar en casos donde los patrones familiares interfieren en el proceso de adaptación a la universidad; entran en juego aspectos de la familia de origen con los de la gran familia universitaria, la separación del hogar, la búsqueda de identidad y el deseo de éxito. En esta técnica se exponen los vínculos familiares, patrones de conducta, elementos positivos y negativos heredados y sus ventajas y

desventajas. Como resultado, en los casos trabajados, logró la perseverancia en los estudios y el ajuste saludable con este método de intervención.

2.5.1. Retos y Barreras

El estudiante se enfrenta a tres grandes retos, según Whitaker y Slimak (1993). El primero es la necesidad de estar a tono con el desarrollo esperado para su edad; pues cada período conlleva aspectos y destrezas que deben ser alcanzadas para cumplir con las expectativas de su grupo y de la sociedad. Sugieren que en la universidad se espera que el estudiante se exprese y comunique en forma asertiva, maneje sus sentimientos e impulsos como el coraje, los celos, la amargura; haya establecido su propia identidad como sus preferencias, sexualidad, intimidad e individualismo; haya desarrollado su sentido de acercamiento y pertenencia con la familia, las raíces culturales y sus metas ocupacionales e intelectuales. La segunda categoría de retos la asocian con el desarrollo en los años de universidad que conllevan crisis predecibles; éstas surgen cuando las destrezas desarrolladas para manejar los acontecimientos no funcionan para estabilizarse y mejorar. Ocurre crisis cuando encuentran rechazo en sus relaciones románticas, divorcios, la muerte de los padres, experimentan desórdenes alimentarios, abuso de drogas, fracasos académicos; todo esto acarrea confusión, alarma y

profundas heridas. La tercera categoría de retos que formulan, es el llevarlos a descubrir que los problemas de su familia de origen, como eventos traumáticos, abuso crónico durante la niñez, etc., los han llevado a desarrollar un auto concepto perjudicial para ellos; como consecuencia, puede resurgir una estructura de personalidad caracterizada por ansiedad, depresión o conductas disfuncionales.

Por otra parte expone Nieves (1999) que existen barreras que impiden estudiar efectivamente y las denomina como afectivas, de conducta, cognitivas y relacionadas con los estudios. Las afectivas, las relaciona con las sensaciones físicas de ansiedad. Las de conducta con la desorganización en la distribución y manejo del tiempo y en posponer las responsabilidades para lo último y las cognitivas con el patrón de pensamientos negativos que vienen a sabotear el aprendizaje efectivo.

Cuando el estudiante está motivado y tiene una autoestima alta sabrá enfrentarse exitosamente a los retos y barreras y no permitirá el desánimo, a pesar de que al enfrentarse a éstos le pueda causar cierta tensión y angustia.

2.5.2 Características de Personalidad

La motivación es el principal móvil para lograr las metas que el estudiante se propone. Napoli y Wortman (1997) establecen una relación

directa entre la autoestima del estudiante, sus metas académicas, su motivación y su bienestar psicológico.

Por otra parte, Martínez (1999) señala que en un estudio realizado con universitarios venezolanos encontró que aquellos que tenían un alto desempeño académico tenían altas expectativas, mientras que los estudiantes con bajo desempeño tenían bajas y medianas expectativas frente a su futuro profesional. Otro estudio realizado en la Universidad de Sevilla, España, con 103 estudiantes de bajo rendimiento académico, demostró que los aspectos motivacionales y actitudinales poseen un potencial predictor del fracaso académico igual o mayor que los aspectos intelectuales; demostraron baja motivación intrínseca y pobres tendencias a la realización personal (Marín, Infante & Troyano, 2000).

Considera Goleman (1999) que las emociones negativas absorben la atención del estudiante obstaculizando cualquier intento de atender, dificultan la concentración y el funcionamiento de la capacidad cognitiva. La ansiedad, añade, entorpece de tal modo el funcionamiento del intelecto que constituye un predictor casi seguro del fracaso en el desempeño de una tarea compleja o intelectualmente exigente; por el contrario los estados de ánimo positivos

aumentan la capacidad de pensar con flexibilidad y complejidad lo cual facilita encontrar soluciones a los problemas ya sean intelectuales o interpersonales.

Los estudiantes extremadamente tímidos, o que provienen de zonas rurales o colegios pequeños y han tenido poca exposición a relacionarse con grupos grandes, sus destrezas de socialización y comunicación pueden estar en desventaja con el resto de sus compañeros. En ocasiones se les hace difícil conducirse por el campus, en especial si no están muy motivados, poseen autoestima baja, lo cual los induce a experimentar ansiedad y temor por las muchas limitaciones que tienen y los grandes ajustes que deben hacer. Estos jóvenes pueden desarrollar trastornos de ansiedad social que, según O' Keefe (1997) se caracteriza por el temor a decir algo que pueda ser humillante o embarazoso; si no es tratado puede causar depresión mayor. Elabora que el trastorno de ansiedad ocurre de dos formas: la directa, cuando el estudiante tiene dificultad para enfrentarse a situaciones sociales específicas y la generalizada, cuando éste experimenta un grado de ansiedad severa al exponerse a una amplia gama de situaciones sociales las cuales pueden ser de cosas tan sencillas como una llamada telefónica, comer en público o hacer una presentación frente a un salón de clase.

El consumo de alcohol en las universidades es otro factor limitante en el aprendizaje. En un estudio realizado con 120 estudiantes universitarios en la universidad de Girona, España se encontró que algunos estudiantes para afrontar la situación estresante que produce el período de exámenes, consumían alcohol u otras drogas como estrategia de afrontamiento (Viñas & Caparros, 2000). Gardener (2000) indica que los estudiantes nuevos son más propensos a consumir bebidas alcohólicas sin ningún control, a tener dificultades y a abandonar sus estudios. Indica que un estudio realizado en 1996 en la Universidad del Estado de Michigan en Estados Unidos, señaló que el 75% de los estudiantes nuevos habían consumido alcohol en la universidad y las razones expuestas fueron: 69% porque les ayudaba a olvidar, 66% porque la gente de su edad consumía bebidas alcohólicas y el 64% porque se esperaba que ellos lo hicieran. También menciona otro estudio realizado al año siguiente en la Universidad de Missouri en Columbia, el cual reflejó que los estudiantes de primer año consumían bebidas alcohólicas sin control lo cual acarreó accidentes fatales como muertes dentro del Campus, accidentes de automóviles y fracaso académico.

Por otra parte, el Centro para la Prevención del Abuso de Sustancias Controladas en Estados Unidos reportó que desde 1990 ha aumentado la tasa

de usuarios entre las féminas universitarias las cuales consumen más estimulantes que los varones como crack, cocaína, methamphetamine e inhalantes (Gardener, 2000). Otro estudio longitudinal realizado durante los años 1992, 1994 y 1996 en la Universidad de Michigan indica que los estudiantes de primer año consumen bebidas alcohólicas sin control, más que los estudiantes de otros años. Kellog (2000) va más allá cuando indica que aproximadamente el 85% de los estudiantes universitarios en los Estados Unidos consumen bebidas alcohólicas.

Wechester (1996) realizó un estudio en 1993 en la nación norteamericana donde encontró que el 84% consumía bebidas alcohólicas durante su primer año de universidad; de esos 19% se catalogaban como bebedores frecuentes y el 44% como bebedores sin control; 33% de las universidades estudiadas se consideraban como recintos con alto consumo de alcohol. El 86% de los varones bebedores sin control y el 80% de las féminas bebedoras pertenecían a agrupaciones estudiantiles o fraternidades y se hospedaban. Los problemas reportados en este estudio a consecuencia del alcohol fueron: ausentismo, pérdida de memoria, fracaso en los estudios, abuso sexual, conducir en estado de embriaguez, conductas agresivas

indeseadas, avances sexuales indeseados y degradantes, pérdida de sueño, daño a la propiedad y soportar y cuidar a compañeros ebrios.

Sostiene Gardener (2000) que para atender este problema del alcoholismo y de otras sustancias, desde 1972, aproximadamente 2,000 universidades en los Estados Unidos organizaron programas preventivos de ayuda a los estudiantes de nuevo ingreso. La mayoría empezaron ofreciendo un curso semestral denominado Universidad 101 con un texto titulado "Transición" el cual revisan anualmente. Cubre aspectos de uso y abuso de drogas, desarrollo de destrezas en autocontrol y toma de decisiones. Además hoy día existen varios programas auspiciados con fondos del gobierno con los cuales un porcentaje alto de universidades desarrollan programas preventivos dirigidos, no solamente a la prevención del uso del alcohol y otras sustancias, sino a fortalecer en los jóvenes el sentido de responsabilidad y buen manejo de su libertad.

2.5.3. Alteraciones Emocionales

La perseverancia en los estudios se logra cuando el estudiante experimenta que está logrando su crecimiento personal, social e intelectual y para esto se requiere el apoyo en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo psicosocial. Esto justifica la necesidad de orientación, consejería, tutoría en su primer año de estudios, la integración de los estudiantes con la facultad y la atención de sus dificultades académicas, físicas, mentales y familiares.

Deekro (2002:280) afirma que *“la tensión en los universitarios mayormente es la consecuencia de una serie de presiones personales, sociales y académicas”*. Por otra parte Tinto (2002b) considera que no sólo el estudiante es responsable por la perseverancia en sus estudios y su estabilidad emocional sino también la universidad, por lo que es primordial el compromiso con el estudiante y el fomentar que éste atienda sus necesidades y alcance sus aspiraciones; esto requiere un esfuerzo colaborativo entre la facultad, los administradores y el personal de la institución.

Hoy más que nunca, indica Ganello (2002), una cantidad mayor de estudiantes reúne los criterios de diagnóstico psiquiátrico en algún punto de su carrera universitaria y según estudios realizados puede aproximarse a un

20% de la población. Éste realizó un estudio sobre la opinión pública en torno a las causas de las enfermedades mentales y un 83% lo atribuyó a factores ambientales, tensión, relaciones familiares y de trabajo, 39% lo atribuyó a factores hereditarios, 22% a causas orgánicas, 21% a abuso de sustancias controladas y 11% a accidentes.

Fernández y Rusiñol (2003) exponen que el 20% de los estudiantes presenta de forma transitoria, mayormente relacionado con el estrés ante los exámenes, trastornos de tipo psicossomático con manifestaciones que afectan fundamentalmente a los sistemas inmunológico, dermatológico y digestivo. Además, el suicidio es también un peligro constante en las depresiones severas de los estudiantes al igual que otras enfermedades mentales. Sostiene Ganello (2002:100) que:

Algunos estudiantes que tienen enfermedades mentales confrontan diferentes barreras; una de ellas causada por la enfermedad en sí y la otra, tal vez la más difícil de superar, la actitud intolerante de la sociedad hacia las personas con enfermedades mentales”.

Goleman (1999) sustenta la necesidad de que los educadores reconozcan los problemas emocionales de los estudiantes e indica que los maestros deben saber perfectamente que éstos entorpecen el funcionamiento del intelecto de sus discípulos. Los que se hallan atrapados por el enojo, la

ansiedad o la depresión tienen dificultades para aprender y concentrarse porque no perciben adecuadamente la información y en consecuencia no pueden procesarla correctamente.

Como enfoque de prevención ante las diferentes dificultades de origen emocional, recomiendan Fernández y Rusiñol (2003) la detección temprana de alumnos con predisposición ansiosa, con problemas concretos de habilidades de afrontamiento, con deficiencias académicas y con tendencia a la ansiedad generalizada, para poder ofrecer un servicio de consejería que los ayude a resolver estos problemas. Estos aspectos, exponen, se pueden resolver mediante programas breves de tratamiento psicológico, mayormente de modificación de conducta, entrenamiento en relajación y desarrollo de habilidades de afrontamiento los cuales facilitarán el proceso de aprendizaje, el rendimiento de los estudiantes, permanencia en los estudios y mejor estabilidad emocional.

Exponga o no el estudiante sus dificultades, esté o no consciente de ellas, de todas formas el decano, el profesor, los compañeros de la residencia, el instructor de laboratorio, tienen que interactuar de una u otra forma con estos estudiantes. Su conducta, sentimientos y actitudes se

pueden manifestar en el salón de clase, en una conversación individual, en un encuentro social, el bloqueo en un examen o en su interacción con otros.

Por lo tanto, atender los problemas emocionales de los estudiantes no debe considerarse fuera de la filosofía general de la universidad. Una institución universitaria tiene éxito en la medida en que desarrolle una atmósfera en la cual los estudiantes aprendan, se sientan apoyados y sus dificultades sean atendidas. La que ignora esta responsabilidad, o trata los desórdenes emocionales como aspectos disciplinarios, los discrimina por sus incapacidades y limita o dificulta las oportunidades de aprendizaje a un gran segmento de la población estudiantil.

Capítulo III Perfil Sociodemográfico de los Estudiantes sin Progreso Académico y las Razones para no Lograrlo

Este capítulo presenta la primera fase de esta investigación la cual sustenta las bases para desarrollar posteriormente un modelo de apoyo psicosocial, el cual será implantado en una población de estudiantes universitarios de nuevo ingreso con el objetivo de prevenir su fracaso académico.

3.1. Escenario y Población

El escenario fue la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, la cual está localizada en el pueblo de Río Piedras y pertenece al Municipio de San Juan, Capital de la isla de Puerto Rico.

3.2. Diseño y Selección de la Muestra

Se combinó un diseño exploratorio y descriptivo. Los sujetos que participaron fueron estudiantes del Recinto de Río Piedras que contaban con un historial académico de estudios.

Estos sujetos cursaron estudios universitarios en el año académico de agosto 1999 a mayo 2000 y durante ese año no obtuvieron progreso académico. Sus nombres estaban registrados en la Lista Maestra de la Oficina del Registrador, la cual contenía los nombres de 4,315 estudiantes que

durante ese año no habían obtenido progreso académico y eran considerados en un estatus probatorio durante el año académico de agosto 2000 a mayo 2001. Se seleccionó una muestra de esta población la cual consistió de todos los sujetos que, durante el primer semestre académico de agosto a diciembre de 2000, acudieron voluntariamente al Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil a solicitar ayuda del Comité de Progreso Académico. Contestó el cuestionario un total de 126 sujetos de los 280 que visitaron el Departamento y que se invitaron a participar.

3.3. Instrumento de Medición

El instrumento de recopilación de datos consistió de un cuestionario dividido en cuatro partes con un conjunto de preguntas, algunas dicotómicas y cerradas, y otras de elección múltiple donde los sujetos pudieron elegir más de una alternativa de una lista de opciones.

La primera parte constó de 18 reactivos donde se recopilaron datos sociodemográficos y del historial académico del estudiante. La segunda parte contenía once reactivos en donde los sujetos indicaron mediante marcas de cotejo sus razones para iniciar estudios universitarios. La tercera parte constó de ocho reactivos dirigidos a que los sujetos indicaran sus metas inmediatas haciendo una marca de cotejo en las respuestas que seleccionaran. La cuarta

parte contenía 19 reactivos dirigidos a que los sujetos indicaran las razones por las cuales no obtuvieron progreso académico haciendo marcas de cotejo en las respuestas seleccionadas. El reactivo 19 consistió de una pregunta abierta donde los sujetos especificaron, en sus propias palabras, la dificultad mayor que los llevó a no obtener progreso académico.

3.4. Validez y Fiabilidad

El instrumento utilizado para la recopilación de datos fue diseñado por la investigadora y aprobado por un panel de expertos y sometido a la prueba Alpha de Cronbach obteniendo un coeficiente de 0.89 lo cual demuestra la validez del instrumento ya que el mismo fue mayor de 0.80. El panel consistió de la Directora y una Directora Auxiliar, consejeras profesionales del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras; de un Psicólogo Clínico y un Psicólogo Organizacional catedráticos de la Universidad Central de Bayamón, Puerto Rico. Todos estos profesionales tienen experiencia en el campo de la investigación científica.

3.5. Análisis Estadístico

Los cuestionarios fueron analizados mediante el programa computadorizado denominado Statistical Package for Social Sciences (SPSS), (Programa Estadístico para Ciencias Sociales).

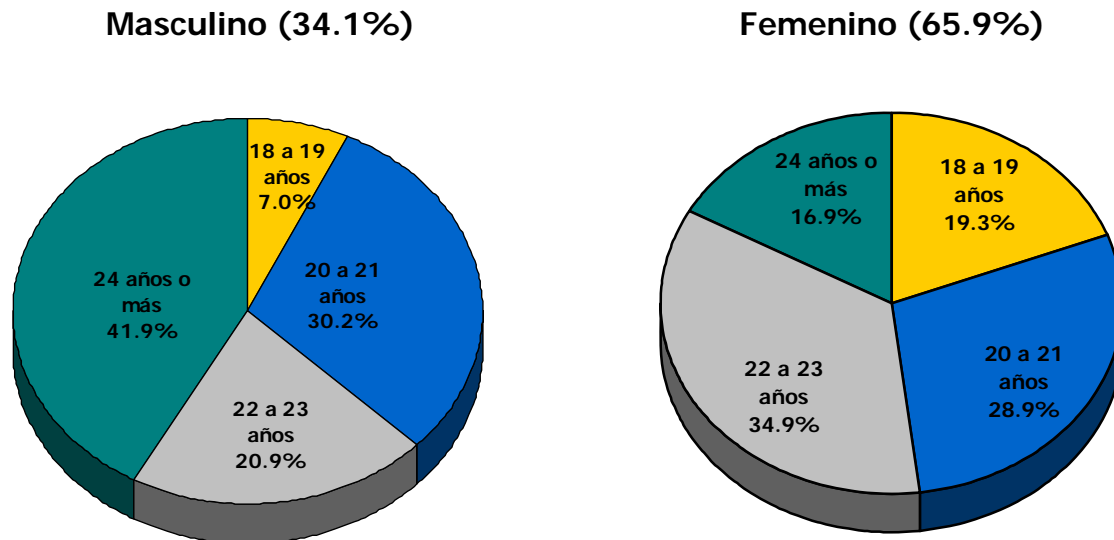
Se procedió a codificar y a transferir los resultados a este sistema de cómputos para archivarlos y analizarlos. Los datos se resumieron en formatos de tablas y gráficas. Se hicieron análisis basándose en la frecuencia y distribución porcentual de las respuestas.

3.6. Hallazgos

Un total de 126 estudiantes, que representaron el 45% de los 280 estudiantes en estatus de probatoria en el Recinto en el año académico 2000-2001, que acudieron durante el primer semestre al Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil, contestó el cuestionario. Los resultados estuvieron dirigidos a elaborar un perfil del estudiante de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que no obtuvo progreso académico.

Figura 3.1

Distribución de Edad y Género



Del total de los 126 sujetos, el 34.1% (n=43) correspondió al sexo masculino y el 65.9% (n=83) al sexo femenino. En el género masculino el porcentaje mayor (41.9%) tenía 24 años o más. En el género femenino el porcentaje mayor (34.9%) tenía de 22 a 23 años.

Tabla 3.1

Estado Civil

	<i>f</i>	Porcentaje
No respondió	1	.8%
Casado	17	13.5%
Soltero	103	81.7%
Divorciado	5	4.0%
Total	126	100.0%

La mayoría de los sujetos eran solteros (81.7%), mientras que el 13.5% señaló que estaba casado. Un sujeto se abstuvo de indicar su estado civil al momento de contestar el cuestionario.

Tabla 3.2

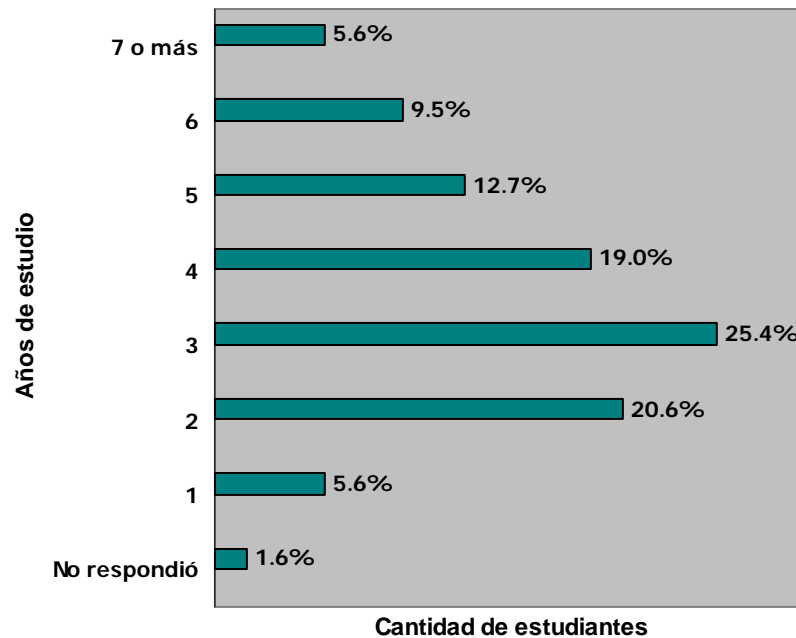
Escuela de Procedencia y Facultad

	Pública		Privada		Total
	<i>f</i>	Porcentaje	<i>f</i>	Porcentaje	<i>f</i>
Adm. Empresas	13	68.4%	6	31.6%	19
Adm. Pública	2	100.0%	0	.0%	2
Arquitectura	1	100.0%	0	.0%	1
Ciencias Nat.	6	75.0%	2	25.0%	8
Ciencias Soc.	18	60.0%	12	40.0%	30
Com. Pública	1	50.0%	1	50.0%	2
Derecho	0	.0%	0	.0%	0
Educación	37	71.2%	15	28.8%	52
Humanidades	9	75.0%	3	25.0%	12
Planificación	0	.0%	0	.0%	0
Total	87	69.0%	39	31.0%	126

El 69% de los sujetos (n=87) provenía de la escuela pública y el 31% (n=39) de la escuela privada. La cantidad mayor (n=52) pertenecía a la Facultad de Educación donde el 71.2% (n=37) provenía de escuela pública.

Figura 3.2

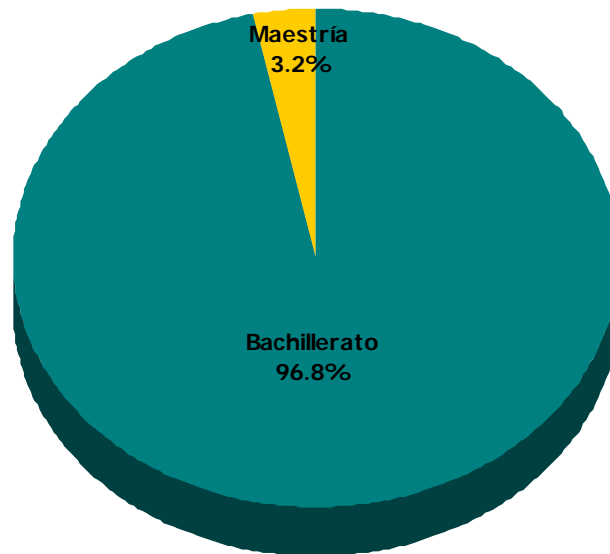
Distribución por Años de Estudios Universitarios



La mayoría de los sujetos (65%) estaban entre el segundo y cuarto año de estudios. Específicamente, el 25.4% estaba en su tercer año de estudios. Por otra parte, una cantidad similar (27.8%) indicó que contaba con cinco o más años.

Figura 3.3

Programa que está cursando



El 96.8% (n=121) cursaba bachillerato. Sólo el 3.2% pertenecía a algún programa de maestría.

Tabla 3.3

Facultad y Grado más Alto Deseado

	No respondió		Bachillerato		Maestría		Doctorado	
	<i>f</i>	Porcentaje	<i>f</i>	Porcentaje	<i>f</i>	Porcentaje	<i>f</i>	Porcentaje
Adm. Empresas	1	5.3%	1	5.3%	13	68.4%	4	21.1%
Adm. Pública	0	.0%	0	.0%	0	.0%	2	100.0%
Arquitectura	0	.0%	0	.0%	1	100.0%	0	.0%
Ciencias Nat.	0	.0%	2	25.0%	2	25.0%	4	50.0%
Ciencias Soc.	0	.0%	4	13.3%	13	43.3%	13	43.3%
Comunic. Pública	0	.0%	0	.0%	0	.0%	2	100.0%
Derecho	0	.0%	0	.0%	0	.0%	0	.0%
Educación	1	1.9%	9	17.3%	19	36.5%	23	44.2%
Humanidades	1	8.3%	0	.0%	4	33.3%	7	58.3%
Planificación	0	.0%	0	.0%	0	.0%	0	.0%
Total	3	2.4%	16	12.7%	52	41.3%	55	43.7%

La mayoría aspiraba efectuar estudios a nivel graduado. El 43.7% (n=55) deseaba alcanzar un grado doctoral y el 41.3% (n=52) una maestría. Al considerar la distribución por Facultad se destaca que en la mayoría, Educación (44.2%) y Humanidades (58.3%), el grado más alto deseado fue el doctorado. En Administración de Empresas la mayoría (68.4%) aspiraba a grado de Maestría.

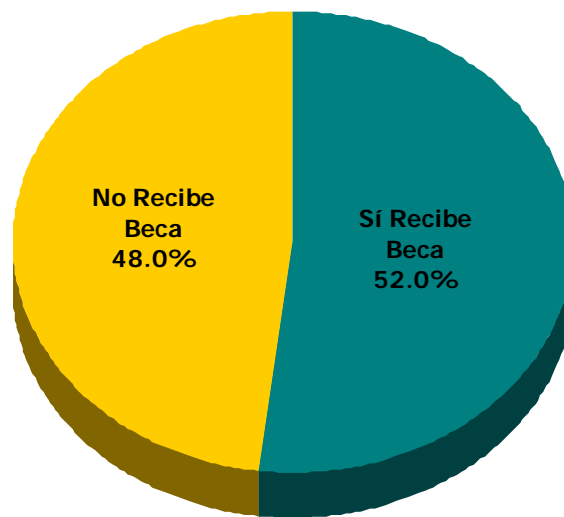
Tabla 3.4

Preparación Académica de los Padres

	Padre		Madre	
	<i>f</i>	Porcentaje	<i>f</i>	Porcentaje
Escuela elemental	13	10.3%	13	10.3%
Escuela superior	34	27.0%	34	27.0%
Grado asociado	28	22.2%	34	27.0%
Bachillerato	32	25.4%	31	24.6%
Maestría	7	5.6%	10	7.9%
Doctorado	7	5.6%	4	3.2%

La mayoría de los padres poseían algún grado universitario. Independientemente del género, el 25% ostentaba bachillerato y el 27% alcanzó la escuela superior. No se encontraron diferencias mayores entre el nivel de educación del padre y de la madre.

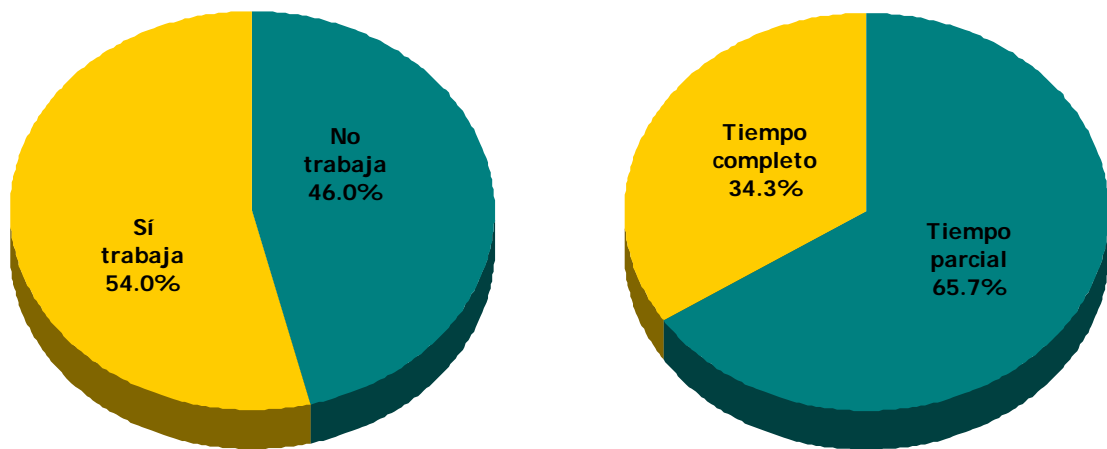
Figura 3.4

Beca para Estudios

La diferencia entre los que recibían y los que no recibían beca era mínima. El 52% (n=65) recibía beca mientras que el 48.0% (n=60) restante no recibía.

Figura 3.5

Trabajo y Estudio



El 54.0% de los sujetos trabajaba; el 65.7% lo hacía a tiempo parcial y el 34.3% a tiempo completo.

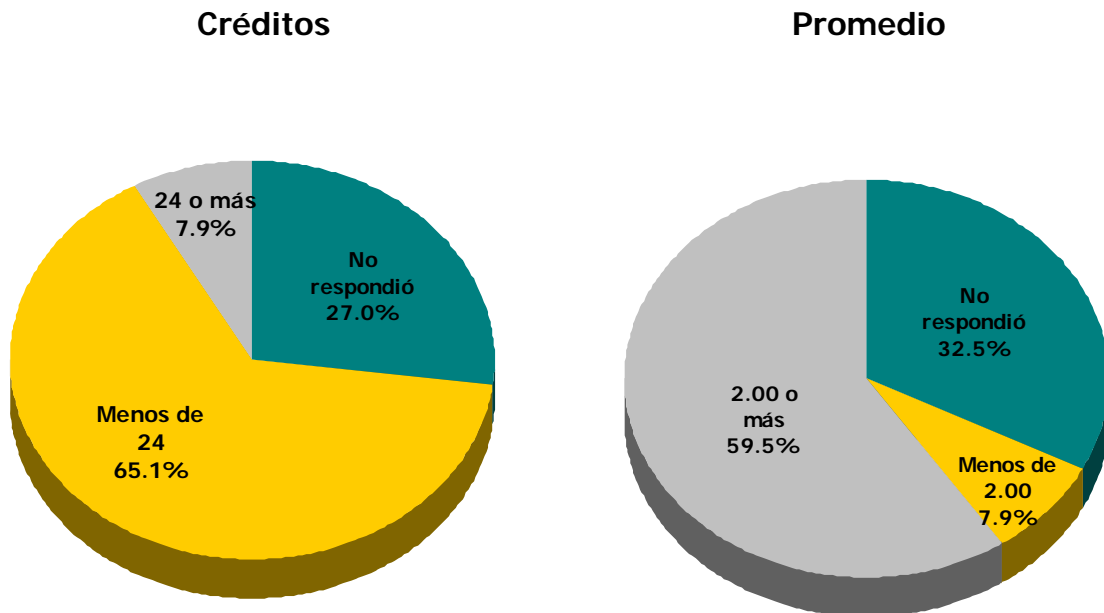
Tabla 3.5**Trasfondo Académico**

	Media	Máximo	Mínimo
Promedio escuela superior	3.30	4.00	2.00
Puntuación College Board	2769	3500	1030

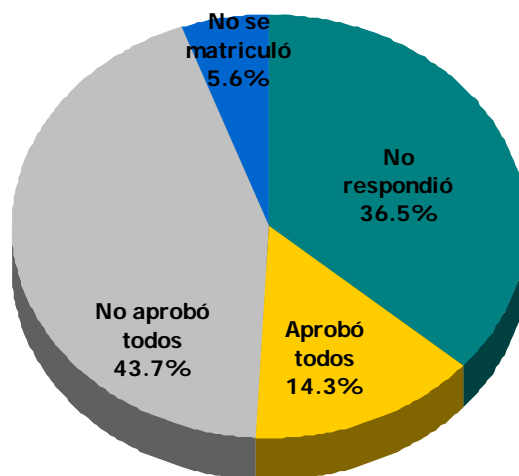
El índice de ingreso a la universidad (IGS) se establece tomando en consideración el promedio de escuela superior y la puntuación obtenida en el College Board (examen de admisión). Cada parte da un peso de 50% para dar la puntuación total del IGS. El índice académico promedio de escuela superior fue de 3.30, equivalente a la calificación de B. Por su parte, la puntuación promedio de College Board fue 2,769.

Figura 3.6

Número de Créditos Aprobados y Promedios Durante el Año Académico 1999-2000



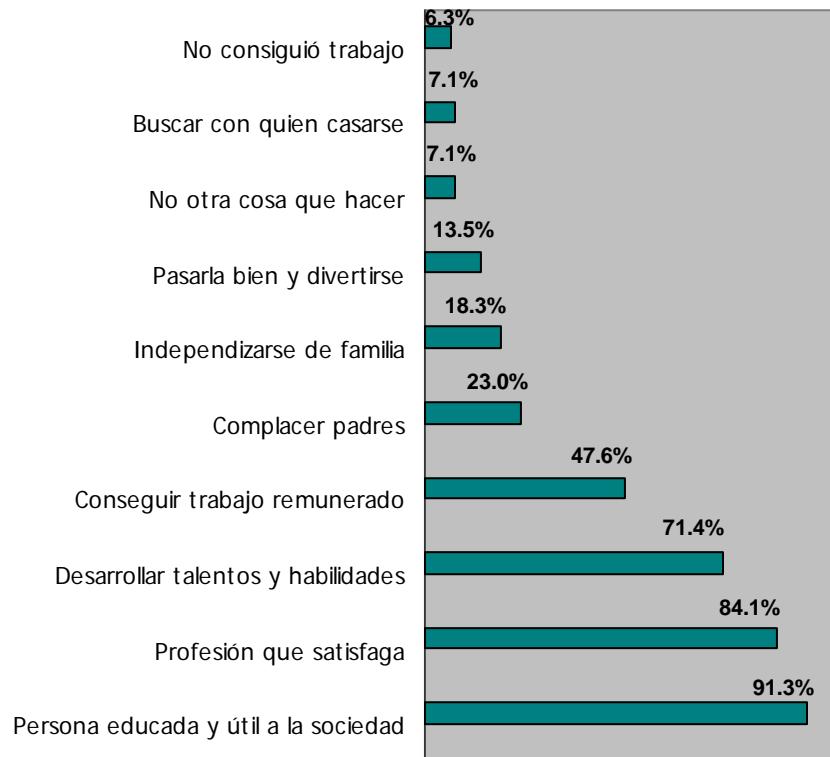
Los criterios que se utilizan para determinar el estatus probatorio de un estudiante son si tiene menos de 24 créditos aprobados durante el año académico o un promedio general menor de 2.0. Las respuestas revelan que el 65.1% (n=82) de los sujetos en probatoria no aprobó el mínimo de créditos requeridos. Por su parte, sólo el 7.9% (n=10) no obtuvo el mínimo de promedio requerido.

Figura 3.7**Número de Créditos Matriculados y Aprobados en el Año Académico
1999 – 2000**

La mayoría (43.7%) expresó que el número de créditos matriculados superaba a los aprobados. Solamente el 14.3% aprobó todos los créditos en los que se matriculó. El 36.5% optó por no contestar la pregunta. Es posible que tampoco hayan aprobado toda la cantidad de créditos matriculados como también que no se hayan matriculado en alguno de los semestres.

Figura 3.8

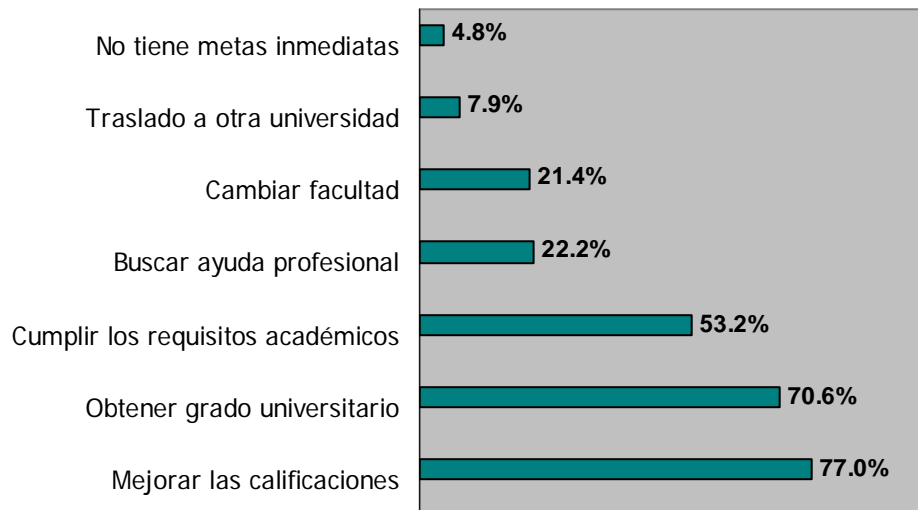
Razones para Comenzar Estudios Universitarios



De un total de diez reactivos hubo tres alternativas que reunieron a la mayoría de los sujetos. Más del 70% indicaron que las razones que tuvieron fueron: convertirse en una persona educada y útil a la sociedad (91.3%); alcanzar una profesión que le satisfaga (84.1%) y desarrollar sus talentos y habilidades (71.4%). Estas razones pueden clasificarse de carácter

profesional y en cierta medida están relacionadas con el desarrollo y enriquecimiento personal del estudiante. Aproximadamente la mitad de los estudiantes (47.6%) indicó que interesaba conseguir un empleo remunerado. Por otra parte, un por ciento considerable de los estudiantes que no obtuvieron progreso académico, cerca de una cuarta parte (23%), señaló que comenzó sus estudios universitarios para complacer a sus padres.

Figura 3.9

Metas Inmediatas para Salir de Probatoria

La mayoría planteó que sus metas inmediatas eran: mejorar sus notas o calificaciones (77%), obtener su grado universitario (70.6%) y cumplir los requisitos académicos (53.2%). El obtener el grado puede explicarse dado que la mayor parte de los estudiantes encuestados (41.3%) cursaban, o estaban clasificados en su cuarto, quinto o sexto año de estudio., lo cual implica que estaban próximos a graduarse.

Figura 3.10

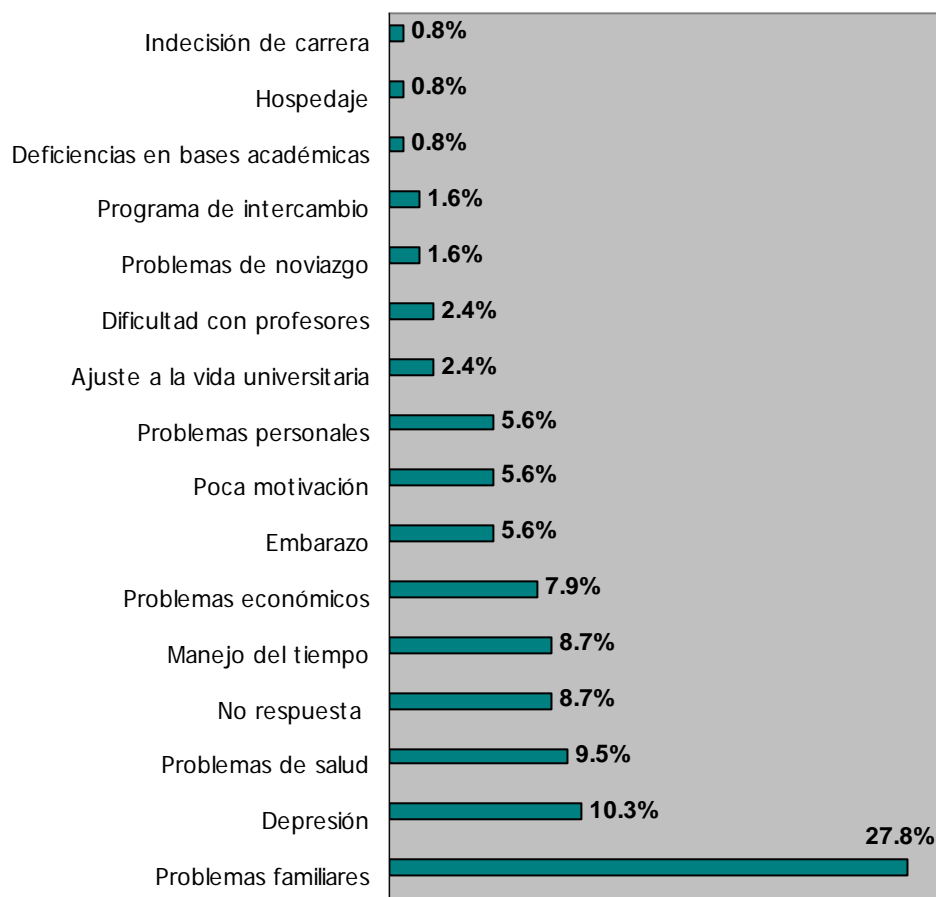
Razones para no Obtener Progreso Académico



Dos de las 17 posibles razones para el fracaso académico agruparon más de la mitad de los sujetos. Estas fueron dificultades familiares (53.2%) y dificultades personales (53.2%).

Figura 3.11

**Dificultades Mayores para no Obtener Progreso Académico
(Pregunta Abierta)**



El 8.7% no contestó esta pregunta. El porcentaje mayor (27.8%) indicó que la dificultad mayor recayó en los problemas familiares. El resto de

los sujetos especificó diferentes áreas las cuales se detallan en diferentes aspectos personales. En esta pregunta abierta surgieron situaciones que no estaban mencionadas en los diecisiete reactivos de la pregunta cerrada, a saber: programa de intercambio (1.6%), dificultades con los profesores (2.4%), embarazo (5.6%) y depresión (10.3%). Al clasificar las quince respuestas provistas por los sujetos según la naturaleza de las mismas, se encontró que recaían en dificultades familiares, personales, académicas, económicas, de ajuste a la vida universitaria y socioculturales.

3.7. Análisis, Limitaciones y Recomendaciones

Los hallazgos obtenidos en esta primera fase de investigación cumplieron con los objetivos propuestos. Se logró obtener un perfil sociodemográfico de la muestra bajo estudio, conocer sus motivaciones para iniciar estudios universitarios, sus planes inmediatos y las razones por las cuales no cumplieron con los requisitos académicos de la Universidad; razón por la cual estaban en un estatus probatorio.

El 65.1% de los sujetos correspondieron al sexo femenino y el 34.1% al sexo masculino lo cual guarda relación con los datos obtenidos por el Senado Académico (2001) quien señala que el 69.8% de la población universitaria del Recinto de Río Piedras corresponde al sexo femenino.

La edad de los sujetos fluctuaba entre los 22 a 24 años o más, lo que implica que éstos se encontraban en la etapa de la temprana adultez donde surgen cambios en su conducta y en su desarrollo personal. Opinan Whitaker y Slimak (1993) que si los padres no comprenden o aceptan en sus hijos los diferentes cambios, su necesidad de separación y autonomía, entonces se forma una reacción disfuncional generando conflictos en su relación familiar, afectando su rendimiento académico, frustración y desinterés hacia los estudios. Esto lo confirma el hecho de que el 53.2% de los sujetos indicó tener dificultades familiares y cerca de una cuarta parte (23.0%) indicó que comenzó los estudios universitarios para complacer a sus padres. Inghram (1998) sostiene que muchos jóvenes llegan a la universidad con reacciones tensas hacia sus padres por aspectos relacionados a selección de carreras y expectativas académicas. En esta dinámica los jóvenes experimentan conflictos de lealtad hacia sus padres y frustración por llevar a cabo una tarea que no está a tono con sus intereses, lo que los inclina al desánimo y al desinterés por los estudios.

El 81.7% de los sujetos eran solteros, lo que conlleva para muchos, el que todavía viven con sus padres y dependen económicamente de ellos. En este periodo, de acuerdo a los postulados de Whitaker y Slimak (1993) el

estudiante está experimentando un individualismo relativo, lo que conduce a reacciones tensas con sus padres por consideraciones económicas en cuanto al uso del dinero, sus relaciones sociales, la búsqueda de su propia identidad y la dependencia de su familia. De hecho, el 11.1% de los sujetos señaló poca independencia personal, el 13.5% indicó dificultades de ajuste a la universidad y el 23.0% pérdida de interés en los estudios. Por otra parte el 13.5% de los sujetos estaban casados y el 4.0% divorciados. Esto conlleva que tengan que asumir otras tareas y responsabilidades lo cual disminuye el tiempo que le dedican a sus estudios. He ahí que el 26.2% indicó ausentismo en las clases del 31.0% poca dedicación a los estudios.

El 69.0% de los sujetos provenían de escuelas públicas y el 31.0% de escuelas privadas. En Puerto Rico, los estudiantes que acuden a las escuelas públicas son los descendientes de familias con escasos recursos económicos. Las familias de altos ingresos se inclinan a enviar a sus hijos a colegios privados porque existe la convicción de que éstos ofrecen una educación más sólida y los prepara mejor para ingresar a la Universidad. Concuerdan estos datos con los hallazgos de que el porcentaje mayor sin progreso académico provenga de escuela pública y de que el 10.3% señalara tener pobres destrezas académicas de escuela superior y el 12.7% pocas destrezas

estudio. Por otra parte, la Universidad de Puerto Rico promueve el reclutamiento de estudiantes talentosos provenientes de familias de escasos recursos económicos, por lo que se podría interpretar que esta sea la razón por la cual la mayoría de esta población estudiada provenga de las escuelas públicas del país.

El 52.0% recibía ayuda económica (beca) para estudiar, el 54.0% trabajaba y de estos el 34.3% lo hacía a tiempo completo. Estos datos guardan una estrecha relación con el porcentaje de los que provienen de escuela pública que se considera son de escasos recursos económicos. En estudios longitudinales realizados por Cabrera, Castañeda y Nora (1993) se encontró que el trabajar mientras se estudia está negativamente asociado con el éxito académico y la perseverancia en los estudios. También Astin (1997) establece una relación entre el desarrollo académico, la perseverancia en los estudios y la situación socioeconómica del estudiante. Es claro que las limitaciones económicas de estos sujetos han intervenido en su fracaso académico, ya que el 38.9% lo atribuyó a problemas económicos. Por lo tanto en la medida que se pueda atender esta necesidad se estará aportando a propiciar el éxito académico en esta población.

El 46.0% de los sujetos cursaban el segundo y tercer año de estudios, lo que indica que no obtuvieron progreso académico entre el primero y segundo año de universidad. Lassibille y Navarro (1990) encontraron que los estudiantes universitarios tienen menos probabilidades de aprobar los cursos en sus primeros años de estudios y adquieren peores calificaciones a diferencia de los que llevan más años. De igual forma Quintana (1995) señala que la mitad, o más de la mitad de los estudiantes que fracasan ocurre durante sus primeros años de estudios. Tinto (2002b) también considera que el primer año de universidad se debe dirigir a desarrollar en los nuevos estudiantes las destrezas necesarias para aprender y crecer a lo largo de los años universitarios subsiguientes. Muchos estudiantes experimentan en estos primeros años dificultades de diversa índole. El 53.2% de los sujetos estudiados indicaron dificultades personales, el 38.9% de salud, el 12.7% destrezas de estudio, el 13.5% de ajuste a la universidad, el 25.4% poca concentración y el 31.0% poca dedicación a los estudios, entre otras. Estos hallazgos sustentan la necesidad de prestar mayor atención, ofrecer apoyo y ayuda a la población de estudiantes de nuevo ingreso.

El porcentaje mayor de los sujetos (71.2%) pertenecía a la Facultad de Educación. Ésta es la que forma a los educadores y la que dio origen a la

fundación de la Universidad de Puerto Rico la cual es responsable de cumplir con la misión de educar a sus ciudadanos. Muchos estudiantes ingresan a ésta Facultad porque tiene el requisito de ingreso más bajo, a diferencia de otras como Arquitectura, Ciencias Naturales o Administración de Empresas, donde el índice de ingreso es más alto. Estos estudiantes la utilizan como trampolín para luego hacer cambios a otra Facultad; para esto deben cumplir con otros requisitos que les requiere la Facultad donde desean transferirse. Al no poder cumplir se quedan insatisfechos en una facultad donde no les interesa estudiar y a falta de motivación, se afecta su rendimiento académico. Por tal razón surge la necesidad de que en su primer año de estudios reciban orientación sobre selección vocacional, requisitos académicos y expectativas de la universidad de manera que la selección de la carrera esté a tono con su capacidad, inteligencia, intereses y características de personalidad; de esta forma se evitará el fracaso académico y abandono en los estudios de muchos estudiantes. El 10.3% de los sujetos indicaron disgusto por la carrera seleccionada y el 5.6% falta de capacidad e inteligencia.

El 59.0% de los padres y el 63.0% de las madres de los sujetos poseía estudios universitarios, entre grados asociados, bachilleratos, maestrías y doctorados. Ésta puede ser la razón por la cual sus hijos tuvieron aspiraciones

educativas altas. Choy (2002) expone que el interés de los jóvenes en proseguir estudios universitarios está estrechamente relacionado con el grado de educación de los padres. Por otra parte, ese porcentaje de estudiantes cuyos padres no poseían estudios universitarios (37.7% de los padres y 37.3% de las madres) que corresponden a la primera generación de los estudiantes que realizan estudios universitarios, caen dentro de la categoría de los que Cross (1998) describe como típicamente menos capacitados, menos preparados para enfrentarse a los retos de una universidad y más necesitados de diferentes tipos de experiencias educativas. Son los que Choy (2002) indica que están menos propensos a concluir una carrera universitaria.

El índice académico promedio de escuela superior de esta población fue de 3.30, equivalente a una calificación de B. El índice promedio en la Universidad del 58.5% de esta población fue 2.00 o más, lo que significa que los que cayeron en esta categoría cumplen con el requisito mínimo de retención que es 2.00 o más. Sin embargo, los resultados indican que el 65.1% de los sujetos en probatoria no aprobó el mínimo de créditos requeridos, el equivalente a 24 créditos por año académico. Por otra parte, la mayoría (43.0%) expresó que el número de créditos matriculados superaba a los aprobados.

Por los resultados se deduce que la mayoría de estos sujetos estaban en probatoria por no cumplir con la cantidad de créditos, pero sí cumplían con el requisito de índice de retención. Esta población mantenía un promedio de retención de 2.00 o más; lo que concuerda con sus aspiraciones de continuar estudios post graduados donde uno de los criterios de elegibilidad es el promedio de graduación. Sin embargo, si no logran salir de probatoria y desarrollar las destrezas para enfrentarse exitosamente a las dificultades que los llevaron a no obtener el progreso académico, se arriesgan a recibir una suspensión administrativa de la Universidad y abandonar sus estudios universitarios.

Los hallazgos indican que esta población inició estudios universitarios con unos objetivos claros, mantenían el deseo de seguir estudios post graduados y de no abandonar la Universidad. Esto está a tono con la filosofía de la educación universitaria la cual pretende la formación integral del individuo y con lo señalado por Quintana (1995) de que la Universidad enseña a la persona a ser educada y a ser un profesional. Sin embargo, sorprende el hecho de que solamente el 22.2% deseaba buscar ayuda profesional. La conducta de estos estudiantes sustenta lo que expone Astin (1996) de que generalmente los estudiantes que necesitan más de la

orientación y consejería la utilizan poco, por iniciativa propia y los que la necesitan más, porque van mal en los estudios y tienen problemas, tienden a ser los más apáticos y los que menos la solicitan. Por tal razón la consejería debe ser más proactiva y no esperar a que el estudiante solicite ayuda, sino tomar la iniciativa de buscar y atraer a aquellos estudiantes que más la necesitan.

Los hallazgos de este estudio, en lo referente a las características y necesidades de los estudiantes, confirman la necesidad de que las actividades que se desarrollen para prevenir el fracaso académico de los estudiantes universitarios, sean dirigidas a los de nuevo ingreso.

Por otra parte, el porcentaje mayor de las problemáticas presentadas, como causales de fracaso académico, recaen en el área familiar, personal, económico, académico y de ajuste a la vida universitaria. Esto justifica la necesidad de que en la elaboración de programas dirigidos a esta población se tomen en consideración estas variables. En la medida que estas situaciones presentadas por los estudiantes sean atendidas, o se provean los mecanismos para que éstos puedan desarrollar las destrezas para atenderlas satisfactoriamente, se logrará evitar su fracaso académico y se promoverá su desarrollo integral.

3.7.1. Limitaciones

- Una de las mayores dificultades fue el lograr la participación de los encuestados por lo que no se logró obtener una muestra mayor.
- El lograr la participación de la muestra absorbió gran tiempo y esfuerzo ya que hubo la necesidad de hacer el acercamiento a nivel individual a cada uno de los sujetos, a base de entrevistas individuales, para poder lograr la participación de 126 estudiantes.

3.7.2. Recomendaciones

- Dar a conocer los resultados de esta investigación a los programas de ayuda al estudiante, de manera que logren desarrollar actividades en beneficio de esta población a tono con sus necesidades.
- Desarrollar investigaciones posteriores con esta población, en coordinación con la administración universitaria, donde se pueda llegar a una muestra de mayor representación.
- Desarrollar un proyecto piloto dirigido a evitar el fracaso académico de los estudiantes universitarios.

Capítulo IV. Apoyo Psicosocial y Resiliencia

"No sólo los científicos sociales sino también los educadores están empezando a entender la necesidad de fomentar un ambiente que promueva la resiliencia en los jóvenes de hoy y los adultos del mañana ... Se sabe que nuestra sociedad es cada día más compleja con el aumento de grandes problemas como la violencia, el crimen, las drogas, los cuales se convierten en factores de riesgo para el fracaso académico de nuestros estudiantes. No se puede permitir una actitud pesimista ante estos factores, sino buscar el fortalecer a nuestros jóvenes para que no sucumban, y que al contrario, crezcan con mentes entusiastas motivadas a buscar alternativas, a crearse recursos y fortalezas ante las dificultades y a ser más resilientes" (Henderson & Milstein, 2003:2).

4.1. Apoyo Psicosocial

Los estudiantes que no superan sus adversidades, además de estar en riesgo de fracaso académico, también pueden desarrollar patrones de conducta que les pueden hacer daño a sí mismo y a otros. Generalmente, carecen de los recursos personales y del medioambiente que les permita superar los efectos de sus dificultades. White (2000) sostiene que cuando un individuo de cualquier edad experimenta adversidad, si cuenta con características individuales, ambientales y factores de apoyo, la dificultad disminuye. Además, Henderson y Milstein (2003) establecen que no solamente se pueden evitar los fracasos educacionales en los estudiantes, el perpetuar la pobreza, las psicopatologías crónicas en personas víctimas de

violencia, abusos o fracasos, sino que en el proceso de levantarse y combatir esas experiencias negativas, pueden resurgir más fuertes, perseverantes y resistentes. También Palmer (2003) opina que muchas investigaciones demuestran que cuando se ofrece apoyo emocional a los estudiantes, éstos alcanzan sus objetivos académicos.

Richman, Rosenfeld y Brown (1998) realizaron una investigación con 525 estudiantes de escuela intermedia y superior en 17 escuelas de Carolina del Norte y Florida, en Estados Unidos, donde todos eran considerados de alto riesgo de fracaso académico, debido a que provenían de familias con bajos ingresos socioeconómicos, un solo jefe de familia y de grupos minoritarios. Durante el transcurso de la investigación estos jóvenes se beneficiaron de un programa de apoyo psicosocial integrado por personal de la escuela, los maestros, la familia, los amigos y el vecindario. Se enfatizó el proveerles apoyo económico, emocional y motivacional. Como resultado mejoraron su asistencia a clases, su autoconcepto, aumentaron el tiempo dedicado a los estudios, evitaron involucrarse en problemas y alcanzaron éxito académico.

Krovetz (1999) argumenta que si un miembro de la familia, la comunidad o la escuela manifiesta aprecio, ofrece apoyo, valoriza la

participación y expresa altas expectativas en los jóvenes, éstos tendrán fe en el futuro y podrán superar cualquier adversidad. Por otra parte, Mc Millen (1999: 462) indica que *“los individuos aprenden a valorizar a los demás a través del beneficio que reciben del apoyo social”*.

En Estados Unidos existe un centro dedicado a la investigación de estudiantes de alto riesgo (denominado por su siglas en inglés CRESPAR) con el objetivo de conocer los factores asociados con el riesgo, éxito y fracaso académico de los estudiantes (Murray, 2000). De los resultados de sus numerosos estudios, se deduce que un hallazgo común es el beneficio obtenido del apoyo psicosocial que se les ofrece a los estudiantes con alto riesgo de fracaso académico. Se ha encontrado que este apoyo es beneficioso, no importa los riesgos presentes o los niveles de tensión que experimentan. Entre ellos el apoyo emocional, social, familiar y de pares de los cuales se deriva el buen desempeño académico. En otra investigación de Roderick, Armly, Chiong, Da Costa y Waxman (1998) auspiciada por CRESPAR, se encontró que no obstante los riesgos presentes o niveles de tensión en el estudiante, cuando hay apoyo emocional, social, familiar y de pares redundan en el buen desempeño académico de éstos. Concluye además que tanto el apoyo escolar como el de los padres facilita el progreso

académico de sus hijos, así como la relación con la escuela. Esta última ofreció información a los padres sobre sus reglamentos, el calendario de estudios, el progreso académico de sus hijos y dónde acudir en caso de experimentar problemas. Por lo que se concluyó que los padres *“agradecen los programas dirigidos a orientarlos sobre cómo enfrentar problemas, ayudar a sus hijos en sus asignaciones, dónde obtener ayuda cuando la necesitan y a entender las labores escolares que éstos realizan”* (Roderick, Armly, Chiong, Da Costa & Waxman, 1998: 29). En otro estudio realizado por este mismo centro se concluyó (Murray, 2000) que los estudiantes, aunque sean de alto riesgo, demuestran competencia académica, social y emocional, si sus padres les ofrecen apoyo social, cuidado, les manifiestan altas expectativas, se involucran en sus actividades extracurriculares y apoyan a los profesores.

Esto lleva a inferir que la adversidad, no necesariamente conduce a la disfunción, sino que también puede dirigir a una serie de consecuencias positivas, e incluso con el tiempo, una reacción disfuncional en los inicios, mejora si el individuo cuenta con diferentes fuentes de apoyo. Henderson y Milstein (2003) señalan que un individuo en momentos de adversidad puede pasar por varias etapas de acuerdo a la manera en que se enfrente; depende del apoyo que reciba del medioambiente y de sus fortalezas internas. Este

puede tornarse en una persona completamente disfuncional o readaptarse con ciertas desventajas después de la crisis. También puede reintegrarse a su estilo de vida anterior más fuerte, saludable y mejor preparado para futuros embates. Si se levanta con grandes fortalezas y con una mejor visión de la vida, habiéndose beneficiado internamente ante la adversidad, habrá logrado desarrollar la resiliencia.

4.2. La Resiliencia y sus Características

Hay un porcentaje alto de niños y jóvenes que han crecido en circunstancias adversas, con características de alto riesgo e inclinados a desarrollar conductas disociativas, que se convierten en jóvenes y adultos competentes. Estos son los que describen Werner y Smith (1992) como jóvenes resilientes. Afirman, al igual que otros autores como Richardson, Neiger, Jenson & Kunfer (1990), Masten (2004), Kersting (2004), Higgins (1994), Grotberg (1996), Vanistendael (1999) y Greene (2002) que la resiliencia es un proceso de transformación, crecimiento y mejoría, mediante la cual se manejan acontecimientos y dificultades estresantes, de tal forma que el individuo se levanta más fuerte y exitoso. Coinciden que en este proceso median las fortalezas internas del individuo y los apoyos externos.

Una de las principales características de la resiliencia, opinan Aldwuen, Shutton y Lachman (1996) es que con el transcurso del tiempo se amplía y fortalece como proceso. Es más que una lista de cualidades que se poseen, son características que varían de persona a persona y pueden aumentar o disminuir a través del tiempo. Gordon (1996) y Higgins (1994) opinan que la resiliencia es un proceso que se desarrolla a largo plazo y sus manifestaciones cambian a medida que la persona se va desarrollando. Esto, porque las necesidades se tornan más complejas y necesita contar con factores diferentes para obtener el estado de resiliencia; razón por la cual Gordon la considera de naturaleza multifacética.

Además, pueden existir factores genéticos que contribuyen a desarrollar la resiliencia, como la personalidad extrovertida, la disposición social y la atracción física (Werner & Smith, 1992). Sin embargo, Bernard (1991) opina que todos tienen la capacidad para desarrollarla. También Mc Millen y Fisher (1988), Richardson, Rosenfeld y Brown (1998) sustentan que es aplicable a cualquier persona, es un proceso de vida, un crecer y un mejoramiento constante ante el manejo de la adversidad.

Ruther (1987) hace claro que el desarrollo de la resiliencia es un mecanismo protector, en vez de factores de protección, porque no considera

ciertas conductas como atributos permanentes en el individuo, sino respuestas positivas o saludables que fortalecen las circunstancias o situaciones de riesgo en diferentes acontecimientos de la vida. Por otra parte Lee (1998) considera que la resiliencia se puede alcanzar como respuesta a situaciones que conllevan riesgo o tensión, facilitando ciertos procesos protectores; a saber: reducir el impacto del riesgo, reducir la cadena negativa de reacciones que siguen a la exposición al riesgo, reforzar la autoestima y autoeficacia a través de los logros y finalmente ofrecer oportunidades que permitan ganar acceso a recursos, o completar transacciones importantes en la vida.

Por lo tanto, al analizar el fenómeno de la resiliencia se deben tomar en consideración dos componentes que intervienen en su proceso de desarrollo; éstos son los factores de riesgo y de vulnerabilidad en el individuo y los factores de protección que propician su desarrollo.

4.3. Factores de Riesgo y de Vulnerabilidad en el Individuo

Los factores de riesgo son las características, potencialmente negativas, existentes en los diferentes ambientes, las cuales afectan al individuo dependiendo de sus características de personalidad y de su

contexto social, haciendolos más o menos vulnerables ante las circunstancias adversas.

Ugarte (2001: 146) indica que el factor de riesgo es *“cualquier circunstancia o evento de naturaleza biológica, psicológica o social, cuya presencia o ausencia ofrece la probabilidad de que se presente un problema determinado en una persona o comunidad”*. Por otra parte, exponen Raffo y Rammsy (2000) que los factores de riesgo son el resultado de la estrecha interacción del individuo con el medio ambiente donde ambos estímulos juegan un rol activo y su respuesta depende de su carácter y su reacción única ante los componentes sociales y situacionales que lo rodean.

Además de los problemas sociales y del medioambiente, Howkins, Catalano y Miller (1992) señalan como factores de riesgo la presencia de problemas en el manejo de la estructura familiar como relaciones tensas con los hijos, carencia de afecto, historial de alcoholismo, conflictos en la pareja, disciplina rígida o inconsistente, expectativas no definidas claramente en relación a las conductas esperadas y pocas expectativas educacionales.

Sin lugar a duda, entonces se puede inferir que en la vulnerabilidad del individuo entran en juego las circunstancias adversas a las que se enfrenta, sus características de personalidad y el apoyo que reciba de su medio

ambiente; de la forma en que conjuge estos elementos saldrá airoso o sucumbirá.

4.4. Factores de Protección en la Resiliencia

Es importante reconocer que en la resiliencia entran en juego los factores de protección internos y externos del individuo que lo capacitan para su desarrollo. Los factores de protección son los mecanismos que operan para mitigar los efectos del riesgo y las fuerzas internas y externas que contribuyen a que el individuo resista o disminuya los efectos del riesgo, trayendo como efecto reducir la posibilidad de una conducta disfuncional (Raffo & Rammsy, 2000). También Werner y Smith (1992) indican que los factores de protección son aquellos aspectos psicológicos o sociales que atenúan o neutralizan el impacto del riesgo.

Garmezy (1991) elabora que existen tres factores de protección que ayudan a los individuos a sobrepasar las adversidades, estos son: a) los atributos del individuo como el temperamento, las destrezas cognitivas y la capacidad intelectual. b) los factores familiares destacando la cohesión, el afecto, el interés por el bienestar de los otros, y la presencia de un adulto, que no necesariamente tiene que ser el padre, quien asuma la responsabilidad. c) la presencia de alguna fuente de apoyo externo que

facilite los recursos, como por ejemplo un profesor, sus vecinos, sus padres, sus pares o una institución como la iglesia o la escuela.

4.4.1. Factores de Protección en el Individuo

El temperamento, el carácter, la inteligencia y las destrezas cognitivas son fuentes de protección en el individuo. Ugarte (2001) destaca las destrezas afectivas y cognitivas como factores de protección; entre estas empatía, motivación, esperanza, independencia, metas claras y destrezas en la solución de problemas. Por otra parte Walsh (1996), Ruther (1987), Greene (2002) y Raffo & Rammsy (2000) reconocen que los factores protección que promueven la resiliencia son los que valorizan el potencial interno y externo en cada persona. Entre los factores internos señalan: autoestima, optimismo, fe, valores religiosos y un sistema de creencias afirmativas.

Henderson y Milstein (2003: 9) hacen un recuento de las características más importantes como factores de protección internos que facilitan y promueven la resiliencia en el individuo:

- 1. "Ofrecer servicio a otros o a una causa.*
- 2. Desarrollo de destrezas de convivencia, entre ellas la toma de decisiones, asertividad, control de impulsos y solución de problemas.*

3. *Desarrollo de destrezas sociales y habilidad para tener relaciones sólidas y duraderas.*
4. *Poseer sentido de humor.*
5. *Tener autocontrol.*
6. *Desarrollo de independencia y autonomía.*
7. *Tener una visión clara del futuro.*
8. *Ser flexibles.*
9. *Tener capacidad e interés por aprender.*
10. *Desarrollar motivación intrínseca.*
11. *Competencia personal; ser 'bueno en algo' .*
12. *Tener sentido de autoconfianza y autovalía".*

Opina Masten (1994) que la naturaleza ha dotado al hombre con mecanismos protectores poderosos que trascienden las fronteras geográficas, históricas, étnicas y sociales los cuales responden a las necesidades básicas de afecto, sentido de pertenencia, poderío y autorealización en la vida.

4.4.2. Factores de Protección en la Familia

"La familia, puede ser el sitio donde se encuentra amor, comprensión, apoyo, aún cuando falle todo lo demás; es el lugar donde se pueden refrescar y recuperar energías para enfrentar con mayor eficacia el mundo exterior"
(Satir, 1998: 26).

Las familias en diferentes períodos de su vida pueden experimentar grandes tensiones, pero también pueden aprender de esas experiencias y fortalecerse. Éstas promueven a grandes cambios de diversas formas, tales como: la manera de relacionarse, realizar tareas, y ver la vida. Circunstancias

como los desastres naturales, enfermedades, ataques terroristas, separación por muerte, divorcio y guerras pueden fortalecer o fragmentar la familia.

Formulan Ernery y Forehand (1996: 73-77) que:

“En un divorcio el ingreso de la familia disminuye en vez de aumentar, los hijos disminuyen el contacto con uno de los padres, la relación con la pareja produce tensión, los padres se agobian con su coraje, tristeza y temor y la pelea entre ellos continúa y tal vez se centra más en los hijos. Estas discrepancias empiezan antes del divorcio y muchas de ellas se aumentan a medida que pasa el tiempo. No se debe negar que el divorcio acarrea muchos retos a los niños ... pero también la literatura nos señala que muchos de estos a pesar del dolor aprenden a desempeñarse bien y hacen sus ajustes psicológicos; en ellos no es el riesgo sino la resiliencia lo que caracteriza a la mayor cantidad de niños cuyos padres están divorciados”.

Entonces el concepto de resiliencia aplica a las familias lo mismo que a los individuos. La resiliencia familiar, opina Walsh (1998), tiene que ver con las características, dimensiones y propiedades de las familias que ayudan a sus miembros a ser resistentes frente al cambio, la adversidad y la adaptación que plantean las situaciones de crisis. Según Ugarte (2001) la resiliencia familiar debe entenderse como un proceso de interacciones múltiples a través del tiempo que fortalecen el vigor y la energía, tanto en el ámbito familiar como en el individual dentro de contextos ecológicos particulares de desarrollo. Ésta va más allá de la solución de problemas porque abarca la prevención para enfrentarse a futuros desafíos. Sugiere

Ugarte que incluye orientar a las familias a identificar las características que sostienen su funcionamiento saludable y las capacitan para el éxito porque *"esto le da a la resiliencia familiar una orientación generadora de salud"* (Ugarte, 2001: 164).

Bernard (1994) comenta que el buen ajuste entre los padres y los hijos, la confrontación proactiva de los problemas, los conflictos mínimos entre los padres durante la infancia de sus hijos, la ausencia de divorcio durante la adolescencia, una buena relación entre el niño y su madre y el mantenimiento de rituales familiares, son algunos de los factores relacionados con la resiliencia familiar. Lee (1998: 55) añade que *"los padres que socializan con sus hijos y se esfuerzan en inculcarles valores familiares tienen la capacidad para fomentar en ellos la resiliencia"*.

Sugieren Raffo y Rammsy (2000) que entre los factores protectores más importantes en el hogar que promueven la resiliencia se encuentran el apoyo incondicional de por lo menos una persona significativa, las creencias y costumbres religiosas que promuevan la unidad familiar y la búsqueda de sentido a la vida a pesar de tiempos difíciles. Gilgun (1991: 98) también considera como un mecanismo protector de la resiliencia familiar el:

"afecto de al menos uno de los padres, relaciones afectivas entre los padres, personas dentro o fuera de la familia que motiven o

faciliten la habilidad del niño para superarse o fortalecer valores positivos como la habilidad de expresar sus sentimientos y relacionarse con otros”.

Además, al ser las familias el primer agente de protección en el individuo, también son el principal promotor de la resiliencia en el estudiante. Wang, Haertel y Walberg (1999) presentan algunos factores en el contexto de la familia que promueven la resiliencia educativa: satisfacer las necesidades básicas de comida y techo, fomentar la participación en la vida familiar, ser afectivos, tener estructuras claras, altas expectativas académicas, morales y sociales.

Heavy y Morris (1999) y Beach (1997) enfatizan que el vivir en familia y en comunidad permite cultivar la espiritualidad, el bienestar mental, físico y emocional, fortaleciendo así la resiliencia. Las creencias acerca de cuán importante es uno, fortalecen los patrones motivacionales y el autoconcepto que tiene el individuo de sí mismo y de sus habilidades facilitando que alcance sus metas.

4.4.3. Factores de Protección en el Grupo de Pares y la Sociedad

Cuando los jóvenes empiezan a separarse de sus padres buscando su propia identidad, sus pares son más importantes y la influencia de éstos puede ser positiva o negativa dependiendo de los valores que tengan en

común. Sostiene Clark (1991) que el apoyo de los pares tiene un gran impacto en el desempeño académico de los estudiantes porque, además de buscar su compañía y amistad, éstos pueden tener gran influencia en cómo se perciben, la competencia académica y la actitud hacia la escuela. Añaden Wang, Haertel y Walberg (1999: 349) que *"el logro del estudiante es el producto, no solamente de su habilidad cognitiva, sino también de su interacción en el salón de clase, la cultura escolar, los valores y prácticas familiares y el apoyo social de los pares"*. También argumentan Ernery y Forehand (1996) que el aprendizaje entre pares les enseña que al ser interdependientes cultivan la responsabilidad y el respeto hacia otros y facilitan el alcanzar la realización personal y social. También argumentan que la resiliencia en los niños y jóvenes se debe mayormente a la importancia de los factores socioculturales y no necesariamente a factores individuales. A su vez sugiere Lee (1998: 53) que *"los individuos resilientes exhiben fuertes competencias sociales en varios escenarios y situaciones en diferentes etapas a lo largo de su vida"*.

Por otra parte, elaboran Wang, Haertel y Walberg (1999) que la participación de los estudiantes en actividades educativas y sociales puede contribuir a alcanzar logros académicos, si éstas son bien estructuradas. Esta

interacción, añaden, ayuda a desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje y a la motivación académica la cual beneficia a los que están en riesgo de fracaso académico. Lo mismo sucede con las comunidades de aprendizaje, programas de tutoría de pares, grupos de aprendizaje y actividades extracurriculares, las cuales les proveen a los jóvenes mecanismos para desarrollar relaciones positivas y fuertes redes de apoyo.

"Las comunidades que unen todos sus recursos para promover valores sociales saludables y desarrollar en sus residentes el capital humano y cultural apoyan el desarrollo de la resiliencia" (Wang, Haertel & Walberg, 1999: 354). Esta ayuda y apoyo proveen a los jóvenes la oportunidad para que desarrollen nuevos intereses y destrezas. Si este apoyo va unido al de los padres, la escuela y los grupos de pares el sostén es mayor en el manejo de las diversas necesidades y dificultades.

Además Henderson y Milstein (2003: 7) postulan que:

"El ambiente es importante para fortalecer y desarrollar la resiliencia en el individuo; primero, porque las fortalezas internas con que cuenta el individuo para ser resiliente ante los retos y factores de tensión es consecuencia del resultado de las condiciones ambientales que promueven el desarrollo de esas características. Segundo, porque las condiciones ambientales con que cuenta en los momentos de retos ayudan al individuo a una mala adaptación, o una adaptación disfuncional, o a una adaptación homeostática, o pasar a ser resiliente".

También argumentan Raffo y Rammsy (2000) que los medios de comunicación deben ser un factor esencial en la promoción de la resiliencia. Sugieren que por cada caso negativo que se publique en la prensa, se debería presentar la contraparte porque es la semilla que contrarresta, alivia y permite el cambio al fomentar opciones de superación. La nación española presentó al mundo, a través de los medios de comunicación, un ejemplo de solidaridad y apoyo, al ayudar a las personas afectadas en los sucesos terroristas del 11 de marzo de 2004. Sin duda, no sólo les ayudó a mitigar el dolor, sino que los fortaleció y fue a la vez una lección para los jóvenes. Se demostró que la solidaridad y la compasión dan fortalezas y no necesariamente dejan doblegar a los individuos ante circunstancias adversas.

4.5. La Resiliencia: Atributo que Contrarresta las Dificultades y Fortalece al Estudiante

La interrogante de por qué muchos niños que se desarrollan en ambientes con grandes desventajas se convierten en jóvenes y adultos exitosos fue lo que motivó el estudio de la resiliencia.

En 1963 Werner y Smith (1982, 1989, 1992) iniciaron un estudio longitudinal durante más de 20 años con el objetivo estudiar los riesgos biológicos y psicosociales de 614 niños de 8 años y además evaluar su

interacción entre los factores de protección y vulnerabilidad para así poder predecir su desarrollo de niños en jóvenes competentes. Todos nacieron en 1955 en la isla de Kawai en Hawai. La mayoría eran descendientes de japoneses, filipinos y hawaianos. Sus padres emigraron del Sur de Asia a trabajar en los cultivos de azúcar y la mayoría no habían terminado la escuela superior ni tenían destrezas específicas en algún oficio. Estos niños crecían en hogares en proceso de adaptación a otra cultura, expuestos a ambientes de extrema pobreza, familias disfuncionales, con poca educación y serios problemas de salud física, emocional y alcoholismo. Muchos de ellos, a los 10 años de edad, habían desarrollado problemas de aprendizaje, de salud mental y de conducta. Sin embargo, a los 18 años, uno de cada tres se habían convertido en jóvenes competentes, seguros de si mismos, responsables y a la edad de 32 años, 505 de los 614 niños estudiados, eran adultos exitosos en su trabajos, familias, vida social y estables emocionalmente. Estos se consideraron resilientes. Señalan Werner y Smith (1992: 205) que una de las razones fue que *" todos tenían al menos una persona que los aceptaba incondicionalmente sin importar su temperamento, atracción física, inteligencia o características de personalidad "*. Encontraron que, además del círculo familiar, tenían un maestro preferido como modelo,

quien no solamente les proveyó destrezas académicas, sino que les manifestó afecto y confianza. El aprecio de los amigos también fue un factor determinante en el desarrollo de la resiliencia, ya que mantenían y desarrollaban amistades sólidas. Del grupo de jóvenes y adultos resilientes, el 40% tenía destrezas en lectura, metas futuras, algún tipo de estudios universitarios, la carrera y el trabajo eran sus primeras prioridades, estaban convencidos de que su vida tenía significado y las cosas en la vida mejorarían. Los jóvenes sin hogar tenían padres sustitutos quienes los aceptaban incondicionalmente y además tenían figuras significativas que les servían de modelo, existían normas y estructuras claras. La mayoría de los jóvenes resilientes tenían responsabilidades, obtenían algún provecho económico de sus pasatiempos, lo cual les reforzaba su sentido de valía y utilidad. Estas características reportadas por Werner y Smith, por el contrario, no las encontraron en los jóvenes y niños no resilientes.

Las características más sobresalientes que Werner y Smith (1982, 1989, 1992) encontraron en los sujetos resilientes fueron: inteligencia promedio, facilidad para desarrollar amistades sólidas, destrezas de comunicación y de leer y escribir, lazos afectivos y de apoyo incondicional de sus familias, sus parientes y compañeros, un sistema de creencias que

guiaban sus vidas, apoyo externo de la escuela, el trabajo y la iglesia, quienes reconocían sus competencias y esfuerzos. La conexión con adultos y gente de la comunidad le permitieron al 70% de los jóvenes, incluso en las peores condiciones, el no sucumbir ante las adversidades. En cuanto a que los jóvenes resilientes tenían una inteligencia promedio, también Fergusson y Lynskey (1996) en un estudio llevado a cabo durante 16 años con 960 niños encontraron que los niños resilientes tenían una inteligencia más alta que los no resilientes.

Indican Wang, Haertel y Walberg (1999) que la resiliencia tomó fuerza en los años setenta cuando la psicopatología creció como una disciplina científica y se empezaron a estudiar los niños y jóvenes expuestos al divorcio, la violencia familiar, la pobreza, enfermedades mentales y físicas y pérdidas significativas como la de los padres. Se recopiló evidencia sobre los factores que les permitían superar esas adversidades y encontraron que, ante las mismas circunstancias, muchos desarrollaban psicopatologías, pero muchos otros se convertían en adultos competentes y saludables.

En sus estudios en las escuelas más pobres de Londres, Ruther (1979, 1984) encontró diferencias en las tasas de delincuencia, perseverancia en los estudios y conductas disociativas. Las escuelas que fomentaban la

autoestima, daban responsabilidades a sus estudiantes, promovían el éxito social y académico, disminuían los problemas de conducta. Estas escuelas compartían en común ciertas características, como el énfasis en la educación, altas expectativas, normas claras, altos niveles de participación estudiantil, recursos bibliotecarios, trabajo vocacional, arte, música y actividades extracurriculares. Ruther concluyó que el desarrollo de la resiliencia fue un proceso que se desarrolló a través de un tiempo determinado donde influenciaron los atributos de los estudiantes y los factores de apoyo sociales, culturales y familiares haciendo posible el mantener una vida sana en medio de lo insano. Igualmente Sagor (1996) cataloga la resiliencia como el anticuerpo que permite contrarrestar los ataques de la vida y consiste en una serie de atributos que le proveen al individuo las fortalezas para enfrentarse a los obstáculos que se le presentan a lo largo de su vida.

A partir de la década de los años ochenta, indica Bernard (1993), se desarrolló un énfasis en las investigaciones en resiliencia, se empezó a estudiar y ponderar la intervención en prevención y en los factores de protección, en vez de los riesgos y las psicopatologías. Como consecuencia, numerosos estudios han señalado que el apoyo psicosocial y la presencia de

una figura significativa, un autoconcepto positivo, mitigan los efectos de experiencias estresantes.

Bernard (1996) describe un estudio llevado a cabo en Estados Unidos durante 15 años por la Fundación de Investigación Educativa en un proyecto preescolar. Encontró que los estudiantes, a pesar de venir de ambientes de alto riesgo, a los 19 años, el 50% no se habían involucrado en drogas, delincuencia, embarazos no deseados o fracasos académicos. A estos jóvenes, en la educación preescolar, se les había dado participación en la toma de decisiones y en la planificación y desarrollo de actividades. Posteriormente, se investigaron a la edad de 27 años y se encontró que no habían cometido crímenes, tenían altos ingresos económicos, gran compromiso en sus matrimonios, a diferencia de los que no habían participado en el proceso de toma de decisiones a temprana edad. Indica Bernard (1996: 111) que *"el participar en la toma de decisiones en aspectos de su propia vida y su futuro es una necesidad fundamental en los seres humanos que va unida a la necesidad de tener control de su vida"*.

En un estudio realizado en 1990, con 15 jóvenes resilientes de 16 a 19 años de edad, cuyos padres padecían disturbios emocionales, documenta Díaz (2002), se encontró que estos jóvenes se consideraban como recursos

importantes en la solución del problema familiar, tenían el deseo de ayudarlos en la recuperación, conocían y entendían cómo manejar la situación. También Díaz describe otro estudio que se llevó a cabo en 1997 por año y medio, donde se estudiaron las características de resiliencia de 2,069 estudiantes en nueve escuelas en Rochester en Estados Unidos. Estos niños cursaban de cuarto a sexto grado y provenían de ambientes de extrema pobreza. Se encontró que tenían una autoestima alta, autocontrol y destrezas en la solución de problemas. Estos hallazgos confirman las opiniones de Henderson y Milstein (2003) que la resiliencia se promueve por la participación en la toma de decisiones ante un evento porque se aumenta el compromiso en la participación de lo que se debe hacer.

Sostiene Bernard (1996) que estudios etnográficos y longitudinales desarrollados con jóvenes de todas las edades, razas y lugares demuestran consistentemente que estos necesitan un profesor que les aprecie. Añade que en uno de los estudios longitudinales, llevado a cabo en una escuela superior por el Centro de Investigaciones de la Universidad de Stanford se encontró que un gran número de estudiantes desea un profesor que se interese por ellos, lo que refleja la soledad y la desesperación de muchos adolescentes.

Bernard (1996) también describe otro estudio longitudinal guiado por

un profesor de sociología de un colegio universitario de Baltimore en Estados Unidos, donde sus estudiantes recopilaron historias de vida de 200 jóvenes varones. Al evaluar el futuro de cada uno, el pronóstico fue que ninguno tendría oportunidades de éxito. Veinticinco años más tarde, otro profesor de sociología dio seguimiento a este proyecto. Encontró que con excepción de 20 sujetos que se habían relocalizado o muerto, 75 de los 180 restantes, habían obtenido logros extraordinarios habiéndose convertido en doctores, comerciantes y abogados. Al entrevistarlos, indicaron que hubo una maestra significativa en sus vidas. Al localizar la profesora, ésta explicó que su fórmula para promover el éxito de sus estudiantes fue ofrecerles aprecio y apoyo. Concluye Bernard (1996: 103) que:

“el aprecio en la escuela lo demostró siendo compasiva con los estudiantes y viendo en cada uno su potencial. Esto implica que los maestros y el personal necesitan ser compasivos para poder ver dentro de la hostilidad de cada joven las inseguridades que llevan dentro de sí” .

Argumenta Bernard que la resiliencia no es una característica o cualidad de ciertos grupos, sino que se desarrolla como parte de un sistema de protección y es un proceso ordinario que surge de los recursos humanos en el individuo, los padres, las relaciones y la comunidad. Añade que *“la resiliencia no es una herencia genética que solamente algunos superdotados poseen”*

(Bernard, 1996: 99). Sin embargo, aclara que todos los individuos nacen con capacidad para desarrollar cualidades que permitan ser resilientes como el éxito social, habilidad para resolver problemas, autonomía y expectativas de un futuro mejor. Establece que la resiliencia es la capacidad humana para transformarse y cambiar y se alimenta enfocándose más en sus fortalezas que en las deficiencias, las cuales pueden ser desarrolladas a través de las buenas relaciones, expectativas altas, apoyo comunitario y fortalezas individuales.

Al estudiar Lee (1998) en 1995 a 31 jóvenes exitosos que habían sido expuestos en su infancia a abusos sexuales por sus padres, encontró que la esperanza en un futuro, la autodeterminación, perseverancia y valores religiosos fueron los factores que les promovieron el éxito académico alcanzado. Por otra parte, Gilgun (1991) sostiene que los niños abusados que han recibido ayuda y apoyo se han superado y han tenido éxitos académicos, mientras que los que no lo han recibido y no han podido ni siquiera compartir esa experiencia negativa con alguien, pueden convertirse en adultos abusadores. Concluye Lee (1998: 53) que *"los individuos resilientes tienen una fuerte orientación religiosa que no necesariamente se manifiesta por la*

asistencia frecuente a la iglesia, pero si por un profundo sentido de espiritualidad" .

Díaz (2000) realizó un estudio de casos de cuatro jóvenes puertorriqueños entre las edades de 21 y 29 años para explorar la resiliencia y los factores protectores ante la adversidad. Encontró que el llanto, la separación del agresor, la reflexión, el pensar en el futuro fueron las estrategias de afrontamiento que utilizaron como mecanismos de protección. Además encontró que los factores individuales, familiares y sociales contribuyeron en el proceso de desarrollo de la resiliencia. Entre los factores individuales el autoconcepto positivo, la espiritualidad, la existencia de pasatiempos y planes para el futuro. Entre los factores familiares encontró la presencia de personas significativas y el entendimiento de la situación de sus progenitores. En los factores sociales la oportunidad de experiencias significativas en el contexto escolar. Wang, Haertel y Walberg (1999: 332) consideran de gran valor las experiencias escolares y exponen que *"la educación resiliente se fomenta a través de intervenciones que desarrollen las fortalezas del estudiante, establezcan factores de protección que disminuyan el sucumbir ante la adversidad"* .

Lee (1998) ha tenido la inquietud de por qué los hijos de las madres solteras de raza negra tienen un mejor desarrollo académico que aquellas solteras de raza blanca y por qué los de raza negra consumen menos alcohol, cigarrillos, abusos de drogas y se involucran menos en actividades delictivas que los de raza blanca. En sus estudios encontró que estos jóvenes tenían respeto por la familia, consideración con los mayores, fuerte orientación religiosa y académica, amor al trabajo, interés por el bienestar de otros y gran sentido de responsabilidad. Estos jóvenes estaban dispuestos a aprender de la sabiduría de los mayores, ofrecerles apoyo social y económico, daban alta prioridad a satisfacer los deseos de sus padres y otros miembros de la familia antes que los de sus amigos o pares. Lee encontró que la autoestima, el autoconcepto, la competencia social de los individuos de raza negra, en ambientes de riesgo y desventaja, suele ser más alta que los de raza blanca en los mismos ambientes. Su mayor competencia social era la identidad racial; pues los jóvenes estaban conscientes de sus barreras raciales, pero claros en cuanto a su destino. Su fuerza mayor era la crianza de los hijos y el sentido religioso, los cuales eran inculcados por sus padres y los grupos de apoyo. Los esposos compartían responsabilidades, los mayores ayudaban en la crianza de los hijos, al igual que el resto de la familia

extendida como tíos, primos, abuelos, sobrinos, hermanos y allegados de la familia; el apoyo era igual a los hijos fuera del matrimonio. Añade Lee que los estudios consistentemente indicaron que los hijos de madres solteras negras acudían más a la universidad, tenían menos ausentismo, menos abusos de drogas, menos conductas delictivas y antisociales que los hijos de madres solteras de raza blanca. Por otra parte, las familias resilientes estaban constituidas por padres que mantenían la autoridad, disciplina, firmeza, eran cariñosos, les ofrecían apoyo incondicional, supervisaban sus actividades dentro del hogar y la relación con sus amigos, los motivaban a asumir responsabilidades y los involucraban en actividades grupales de servicio comunitario. Además ofrecían apoyo académico a sus hijos el cual consistía en reunirse con los maestros, conocer las dificultades de sus hijos, apoyarlos en la solución de las mismas y supervisar las asignaciones. Indican Wang, Haertel y Walberg (1999: 333) que: *"la participación activa de los miembros de la familia en las experiencias educacionales de sus hijos, aumenta sus logros, su asistencia, disminuye la deserción escolar, la delincuencia y el porcentaje de embarazos en adolescentes"*.

Díaz (2002) estudió la relación entre resiliencia, localidad de control y destrezas de resistencia de 136 jóvenes puertorriqueños de 15 a 17 años de

edad que cursaban décimo grado en una escuela privada. De éstos, 64% eran féminas y 35% eran varones. Encontró que la autoeficacia, la escuela, la cooperación y la consistente tendencia a la localidad de control interno representaban los recursos de protección, destrezas de afrontamiento y los recursos que permitían que manifestaran una conducta adaptativa a pesar de los estresores en el ambiente. Encontró que los varones empleaban el humor para dar otro valor y significado a la situación estresante a manera de mantener la integridad personal. En las féminas encontró que fue el uso del apoyo social. Las estrategias de resiliencia más utilizadas por estos jóvenes fueron evitar problemas, búsqueda de distracciones, desarrollo de apoyo social manteniéndose conectados con los demás para buscar cercanía, comprensión, solucionar problemas y expresar afecto.

Un estudio realizado por Gordon (1996) en una ciudad de los Estados Unidos con 123 hispanos también demostró resultados positivos de resiliencia. De esta población, 9 eran estudiantes resilientes (6 mujeres y 3 hombres) y 27 no resilientes (19 mujeres y 8 hombres). Todos provenían de familias de escasos recursos socioeconómicos, con un solo jefe de familia y con ambientes de mucha tensión. Los no resilientes tenían fracasos académicos a diferencia de los resilientes quienes tenían un promedio

académico de 2.75 o más. El resto de los 87 estudiantes no provenían de familias de bajos recursos socioeconómicos y tampoco tenían factores de tensión. Los resultados indicaron que el autoconcepto y la motivación jugaban un papel importante en los estudiantes resilientes. Estos tenían un alto sentido de pertenencia, fe en sus habilidades y en que podían hacer bien su trabajo escolar, salir bien en sus exámenes, evadían las presiones negativas de sus pares, se sentían apoyados por sus padres y el medioambiente. Los jóvenes no resilientes, por el contrario, tenían patrones motivacionales más vulnerables, confiaban poco en sus habilidades, no se sentían apoyados por sus padres así como por la comunidad y se mantenían en ambientes de riesgo durante períodos de tensión. Gordon encontró que los jóvenes resilientes prestaban más atención a sus metas, a sus habilidades cognitivas, su motivación era el resultado del autoconcepto, la confianza en sus habilidades y el apoyo que recibían. La creencia en sus propias habilidades los mantenía motivados y los llevaba a confiar que podían manejar los obstáculos y retos que se les presentaban; diferencias que asocia con los resultados académicos de los estudiantes resilientes. Gordon (1996: 63) cataloga por lo tanto la resiliencia como *“la habilidad de prosperar, madurar y mejorar las competencias ante los obstáculos o la adversidad”*. La

considera como un fenómeno multifacético que integra factores ambientales y personales de apoyo.

En estudios realizados en cuatro colegios de Montana en Estados Unidos, Ambler (2003) encontró que dos terceras partes de los estudiantes tenían serias obligaciones con sus familias; lo suficiente para interferir con sus estudios y tener fracasos académicos. Como consecuencia se desarrolló en estos colegios un modelo de resiliencia donde se les brindó apoyo el cual sirvió para alcanzar su éxito académico así como la eliminación de la violencia y las conductas destructivas. Este proyecto consistió en presentarlos ante la comunidad como miembros responsables, motivarlos a sentirse orgullosos de sus raíces, facilitarles la oportunidad de practicar sus ritos religiosos, ofrecerles tutorías con personas descendientes de sus propias raíces étnicas y alternativas para resolver sus dificultades; entre estas el cuidado de hijos y de transportación. Además se proveyó a sus padres adiestramientos en liderazgo y participación en las actividades educativas, artísticas y deportivas. Indican Peacock (2003), Strand y Peacock (2003) que el reforzar las costumbres y tradiciones culturales de estos estudiantes en el proceso de desarrollar resiliencia los ayudó a superar las dificultades y a desarrollar mejores relaciones con sus familiares, sus pares, sus profesores y la comunidad. Lee

(1998: 11) concuerda con estos postulados al expresar que *"los individuos que exhiben orgullo por su raza o aprecio por sus raíces étnicas son más resilientes que los que no se identifican con sus grupos de origen; además son académicamente más competentes"*. Esto confirma lo expuesto por Newman (2003) de que hay diferencias importantes que ayudan a cada persona a construir resiliencia y lo que afirma Martin (2002) de que no hay dos caminos iguales que conduzcan a la resiliencia. No cabe duda de que la resiliencia no surge de cualidades especiales o raras sino de la magia de los recursos humanos ordinarios (Masten, 2001) y *"va más allá de enseñarle a la gente a sentirse bien"* (Newman, 2003:26).

Otro estudio realizado por el Instituto de Artes de los Indios Norteamericanos arrojó, según documentan Henderson y Milstein (2003), que el 76% de los estudiantes enfatizaba la espiritualidad en su proceso de adaptación y el 35% superaba la tensión hablando con sus líderes religiosos y consejeros. Este centro desarrolló estrategias de ayuda y apoyo comunitario, cultural y espiritual los cuales consistieron en reunirlos semanalmente para ofrecerles apoyo, compartir alimentos, tener la oportunidad de ayudarse mutuamente y compartir dificultades académicas. Henderson y Milstein (2003: 7) concluyen que la resiliencia en estos jóvenes fue *"la capacidad para*

levantarse y crecer exitosamente ante la adversidad y desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales, a pesar de la exposición a las tensiones severas o las simples que son inherentes en el mundo de hoy” .

Documentan Henderson y Milstein (2003) que en 1991 en el Distrito Escolar de Albuquerque de Nuevo Méjico en Estados Unidos, 20 escuelas empezaron un proyecto preventivo de tres años para desarrollar resiliencia en los estudiantes con el objetivo de propiciar su bienestar, éxito académico y reducir conductas de riesgo. Al siguiente año, en 1992, otras 20 escuelas al enterarse de los resultados, se integraron a este proyecto. A principios de 1995 se unieron otras 6 escuelas de tal forma que, para finales de ese año, el proyecto culminó con un total de 46 escuelas. Indican Henderson y Milstein que los logros fueron tales que en enero de 1996, con el apoyo de fondos del Centro para el Abuso de Sustancias Controladas de Estados Unidos, se llevó a cabo una convención para compartir los hallazgos con otros investigadores de resiliencia en el país y con otras escuelas que ya habían desarrollado programas con estrategias y enfoques en resiliencia. Además de las 46 escuelas de Albuquerque, que participaron en el proyecto, asistieron 600 personas interesadas en el tema de la resiliencia. Indican que como consecuencia otras escuelas han iniciado proyectos similares y numerosos

investigadores han empezado a interesarse en proyectos y estudios para estudiar la eficacia de la resiliencia.

4.6. Las Instituciones Educativas y la Resiliencia

Por los hallazgos en las diferentes investigaciones, cada vez más se está considerando la resiliencia entre educadores y estudiantes; ésto como resultado de la cantidad de estresores a los que se enfrenta diariamente el individuo. Windfield (1991), Wang y Kovach (1996) argumentan que la resiliencia es un concepto que no solamente se aplica al individuo y a las situaciones familiares, sino también dentro de las instituciones educativas que sirven también al individuo. Krovetz (1999:11) sostiene que:

“Las escuelas que promueven resiliencia en sus estudiantes deben ser aquellas que se ocupan de los sentimientos y emociones de sus estudiantes, son las que los conocen bien y ellos se sienten aceptados, respetados, apoyados y conocen bien su trabajo”.

Brown, Carton y Bernard (2001) definen la educación resiliente como el desarrollo de destrezas efectivas en la toma de decisiones en cada estudiante y la interrelación con la gente en el contexto de un aprendizaje saludable y democrático. Bernard (1996: 110) señala que la *“participación activa en la toma de decisiones en la vida diaria del salón de clase ayuda al autoaprendizaje y a construir responsabilidad; los estudiantes desarrollarán*

motivación intrínseca para el aprendizaje futuro y el desarrollo de la resiliencia".

Henderson y Milstein (2003) sostienen que los principales factores que promueven la resiliencia educativa son: El desarrollo de un profundo ambiente de cuidado y afecto hacia los estudiantes donde por lo menos un adulto los conozca bien y se ocupe de su bienestar; mantener altas y claras expectativas en éstos ofreciéndoles además el apoyo necesario para alcanzarlas; promover el desarrollo de las destrezas de responsabilidad, la cooperación y solución de conflictos. Lo mismo opinan Wang, Haertel y Walberg (1999) al considerar que las instituciones educativas que fomentan la resiliencia entre sus estudiantes son las que:

" ofrecen condiciones de trabajo placenteras a los estudiantes, los maestros son modelos de conducta y manejan bien los grupos, tienen altas expectativas de estos, les estimulan con gran aprecio al desarrollo de la motivación intrínseca y les asignan labores de confianza y responsabilidad" (Wang, Haertel & Walberg, 1999: 340).

También indican Wang, Haertel y Walberg (1999) que la educación resiliente no es el resultado de un solo acontecimiento precipitante sino de una interacción continua entre los atributos del estudiante y los factores ambientales; entre estos el establecer una relación estrecha entre los agentes de apoyo y las características del estudiante. La calidad y la cantidad de las

interacciones entre el profesor y el estudiante contribuyen al desarrollo de destrezas de aprendizaje, aumentar su autoestima y su sentido de pertenencia. La resiliencia educativa está basada en la convicción de que es un proceso continuo y lo que se hace todos los días por los estudiantes hace la diferencia. Opina Krovetz (1999: 11) que ésta consiste en:

“dedicar el entusiasmo y las capacidades para crear en la comunidad oportunidades de una participación significativa, apoyo, manifestaciones de profundo aprecio y de altas expectativas. Es el entender que la cultura y las actividades diarias más importantes en la escuela necesitan ser rediseñadas de tal manera que demuestren un profundo compromiso dirigido a propiciar el desarrollo del potencial del estudiante; es la valentía de trabajar para desarrollar estas escuelas”.

Es claro que el profesor y el consejero son factores claves en la construcción de la resiliencia en los estudiantes porque requiere establecer cambios, desarrollar hábitos y propiciar la creatividad. En esta interacción, opina Bernard (1996:112), *“se debe promover la reflexión, el pensamiento crítico, el análisis de los problemas sociales, planificación del currículo, aprendizaje compartido, tutoría de pares y servicios de orientación ... todas estas estrategias son las que dirigen a desarrollar la resiliencia”.* Por otra parte señala Gordon (1996) que el buen ambiente educativo fomenta el autoconcepto, la motivación, el apoyo social, la responsabilidad en el

aprendizaje activo y la implantación de normas; factores que ayudan en la construcción de la resiliencia.

Si los estudiantes se convencen de que son responsables del éxito en su aprendizaje, trabajarán con más esfuerzo para superar sus dificultades, alcanzar metas realistas y desarrollar expectativas de su propio éxito. Esto es promover la resiliencia porque no mira solamente cumplir con unos requisitos académicos sino promover la misión de vida del individuo que conlleva el éxito en sus experiencias personales y cotidianas que lo conducirán a su propia autorealización.

4.7. Características de los Estudiantes Resilientes

Por los hallazgos de numerosas investigaciones en resiliencia, se pueden señalar una serie de características en las personas resilientes: competencia social, autocontrol, autonomía, responsabilidad, inteligencia, destrezas en la solución de problemas, pensamiento crítico, iniciativa, aspiraciones educativas, propósito en sus vidas, esperanza, optimismo, perseverancia, espiritualidad, sentido del humor, motivación y autoestima.

Bernard (1994), Sagor (1996), Luthan (1991), Henderson y Milstein (2003) consideran la motivación y la autoestima como los atributos más sobresalientes de los estudiantes resilientes. Por otra parte, Brendtro,

Brokenberg y Brockem (1990) opinan que la autoestima es necesaria para desarrollar la socialización, pertenencia, independencia y generosidad.

Sagor (1996:42) refuerza este postulado cuando expone que: *“el sentido de pertenencia, competencia, utilidad y optimismo surge de experiencias auténticas ... estas experiencias, dirigidas a formar estudiantes resilientes, tienen un impacto positivo en su autoestima”*.

Otras de las características son que los jóvenes resilientes tienen la capacidad para mantener relaciones positivas, mayores éxitos académicos y emplean más tiempo en las asignaciones. Cabe destacar que los niños y jóvenes resilientes son hábiles buscando padres sustitutos cuando no tienen padres o carecen del apoyo de éstos (Krovetz, 1999). Además Wang, Haertel y Walberg (1999) reconocen que éstos tienen altas destrezas verbales, pensamiento crítico, capacidad de reflexión ante sus problemas, de mejorar su ambiente y aumentar el interés y la motivación para recibir el apoyo de los adultos y los pares. Reconocen que en los estudiantes resilientes sobresale el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos los cuales influyen en el uso de las estrategias de aprendizaje, autonomía, autoevaluación y el autoconcepto.

Esto no implica que un mismo individuo posea todas las características

juntas, pero sí que la mayoría posee de una u otra forma algunos de estos atributos. Consideran Wollins y Wollins (1993) que a veces individuos con características resilientes, que provienen de ambientes tensos o de familias disfuncionales y con poco apoyo, pueden responder de dos formas ante la adversidad; con conducta negativa o resiliente.

Lo positivo de este fenómeno es que cada individuo construye su propia resiliencia que trabaje para sí y no hay dos caminos iguales que conduzcan a la misma; se puede desarrollar a cualquier edad, no tiene fronteras en cuanto a raza, credo, aspectos sociales o culturales. En su proceso de desarrollo sí son imprescindibles las fortalezas internas del individuo y los factores de protección los cuales pueden provenir de la familia, los pares, los grupos, las instituciones educativas, sociales y religiosas. En el desarrollo de la resiliencia el individuo se enfrenta a sus retos o dificultades, simples o severas, sale airoso de éstas y se fortalece; característica principal que se asocia con la resiliencia.

Capítulo V. Modelos de Resiliencia

En las últimas dos décadas se han presentado numerosos y variados modelos de resiliencia como alternativas de apoyo y ayuda ante las circunstancias difíciles a las que se enfrenta el individuo. Todos, de una u otra manera, integran el desarrollo de las fortalezas internas del individuo con los apoyos del medio ambiente.

Los modelos Compensatorio Interactivo de Garmezy (1983, 1991), Inmunización de Ruther (1987), Reto de Luthan y Zigler (1988) y Fortalezas de Wollin y Wollin (1993) son remediativos y buscan levantar el ánimo del individuo ante la adversidad y fortalecerlo para que pueda enfrentarse exitosamente ante retos futuros. Singer y Powers (1993) presentan el modelo de Apoyo Familiar el cual pretende que todos los servicios y apoyos disponibles para los diferentes miembros de una familia sean integrados en una misma facilidad. Reconoce que cada uno de sus miembros tiene fortalezas individuales, las cuales deben aunarse en beneficio de todos sus integrantes.

Los modelos de: Integración de Servicios, Ambiental de Aprendizaje Adaptado y el de Jonhson City de Wang y Kovach (1996) tienen un enfoque preventivo y están todos dirigidos a consejeros, maestros, administradores y

supervisores para implantarse en las escuelas públicas de los Estados Unidos. Estos ofrecen alternativas de cómo desarrollar resiliencia en los estudiantes. La Asociación Americana de Psicólogos también ha presentado dos modelos; uno denominado Camino a la Resiliencia (Martin 2002, Newman 2003, Kersting 2003 y Dittman, 1992, 2003) y Disminuyendo Riesgos (Smith 2004). El primero integra un enfoque remedial y preventivo, ya que surgió a raíz de que Estados Unidos sufriera los ataques terroristas el 11 de septiembre de 2001. El segundo, está dirigido a capacitar los profesionales de ayuda de las escuelas para que éstos enfatizen en sus estudiantes la prevención de enfermedades de transmisión sexual y prácticas de sexo seguro.

Salich (2002) presenta en Puerto Rico el modelo de Consejería Grupal dirigido a un grupo focal de consejeros de escuela intermedia donde les expone alternativas para capacitar a los estudiantes utilizando los recursos personales de éstos. Enfatiza la reflexión y la espiritualidad como método para desarrollar la resiliencia.

Los modelos presentados a continuación sustentan las bases para el desarrollo del modelo de Apoyo Psicosocial que corresponde a la segunda fase de esta investigación.

5.1. Desarrollo de Sentimientos Positivos en los Estudiantes

Sagor (1996) argumenta que muchos jóvenes con grandes dificultades en su niñez, se convierten en adultos productivos, mientras que otros bajo las mismas circunstancias son retraídos, antisociales y negativos. Sustenta que la escuela y los padres juegan un rol primordial en desarrollar en estos jóvenes la resiliencia. Postula que los estudiantes que diariamente salen de la escuela sintiendo que han participado en ciertas experiencias de resiliencia son los que viven optimistas acerca de su educación. La escuela los puede fortalecer *"proveyéndoles un sentido genuino de competencia, pertenencia, utilidad y optimismo a través de profundas, auténticas y repetidas experiencias educativas y examinando los resultados de esos esfuerzos"* (Sagor, 1996: 43).

Sugiere ciertas estrategias de intervención, que si las escuelas las ponen en práctica, pueden construir resiliencia en sus alumnos. Las más significativas, de las cuales se elabora un extracto, son:

- Proveer a los estudiantes experiencias auténticas de éxitos académicos, las cuales fortalecen su sentido de competencia.
- Demostrarles que son miembros valiosos de la comunidad porque les da sentido de pertenencia.

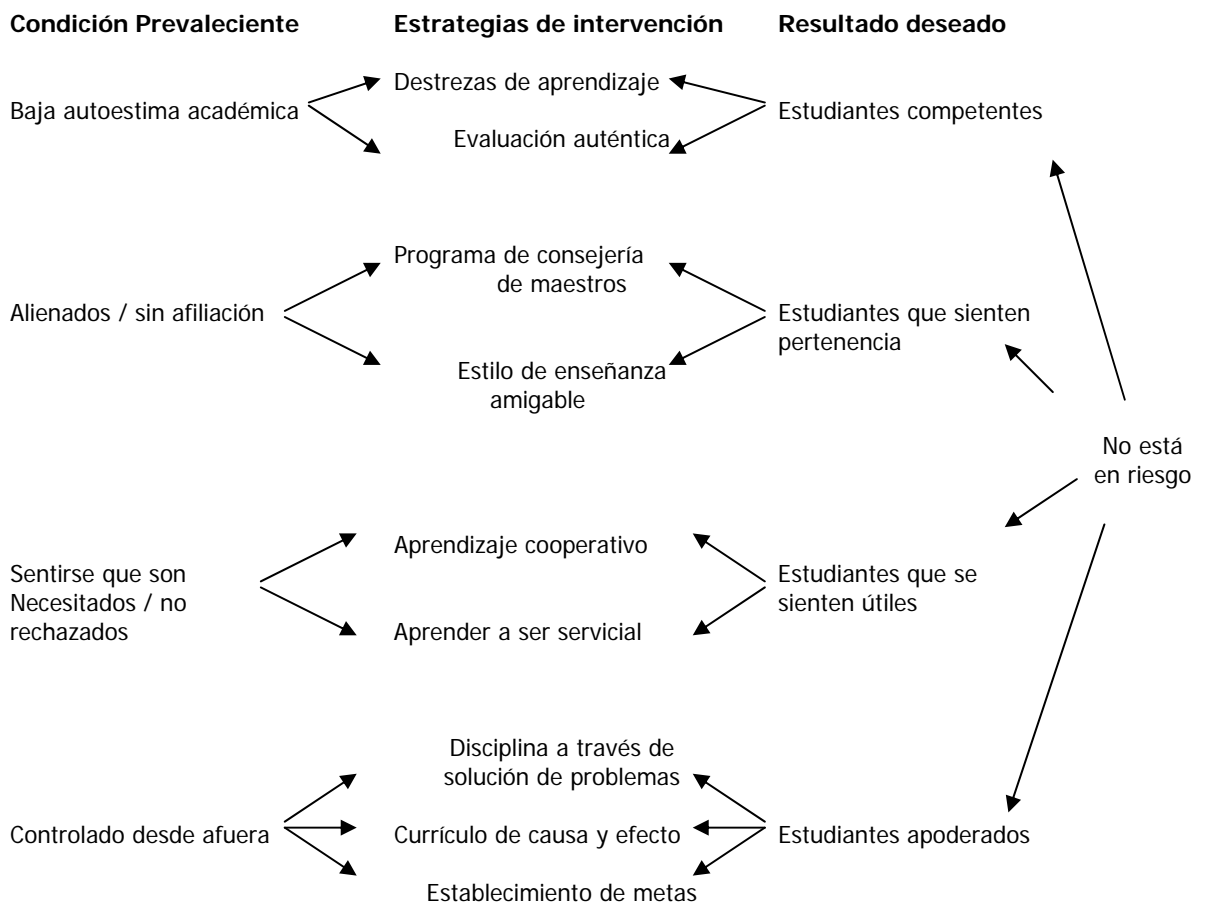
- Motivarlos y ofrecerles la oportunidad de cooperar en la comunidad; esto les da sentido de utilidad.
- Hacerlos sentir capaces. Esto les refuerza su sentido de poder.

Para construir la resiliencia Sagor (1996) propone ciertas estrategias para que los profesores las lleven a cabo con el objetivo de explorar si los estudiantes se sienten académicamente competentes. Una de éstas es obteniendo información directamente de los estudiantes, validándola con sus padres, los otros profesores y verificando sus calificaciones. Sin embargo, sustenta que la verdadera evaluación es observar *"si se les ve optimistas, con sentido de pertenencia, competentes, útiles y sobre todo si expresan que están satisfechos y contentos"* (Sagor, 1996: 41). Claro, reconoce que podría haber algún estudiante que no obtenga los logros esperados. Establece la comparación de que, a veces, si un tratamiento médico no trabaja para un paciente en específico; no significa que el médico es incompetente. Solamente implica volver a reevaluar y considerar, lo que la mayoría de los autores en resiliencia recomiendan, el personalizar el enfoque de apoyo y ayuda de acuerdo a las necesidades específicas del estudiante, sus recursos personales y los del medio ambiente.

Sagor ilustra por medio de un diagrama los procesos en la

construcción de la resiliencia. Partiendo de la condición prevaleciente en el individuo, se procede a llevar a cabo ciertas estrategias de intervención que traen, como consecuencia, los resultados esperados.

Construyendo Resiliencia



(Figura 2 de Sagor, 1996: 40)

A tales efectos, Sagor presenta un inventario de prácticas que dejan huellas en los estudiantes y los impactan de forma positiva.

<i>“Prácticas de enseñanza organizadas</i>	<i>Refuerzos que dejan huellas</i>
<i>Consecuencias lógicas</i>	<i>Poder</i>
<i>Dominio de expectativas</i>	<i>Competencia</i>
<i>Experiencias de servicio</i>	<i>Utilidad</i>
<i>Aprendizaje compartido</i>	<i>Utilidad</i>
<i>Grupo de consultoría de maestros</i>	<i>Pertenencia</i>
<i>Evaluaciones auténticas</i>	<i>Competencia</i>
<i>Conferencias a los padres</i>	<i>Capacitación</i>
<i>Estilos apropiados de enseñanza</i>	<i>Pertenencia</i>
<i>Programa de actividades</i>	<i>Pertenencia</i>
<i>Portafolios</i>	<i>Competencia”</i>

(Figura 1 de Sagor, 1996: 39)

Sagor integra en su enfoque el apoyo a la familia. Establece que *“un esfuerzo para desarrollar resiliencia en los estudiantes es que sus padres se beneficien de los recursos”* (Sagor, 1996: 40). Recomienda involucrar a los estudiantes en la preparación de actividades dirigidas a sus padres, porque les ayuda a sentir que son fuentes de apoyo y facilitadores. Propone que después de desarrollar estas actividades se les dé la oportunidad de compartir sus experiencias, las de sus padres así como el apoyo que como consecuencia de los esfuerzos empiezan a recibir de éstos.

Este modelo de Desarrollo de Sentimientos que presenta Sagor (1996) pretende fortalecer al estudiante con destrezas de desarrollo personal, por lo

que conlleva reforzar su autoestima, la toma de decisiones, el autoconocimiento y la solución de problemas. El apoyo es el factor primordial para fortalecerlo y capacitarlo; entre estos el de los maestros, pares, la familia y la comunidad.

5.2. Comunidad de Aprendizaje

“Necesitamos manifestarle a cada estudiante que estamos para apoyarlo, demostrarle que su trabajo es importante y reforzarle que tiene el potencial para realizarlo. ” (Krovetz, 1999: 74).

Este modelo presentado por Krovetz (1999) tiene el objetivo de desarrollar expectativas altas en los estudiantes manifestándoles que son capaces de utilizar bien sus capacidades y sus talentos en el logro de sus metas futuras; se basa en el optimismo y la esperanza. Considera que los niños y jóvenes resilientes tienen ciertos atributos en común, que son: competencia social, destrezas en la solución de problemas, autonomía, sentido de pertenencia en sus vidas y en su futuro y habilidad para buscar padres sustitutos cuando no los tienen; en esto la escuela debe estar preparada para aceptar esta relación. Propone que la administración de la escuela, al igual que los maestros, pueden promover el desarrollo de estas características en sus estudiantes asignándoles roles de responsabilidad y

encaminando su cultura, currículo, enseñanza y evaluaciones hacia el logro de estos atributos.

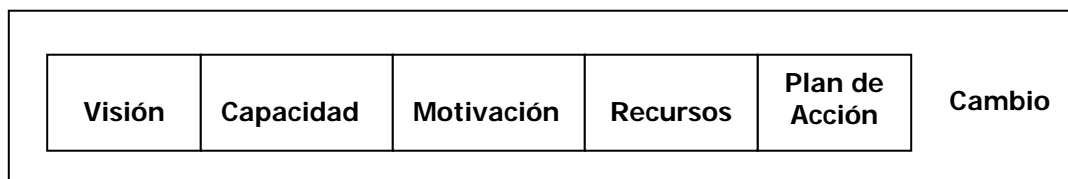
Argumenta que una escuela, cuya filosofía está orientada hacia las altas expectativas de los estudiantes y que ofrezca el debido apoyo para que éstos las alcancen, debe reunir ciertas características; entre éstas se sintetizan las que se consideran de mayor relevancia:

- El apoyo de la comunidad al aprendizaje proveyendo las instalaciones físicas adecuadas, en cuanto a espacio y mantenimiento y los debidos adiestramientos al personal, dirigidos a ofrecer apoyo en el aprendizaje.
- Los estudiantes, padres y maestros conocen y dialogan abiertamente sobre el compromiso de la administración hacia el aprendizaje, sus altas expectativas y las formas de alcanzarlas.
- La escuela valoriza y aprecia el apoyo de los padres a los estudiantes capacitándolos mediante talleres, facilidades bibliotecarias y disponibilidad de servicios sociales.
- La escuela mantiene sus políticas, objetivos y procedimientos administrativos claros y razonables; los presenta de forma positiva, se asegura que los conozcan y los mantiene accesibles para todos.

- El trabajo que los estudiantes realizan en la escuela se divulga para que todos lo puedan apreciar en la comunidad escolar.
- Se provee para que, tanto los estudiantes como los adultos, disfruten de la compañía mutua y para que todo el personal del plantel asuma responsabilidad colectiva por el aprendizaje de todos los estudiantes.
- La comunidad educativa, incluyendo los estudiantes, los padres, maestros y educadores verán a los estudiantes como solucionadores de problemas y no como problemas que deben resolver. Se toman riesgos con y por los estudiantes, en vez de etiquetarlos como riesgos.

Por otra parte, Krovetz (1999: 119) sustenta que para *"crear una comunidad escolar de aprendizaje con este enfoque de resiliencia se requiere visión, capacidad, motivación, recursos y plan de acción; si falta algo el plan no sería implantado exitosamente"*.

Krovetz (1999) ilustra con la siguiente figura su enfoque.



(Figura 7.5 de Krovetz, 1999: 120).

Especifica que si falta una visión clara puede haber confusión; si no se está capacitado, puede producir ansiedad y alterar la motivación. Si no se tienen los recursos apropiados y a tiempo, el cambio será gradual y lento; si existen todos los elementos, pero el plan de acción no está claro, puede haber frustración y más aún, si no se lleva a la práctica, hay mal inicio y falsas expectativas en vez de altas expectativas.

Establece Krovetz (1999) que para alcanzar este cambio se requiere trabajar con el estudiante, en ocasiones con una persona a la vez, con el objetivo de ayudarlo a reconocer la necesidad de cambio, para que éste acepte discontinuar con prácticas inadecuadas, empezar a internalizar normas, procedimientos y modificar conductas. Este es un proceso difícil en el individuo porque a veces es más factible defender conductas arraigadas en vez de estar dispuesto a dedicar un mayor tiempo y energías en lograr cambios y ajustes. Considera Krovetz (1999) que el cambio requiere un proceso interno de transición y un trabajo especializado que se puede lograr, pero que necesita un periodo de tiempo el desarrollo de destrezas, actitudes y conductas para realizarlo. Requiere que todos los líderes que lo promueven e implanten posean las destrezas necesarias para desarrollarlo. Finalmente, analiza Krovetz, que el cambio empieza en el propio individuo, porque la

única persona que puede lograrlo es él mismo; por lo que se debe desarrollar la motivación intrínseca en el estudiante. Éste necesita trabajar con su propia conducta, normas, creencias, destrezas de escuchar y sobre todo ser valientes y creer firmemente en sus habilidades, para aprender los hábitos que se necesitan para utilizar bien sus capacidades y su potencial. Sostiene que cuando el individuo conoce que alguien se ocupa de él, tiene altas expectativas de su conducta y trabajo, valora su participación, lo que facilita que acepte el cambio y realice los ajustes necesarios para lograrlo.

Este modelo también integra los elementos de apoyo psicosocial y las destrezas del individuo. El primero proviene del medio ambiente, que son la comunidad, los integrantes del plantel educativo, los padres y el segundo consiste en el desarrollo y fortalecimiento de destrezas en el individuo; estas vienen siendo su recursos personales.

5.3. Resiliencia Educativa

Brown, Caston y Bernard (2001) sustentan que se debe fomentar una educación resiliente debido a los ambientes de riesgo en que viven los jóvenes de hoy día. Consideran que cuando los jóvenes aprenden a utilizar sus intereses y habilidades se involucran mejor en su proceso de aprendizaje en el transcurso de su vida. Establecen que los educadores deben ganarse la

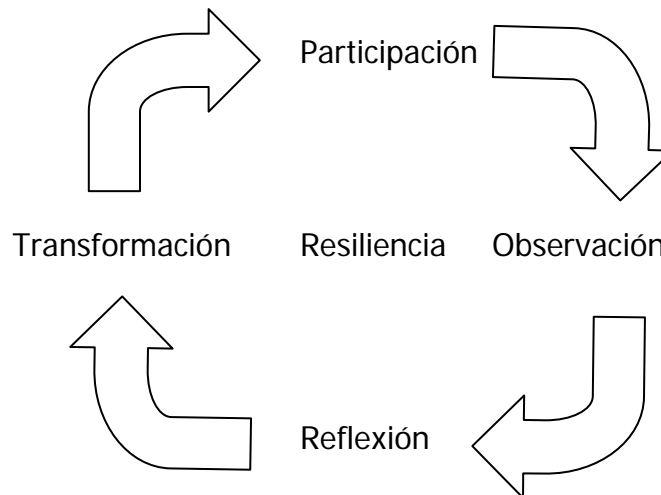
confianza de los estudiantes a través de las buenas relaciones; así los podrán motivar a reconocer sus fortalezas e intereses y a alcanzar grandes logros. Sostienen que la esencia de la educación es el desarrollo humano el cual se debe ver como un todo desde la perspectiva social, psicológica, de aprendizaje y fisiológica; por lo que la educación resiliente debe enfocarse hacia el desarrollo de los intereses, fortalezas e identidad de los estudiantes. Formulan ciertas prácticas esenciales en la educación resiliente, de las cuales se elabora un extracto de lo que se considera más relevante.

- Reforzar la toma de decisiones en los estudiantes proveyéndoles información adecuada para que puedan ser unas coherentes y buenas; en este proceso media el impacto de muchas influencias como los pares, la familia y el medioambiente.
- Fomentar la motivación intrínseca la cual hace conexiones más profundas y significativas en la vida de los jóvenes. Esta apela a los pensamientos, sentimientos, las emociones y las conductas las cuales se integran en este proceso de aprendizaje. Trabajar para que la motivación intrínseca perdure a lo largo de toda la vida; en vez de señalar un problema en específico que con frecuencia los sella y los marca como personas en alto riesgo.

- Enfatizar la relación de los jóvenes con los adultos lo cual fortalece el desarrollo de su identidad, sus intereses y fortalezas. Esto permite ofrecer a los jóvenes mensajes de altas expectativas, de responsabilidad enfatizándoles el autoconocimiento y a ver la vida con potencialidades y posibilidades. Para que el aprendizaje tenga algún significado en los jóvenes, es indispensable que éstos se relacionen con sus educadores.

Brown, Caston y Bernard (2001) elaboran una serie de principios a ser utilizados en la educación resiliente. Conlleva además de integrar estrategias que comprometan a los estudiantes con una motivación intrínseca, le facilita experiencias de toma de decisiones en un ambiente seguro, ayudándoles a alcanzar sus sueños y metas, crear una comunidad educativa saludable y democrática, a motivarlos a trabajar con sus sentimientos y emociones relacionadas con las dificultades que experimentan.

Los principios de participación, observación, reflexión y transformación son básicos en la educación resiliente y los autores lo representan en la siguiente figura:



(Figura 4.1 de Brown, Caston & Bernard, 2001: 33)

Consideran que la participación activa y esencial en el proceso de aprendizaje debe estar enfocada en el presente y en las experiencias diarias. Reiteran la importancia de hacer consciente al estudiante de los procesos presentes que ocurren en sus vidas de los cuales ellos son partícipes directos. A través de esas experiencias estarán mejor capacitados para tomar decisiones basándose en el entendimiento de sus necesidades. Declaran además, la importancia del apoyo mutuo, la participación, la cooperación, la mentoría, la corrección entre ellos mismos dentro y fuera del grupo y el contacto sostenido entre el líder del grupo y los integrantes donde el líder

actúa y el grupo responde. Ejemplo, el estímulo de un chiste, el cual deriva una respuesta de risa (chiste =>risa).

La observación implica el no pasar por desapercibido las experiencias y estar consciente de ellas. Reconocen que éstas le proveen al estudiante autoentendimiento, conciencia y conocimiento de su comportamiento, a la vez que le ayuda a fortalecerse y conectarse con otros. Este proceso facilita entender y comprender la conducta de otros sin juzgar; lo cual lleva a estar más abierto y receptivo a lo que se ve, se siente y se percibe. Declaran que el observar conlleva diferentes niveles porque además de incluir las relaciones consigo y los demás, incluye el aspecto familiar, social y académico. Especifican que la reflexión requiere el interpretar y analizar las experiencias, lo que implica cuales, cómo y por qué se observan patrones de su propio comportamiento. La reflexión, la consideran uno de los factores más importantes porque intensifica las fortalezas del estudiante y facilita la corrección interna necesaria en la resiliencia. La transformación es el resultado final de la participación, observación y reflexión. Establecen que es el estar consciente de las responsabilidades ante los actos y cambios que ocurren en éstos; conlleva no sólo reconocimiento sino también el asumir

responsabilidad por los cambios. Requiere seleccionar cómo beneficiarse de las experiencias y cómo lograr transformaciones.

Este enfoque de resiliencia es un proceso donde se van internalizando las experiencias, se experimentan algunos cambios y se desarrollan sentimientos que sirven de base para el aprendizaje y la superación. Estos autores están conscientes de que en la era presente de transformación global y alta tecnología, los estudiantes tienen más medios de comunicación accesibles. Tal vez aproxima más a la gente, pero por otra parte, disminuye el contacto personal. Por lo tanto, los jóvenes necesitan esa conexión con otras personas para desarrollar el sentido de pertenencia, sentido de yo y compartir sus procesos de desarrollo intelectuales, emocionales y espirituales.

5.4. La Rueda de la Resiliencia

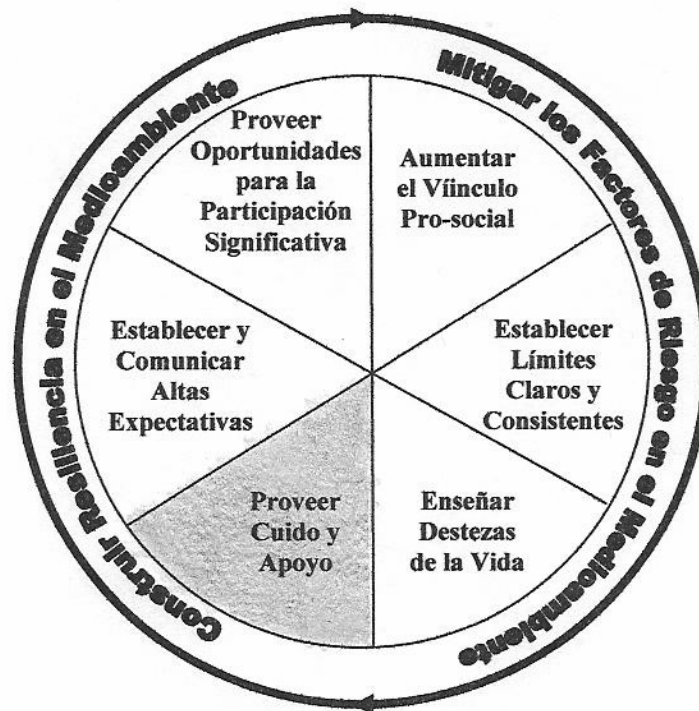
“Las escuelas, además de las familias, pueden proveer el ambiente y las condiciones para fomentar la resiliencia en los jóvenes de hoy y adultos del mañana” (Henderson & Milstein, 2003: 2).

Henderson y Milstein (2003) retan a los educadores a reconocer que todos los estudiantes tienen el potencial para desarrollar resiliencia; por lo que deben concentrarse en observar detenidamente las fortalezas individuales, en vez de sus riesgos y deficiencias. De lo contrario sostienen,

pueden marginarlos y reforzar sus incapacidades en vez de sus posibilidades de éxito. Estipulan que *“con este enfoque se reconoce que toda la gente puede y debe superar las tensiones, traumas o dificultades como parte de un proceso en la vida”* (Henderson & Milstein, 2003: 4).

Estos autores dan más importancia a los factores de protección en vez de los factores de riesgo. Consideran que concentrarse en evaluar y estudiar la historia personal de cada estudiante, su familia y su medioambiente, no necesariamente demuestra la causa y el efecto de sus conductas; pues numerosos estudios en resiliencia evidencian el éxito de muchos estudiantes expuestos a factores de riesgo. Sin embargo, con suficiente protección y reforzando sus fortalezas, el individuo puede superar sus dificultades sin ser afectado adversamente. Esto implica su reconocimiento de que las características de resiliencia varían en cada estudiante y es un proceso de vida que cambia con el tiempo. Entre estas características le dan importancia a la iniciativa, independencia, introspección, competencia social, sentido del humor, creatividad y valores morales.

Ilustran su modelo por medio de un diagrama de seis pasos.



(Figura 1.2 de Henderson y Milstein, 2003: 12)

Los primeros tres pasos están encaminados a mitigar el impacto del riesgo y los otros restantes en construir resiliencia. Se elabora un extracto de estos a continuación:

- *Fortalecer los vínculos.* Implica promover el contacto entre los individuos y la participación en actividades dentro y fuera del escuela; esto fomenta los vínculos estrechos de los estudiantes y el que estén menos propensos a involucrarse en conductas de riesgo. Sugieren tomar en consideración las múltiples inteligencias de estos y los estilos individuales de aprendizaje. Recomiendan el contacto

directo con sus padres para informarlos sobre los logros de sus hijos e involucrarlos en las actividades fuera del escuela. Los padres pueden responsabilizarse de éstas.

- *Establecer límites claros y consistentes.* Conlleva el desarrollo e implantación de las normas y procedimientos de la escuela, basados en la política de respeto y la admiración. Requiere explicar la importancia de los mismos, clarificar las expectativas de su conducta y las consecuencias de éstas; el orientarlos sobre sus derechos, deberes y responsabilidades. Estos documentos deben estar claros y al alcance de todos en un lugar visible. Para lograrlo, recomiendan involucrar a los estudiantes en todo este proceso de manera que las acojan positivamente y no como un castigo. También, los padres y los maestros deben conocerlas y cumplir lo que les atañe.
- *Enseñar destrezas básicas de vida.* Incluyen cooperación, solución de conflictos, toma de decisiones, comunicación asertiva, perseverancia y manejo de tensiones. Sugieren, promover la interacción efectiva. Para lograrlo recomiendan el aprendizaje que incorpore técnicas de trabajo grupal, cooperación, interacción,

toma de decisiones y uso de los servicios de consejería. En este proceso proponen involucrar a los pares ya que pueden servir de modelo para el desarrollo de estas destrezas. Sugieren que el desarrollo efectivo de este paso conlleva exponer a los estudiantes a 15 secciones, en los cursos regulares, para trabajar hacia el logro de estas destrezas.

- *Ofrecer aprecio y apoyo.* Incluye reconocer sus logros, esfuerzos, respeto, consideración y estímulo incondicional. Conlleva conocer a todos los estudiantes por su nombre, identificar a los que tienen dificultades en participar, investigar e intervenir en aquellos casos que confrontan situaciones difíciles. Este apoyo, elaboran, puede ser de los maestros, los consejeros, los pares y la familia. En muchas ocasiones, pueden recibir de una mascota las manifestaciones de aprecio.
- *Establecer y comunicar altas expectativas.* Estas deben ser realistas para que sean motivadoras. Para lograrlo proponen, el ofrecer mensajes positivos reforzando las características individuales que los capacitan para lograr las expectativas. Es necesario en estas circunstancias reconocer la diversidad, los diferentes tipos de

inteligencia y estilos de aprendizaje individuales. Requiere promover la motivación intrínseca, el desarrollo de actividades variadas donde todos puedan participar, la cooperación en vez de la competencia y el ser agentes activos en su propio aprendizaje. Implica también, el establecer una relación de estima con cada estudiante donde se valoriza y aprecia su individualidad.

- *Proveer oportunidades para una participación significativa.* Ofrecer a los estudiantes, su familia y todo el personal que se involucre en la enseñanza, la oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, establecer metas y ayudar a otros. Enfatizan la necesidad de buscar la accesibilidad de los profesores, que estos conozcan la realidad de sus estudiantes e involucrarlos en los procesos decisionales de aprendizaje. En la implantación de este paso, sugieren, ver a los estudiantes como recursos y analizar las oportunidades en donde se les pueda facilitar mayor participación. Proponen el darles la oportunidad de dirigir comités y programas de ayuda de pares y ayudar en el proceso de aprendizaje, como tutorías. Documentan que algunas escuelas les han transferido la responsabilidad completa de un proyecto a los estudiantes; como la

revista de la comunidad, programas de mediación y adiestramientos a otros estudiantes.

Henderson y Milstein (2003:14) indican que *“implantar la combinación de estos seis pasos ha traído como resultado el aumento del autoconcepto positivo, identificación con la escuela, aceptación de las normas, altos resultados académicos, disminución de la delincuencia, uso de drogas, suspensiones académicas y abandono de la escuela”*. El fomentar el optimismo en los estudiantes y establecer una relación personal con sus maestros, son factores que estos autores consideran esenciales, ya que ven el apoyo individual como la base que fundamenta la resiliencia. Establecen, que aunque la escuela no tenga una filosofía con este enfoque, el profesor de manera individual en su salón de clase, si es resiliente y valoriza el mismo como proceso de cambio, puede trabajar promoviendola en sus estudiantes porque ésta va más allá de programas estructurados; se trata del apoyo y el reconocimiento, en diferentes formas, de parte de personas significativas que los motiven a lograr sus metas académicas y su desarrollo integral.

Concluyendo, se puede inferir que los diferentes autores que exponen los modelos en este tema, están de acuerdo en que la resiliencia tiene las siguientes características:

- A. Se desarrolla reforzando las fortalezas internas del individuo y las fuentes de apoyo de su medio ambiente. Entre los factores individuales están la autoestima, motivación intrínseca, la toma de decisiones, su autoconocimiento, autocontrol y sus destrezas psicosociales. Entre los factores de apoyo del medio ambiente se consideran la familia, las amistades, los grupos y las entidades e instituciones públicas, privadas y religiosas.
- B. Se considera que el individuo tiene el potencial para enfrentarse ante los diferentes retos sin permitir que le afecten su funcionamiento; esto en la medida que fortalece su crecimiento personal y que hace uso de los recursos externos.
- C. Se desarrolla la habilidad de transformar la adversidad en oportunidad de crecimiento y mejoría donde siempre hay espacio para la superación continua.
- D. Este fenómeno de la resiliencia todo individuo lo puede desarrollar sin importar edad, sexo, clase social, religión, razas, factores económicos, culturales y educativos.
- E. Tiene un enfoque renovador donde el individuo reconoce la necesidad de cambio y un enfoque preventivo donde intenta evitar el fracaso

preparándose para enfrentarse a las adversidades inesperadas o las del diario vivir.

- F. Conlleva un proceso de comunicación y de relación consigo, con su entorno y circunstancias donde se valorizan y fortalecen los aspectos positivos y cultiva aquellos recursos internos y externos como herramientas necesarias para transformar los retos propios y los de los demás.

A través de la resiliencia el individuo le encuentra el significado positivo a los eventos explicables e inexplicables y se beneficia de lo bueno o adverso de la vida porque su objetivo es mantener su armonía interna y las posibilidades de superación constante.

Capítulo VI. Modelo de Apoyo Psicosocial

6.1. Introducción

Luego de estudiar las expectativas en torno a la educación superior, las variables que afectan el éxito de los universitarios, investigar las razones por las cuales no obtienen progreso académico y de obtener un perfil sociodemográfico de éstos, se procedió a explorar alternativas de prevención para evitar su fracaso académico. Se consideraron las diferentes variables que presentaron los sujetos investigados como factores precipitantes de su fracaso académico. Entre éstas las dificultades de índole personal, familiar, económicas y de destrezas de estudio. Por tal motivo se estudió la literatura e investigaciones dirigidas a fortalecer estas áreas en los estudiantes.

Los jóvenes que inician sus estudios universitarios, tal vez con algunas de estas dificultades presentadas por los sujetos que no obtuvieron progreso académico, es posible que además se enfrentarán a otros factores que también podrán poner en riesgo su rendimiento académico; a saber:

- Tensiones provenientes del medioambiente y de la sociedad.
- Dificultades de ajuste a la vida universitaria, a sus profesores y a la tarea de estudios.

- Tensiones propias de su edad en la transición de adolescente a adulto joven.
- Deficiencias académicas.

Todos estos elementos tal vez los hará más propensos a ser afectados y a sentirse desorientados; muchos carentes de soluciones concretas y con pobres destrezas para enfrentarse a sus retos.

Si estos jóvenes no reciben ayuda, tendrán poca o ninguna oportunidad de alcanzar éxito académico, autorealización, de aportar a la comunidad y a su patria. Esta es la mayor pérdida que la sociedad no debe permitir porque se encaminaría a su propio deterioro; al fin y al cabo la mayor riqueza de un pueblo está en la educación y desarrollo personal de su gente. Indica Carnahan (1994) que el impacto del fracaso académico tiene efectos negativos no solamente en el estudiante sino también en la sociedad, incluyendo la pérdida de capital humano, de ingresos nacionales, alto riesgo de enfermedades, aumento en la demanda de servicios sociales, en el crimen y reducción en la participación de la política pública.

La literatura estudiada sobre diferentes exponentes en el campo de la educación universitaria indica que el primer año de estudios es el más retante y el proceso de transición a la vida universitaria es más difícil y de mayor

tensión. Para algunos representa un período de crecimiento y desarrollo, pueden enfrentarse a estos retos, salen airoso, alcanzan un buen ajuste y logran sus metas. Sin embargo, para otros es un proceso difícil de superar, tiene consecuencias adversas y de no recibir ayuda se afecta su rendimiento académico y abandonan los estudios.

Sostienen Richman, Rosenfeld y Brown (1998: 311) que:

“Apoyar a los estudiantes y reconocer su éxito académico son pasos críticos hacia el desarrollo de adultos competentes en el desempeño de sus responsabilidades. Estas iniciativas tienen implicaciones importantes para el individuo, el sistema familiar, la economía y el bienestar general de la sociedad”.

Indican que las principales fuentes de apoyo en los estudiantes ante el riesgo de fracaso académico son la familia, los grupos de pares y la comunidad. De otra parte Love (1995) sostiene que la intervención del consejero con los estudiantes es un factor importante en la perseverancia del estudiante en la universidad, su satisfacción y su productividad. Además que el apoyo de los pares, la familia, la comunidad así como la del consejero, son elementos influyentes en el estudiante.

Según expuesto en el capítulo anterior, se encontró que el fenómeno de la resiliencia, por medio de las diferentes fuentes de apoyo, promueve un enfoque holístico que provee fortalezas en el individuo en sus múltiples

dimensiones, tanto en el área personal, como en los otros roles en los que se desempeña; uno de éstos el académico. Al estudiarlo se encontró, que de acuerdo a las necesidades presentadas por los estudiantes, ésta es una alternativa viable para ser utilizada como estrategia de apoyo, ayuda y refuerzo en los estudiantes universitarios. Además, el proceso de investigación no interferirá con las responsabilidades académicas de los estudiantes.

Holmes (1992) argumenta que examinar e investigar los problemas de los individuos en grupos pequeños y en su medioambiente característico de la vida diaria, facilita un mejor entendimiento de sus sentimientos y actitudes al generar una auténtica interacción entre el investigador y los sujetos impactados por éste. Sostiene además que durante la intervención el proceso ayuda al estudiante a generar soluciones a sus problemas. De esta forma los métodos de investigación no interfieren con la vida del sujeto sino que le facilitan una serie de alternativas y posibilidades de mejoramiento y superación.

6.2. Características de este Modelo

En la elaboración de este modelo se tomaron en consideración las características individuales de los sujetos y las diferentes fuentes de apoyo;

factores que los conducen a fomentar la resiliencia. Su enfoque es preventivo y pretende reforzar las fortalezas internas de los sujetos, a través de los diferentes tipos de apoyos, con el objetivo de evitar su fracaso académico.

En el estudio de los diferentes modelos de resiliencia no se encontró alguno dirigido a estudiantes universitarios. Sin embargo, los modelos presentados en el capítulo anterior fueron recursos extremadamente valiosos que sirvieron de base y guía en la elaboración de este modelo. Además, los capítulos IV y V sobre resiliencia sirvieron para considerar la selección de los diferentes tipos de apoyos en los cuales está sustentado este modelo y las destrezas personales que se deben reforzar en los sujetos. Este modelo no se considera experimental porque, a pesar de que se controla la variable de los resultados académicos de los sujetos donde se pondera la eficacia del mismo, no provee para un control riguroso de las otras variables que son los seis diferentes tipos de apoyos. La magnitud del impacto de éstos, en cada uno de los sujetos, puede ser diferente de acuerdo a las necesidades específicas de los sujetos; lo cual implica que el valor que cada uno le da a cada apoyo podría ser diferente.

6.3. Objetivos

Habrá un objetivo general y unos específicos los cuales conducirán al logro del primero.

6.3.1. Objetivo General

Evitar en los sujetos, sometidos al programa de intervención de apoyo psicosocial, su fracaso académico mediante fuentes de apoyo que los conduzcan al fortalecimiento de sus destrezas internas y los capaciten para el desarrollo de la resiliencia.

6.3.2. Objetivos Específicos

Ofrecer a los sujetos, sometidos al programa de intervención de apoyo psicosocial, seis diferentes tipos de apoyos: de orientación y consejería, académico, de pares, económico, familiar y sociocultural. Estos tienen como objetivo:

- Evitar el abandono de la universidad en sus dos primeros años de estudios.
- Evitar el abandono de los cursos matriculados durante los tres primeros semestres de estudios.
- Evitar estatus probatorio en sus tres primeros semestres de estudios.

- Propiciar que aprueben la mayoría de los cursos matriculados en sus tres primeros semestres de estudios, con una calificación mínima de C en cada curso.
- Propiciar que durante sus tres primeros semestres de estudio aprueben en cada uno de éstos un mínimo de 12 créditos.
- Propiciar que durante sus tres primeros semestres de estudios obtengan un índice académico de retención de 2.00 o más.

6.4. Filosofía de este Modelo

Este modelo se considera psicosocial porque las diferentes fuentes de apoyos que se ofrecen a los sujetos provienen de recursos del medioambiente y tienen el objetivo de impactar y reforzar sus recursos internos y propiciar el logro de sus objetivos académicos y el desarrollo de la resiliencia.

Su enfoque no pretende involucrarse en un proceso terapéutico; sin embargo, intenta concienciar a los sujetos de sus potenciales y capacidades de manera que puedan fortalecer su calidad de vida y evitar que los obstáculos que encuentren en su diario vivir sean un impedimento para alcanzar sus metas académicas y su crecimiento personal.

Los apoyos ofrecidos no se darán en un contexto aislado ya que habrá

una estrecha relación entre éstos a la par que se promoverá el fortalecimiento en diferentes áreas de los sujetos, por lo que impactará diferentes aspectos de su personalidad. Esto tendrá un efecto reflexivo y transformador en los sujetos al entrar en juego sus recursos personales en el análisis y diálogo de las ganancias obtenidas de estos apoyos. Este proceso requerirá mucha introspección ya que en el análisis interno los sujetos verán la necesidad de tomar en consideración los recursos y obstáculos que se relacionan con su propia persona, con los demás y con el medioambiente.

Se proveerá a los sujetos la oportunidad de una participación activa, cooperación e interacción continua lo cual facilitará la observación y la concienzación de sus propias experiencias y las de los otros. Este proceso además facilitará la reflexión, introspección, corrección interna y autoconocimiento al estar conscientes de sus procesos internos, sus experiencias y las que otros experimentan. Este diálogo interno será necesario para propiciar el deseo de hacer cambios positivos y el de asumir responsabilidades de su conducta.

Se pretenderá además que los sujetos no solamente establezcan conexiones mediante la integración de los diferentes tipos de apoyos, sino también con sus pares, la comunidad, sus padres, la consejería y sus

profesores. Esto facilitará que la enseñanza y el aprendizaje no se concretize solamente en el salón de clase sino también a través de las otras experiencias a las que se expongan. Pues el verdadero aprendizaje consiste en enseñar al individuo a atender sus necesidades intelectuales, físicas, emocionales y espirituales; a saber superar los obstáculos que se interponen en el alcance y satisfacción de dichas necesidades y a cumplir su misión en la vida en armonía con sí mismo y con el medioambiente. De todas estas experiencias el sujeto se expondrá al logro de su desarrollo integral.

El modelo permitirá que el sujeto entre en un proceso íntimo al utilizar sus pensamientos y sentimientos en el procesamiento de información y orientación que lo inducirá a una respuesta de análisis, deducir, inferir, razonar, evaluar, observar, comparar, ordenar y clasificar; procesos que promoverán la búsqueda de su autoconocimiento, la toma de decisiones, la autonomía, el desarrollo de la capacidad cognitiva y metacognitiva.

Se considerará vital el que los sujetos tengan la oportunidad de reflexionar sobre su estatus de estudiantes universitarios, como una tarea de trabajo que conllevará nuevas responsabilidades, de explorar los beneficios para sí a corto y a largo plazo y de establecer prioridades. En este proceso se les motivará a expresar sus logros anteriores y los de sus pares, a encontrarle

significado a sus metas presentes; esto con el ánimo de inducirlos a hacer ajustes y a planificar cambios valiéndose de sus propias experiencias y de las expresadas por los otros pares del grupo, así como a reflexionar sobre los procesos internos que experimentan en estas nuevas tareas. El conjunto de todas estas experiencias les permitirá exponerse a un proceso de auto motivación, reflexión y de interacción.

La motivación intrínseca y extrínseca, la autoestima, la toma de decisiones y la interacción con los pares serán elementos pilares e indispensables, los cuales estarán presentes durante todas las actividades y dinámicas que se desarrollen convirtiéndose en una gestión consistente y rutinaria. La motivación será el motor que impulsará el modelo así como el alcance de sus objetivos y el desarrollo de la resiliencia.

Dado que cada sujeto posee una personalidad única y experiencias diferentes podrá experimentar necesidades distintas por lo que el contenido de las dinámicas será variado para que todos puedan participar y para que estas experiencias sean significativas. Los diferentes tipos de apoyos facilitarán que todos los sujetos se beneficien de los mismos, de esta forma se atenderá la diversidad de necesidades individuales a la vez que facilitará la interacción constante entre los sujetos y el medioambiente.

Se promoverá la utilización de los recursos personales para que en sus planes y actividades cotidianas consideren sus diferencias individuales y sus características únicas de personalidad. Esto propiciará la autoconfianza y el aprender a valorizar sus diferencias individuales. También proveerá la oportunidad para que destaquen y puedan aportar de acuerdo a sus diversas experiencias y talentos; esto promoverá la creatividad, el ampliar sus recursos personales y el aprendizaje mutuo. Este tipo de participación evitará la competencia desleal, promoverá el aceptar y valorizar diferencias individuales, las buenas relaciones, el entendimiento de los intereses y necesidades de los otros, además el desarrollo de amistades duraderas.

Los seis tipos de apoyos ofrecidos serán bien estructurados y tendrán una secuencia lógica y clara. Los sujetos sabrán dónde, cuándo, cómo y por qué se realizan y quienes los llevarán a cabo. Esto les reforzará su sentido de pertenencia, les facilitará el ganar confianza y seguridad a la par que estimulará su integración y sentido de unidad.

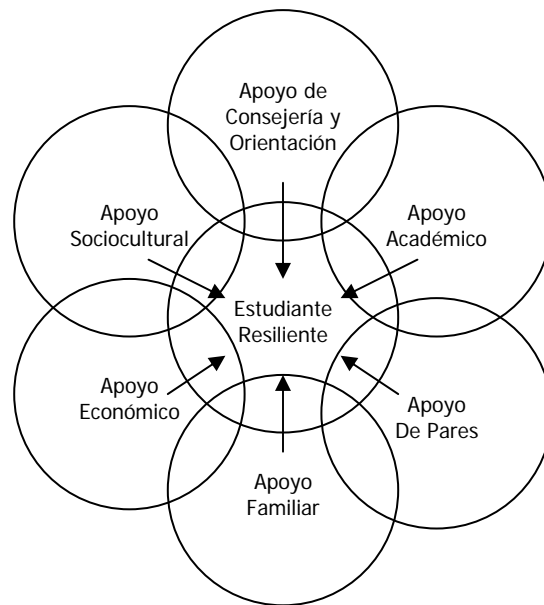
Se establecerá una rutina en la mayoría de las actividades, de manera que para algunos llegue a ser un ritual, de tal manera que sus experiencias y la orientación recibida sea una información concreta que la puedan aplicar en

los contextos de su vida diaria, de forma espontánea y natural, logrando así la generalización, autoanálisis, la formación de hábitos y la metacognición.

El rol de la investigadora será vital en la implantación de este modelo. Será quien asumirá la responsabilidad de coordinar los diferentes apoyos y quien ofrecerá uno de éstos, el de orientación y consejería. Los sujetos recibirán de ésta demostraciones de afecto, respeto, consideración, aceptación y empatía. Esto propiciará el modelaje, la confianza, las buenas relaciones con los adultos y el emular en éstos valores positivos y a que los consideren como recursos disponibles en momentos de crisis o de incertidumbre.

Se establecerán y comunicarán altas expectativas a los sujetos haciéndolos conscientes de sus recursos internos y externos, se les concienzará de la existencia del apoyo disponible para ellos, se establecerán responsabilidades, límites claros y consistentes y se les ofrecerá la oportunidad de practicar las destrezas enseñadas. Estos procesos ayudarán y propiciarán en los sujetos el desarrollo de la autonomía, sentido de pertenencia, competencia social y destrezas en la solución de problemas.

Figura 6.1 Diagrama del Modelo de Apoyo Psicosocial



(Elaborado por la investigadora)

Cada apoyo representado en el diagrama impactará al sujeto de acuerdo a sus necesidades específicas. Estos apoyos se integrarán como un todo fortaleciendo y fomentando en los sujetos su desarrollo académico e integral así como la adquisición de las destrezas necesarias para alcanzar la resiliencia.

6.5. Descripción de los Diferentes Tipos de Apoyos

A continuación se describirán los seis tipos de apoyos: orientación y consejería, académico, de pares, familiar, económico y sociocultural.

6.5.1. Apoyo de Orientación y Consejería

En este apoyo el recurso será la investigadora y constará de 12 talleres divididos en tres áreas: cuatro en destrezas de estudio, cuatro en mejoramiento personal y cuatro en relaciones de familia. Estos se seleccionaron tomando en consideración los resultados obtenidos en la primera fase de esta investigación donde los sujetos expresaron que las razones por las cuales no obtuvieron progreso académico se debieron a razones de índole personal, familiar y dificultades de estudios.

Durante el primer semestre de estudios universitarios los sujetos participarán en un taller semanal de una hora y dos reuniones adicionales (apertura y cierre). Los objetivos del apoyo de orientación y consejería serán fortalecer a los sujetos en las áreas de destrezas de estudio, mejoramiento personal y relaciones de familia, de manera que puedan vencer los retos que se les presentarán en su diario vivir sin que se afecte su rendimiento académico. Además, pretenderá evitar el fracaso académico de los sujetos y lograr su buen ajuste a la vida universitaria.

Por medio de los diferentes talleres los sujetos tendrán la oportunidad de mejorar sus destrezas de estudio, toma de decisiones y solución de problemas, de relaciones de familia y crecimiento personal. Éstas las podrán aplicar no solamente en su hogar sino en otros ambientes y contextos. Podrán integrar los seis apoyos como un todo desde una visión holística donde todos los aspectos de su vida juegan un rol importante en su desarrollo. Por otra parte, tendrán la oportunidad de trabajar hacia una transformación interna a través de su participación, observación y reflexión, la cual promoverá la resiliencia. Esta transformación basada en sus diferencias individuales fortalecerá su sentido de competencia, pertenencia y poderío. Todas estas experiencias promoverán también el reforzar su optimismo, motivación y perseverancia para no sucumbir ante los retos y dificultades y encontrar el lado positivo de éstas.

Para la secuencia, orden y estructura de los pasos que conllevan estos talleres se tomará como guía y base los conceptos de González (1999) en su exposición teórica sobre el desarrollo de un Modelo de Entrenamiento Cognitivo.

En la participación de los diferentes talleres y actividades grupales los sujetos se expondrán al involucramiento en ejercicios y dinámicas de corta

duración que serán diferentes en su contenido, de acuerdo al tema discutido, pero parecidas en sus procesos y estructura, sin dar lugar al aburrimiento, la pérdida de interés y atención en la tarea.

Los sujetos tendrán la oportunidad de participar en una secuencia de experiencias y actividades con técnicas y estrategias sencillas, precisas y motivacionales. Estas propiciarán la participación espontánea en un ambiente seguro, relajado y de contacto entre ellos, de tal manera que podrán compartir sus expectativas, experiencias, logros, intereses e inquietudes.

Al convertir algunas de estas experiencias en rutinarias promoverá el que se sientan capaces, con dominio de la tarea al poderlas realizar y confianza en sí mismos. Además, ayudarán a fortalecer los vínculos entre sí, desarrollar amistades, destrezas de comunicación asertiva y cooperación; promoverá también el seguir instrucciones, llenar sus expectativas y tener una participación significativa. Esta exposición los ayudará a construir el sentido de competencia, pertenencia, utilidad, optimismo y alta autoestima esenciales en las personas resilientes.

Los mismos sujetos que participarán en el programa de apoyo psicosocial serán considerados como recursos individuales y del grupo en la tarea de ofrecer apoyo. Se les facilitará la oportunidad de ofrecer apoyo y

tutorías a sus pares, participar en la preparación y desarrollo de algunas actividades, ser fuentes de apoyo y facilitadores en la solución de problemas de sus pares, asumir roles de responsabilidad en el grupo y tomar decisiones. Todas estas experiencias les reforzarán el aprecio a las otras personas, el sentido de cooperación, competencia y servicio, de pertenencia, utilidad, alta autoestima y generosidad.

6.5.1.1. Temas de los Talleres

A. Destrezas de estudios.

El desarrollo de los temas en destrezas de estudio se basará en los conceptos presentados por Ellis (1993) de *Cómo Llegar a Master en los Estudios* dirigido a estudiantes universitarios, por Conde (1996) quien sugiere el desarrollo de una serie de destrezas para alcanzar el éxito académico y desarrollo social. Los temas serán:

- Distribución y Manejo del Tiempo.
- Preparación de un Programa de Estudios.
- Preparación para la Toma de Exámenes.
- Técnicas de Concentración y Memoria.

B. Mejoramiento Personal.

En la presentación de los temas de desarrollo personal en las áreas

de motivación, autoestima y autoconocimiento se tomarán en consideración los conceptos presentados por Comas (1998), Branden (1995) y Cardenal (1999). Los temas serán:

- Motivación.
- Autoestima.
- Autoconocimiento.
- Autocontrol.

C. Relaciones de Familia.

Para el desarrollo de los temas de relaciones de familia se tomarán en consideración las teorías presentadas por Satir (1994, 1995, 1998). Para el desarrollo de los talleres de solución de problemas y toma de decisiones se tomarán en consideración los conceptos presentados por Puente (1998, 1999). Los temas serán:

- Relaciones humanas en el núcleo familiar.
- Comunicación asertiva con los padres.
- Solución de problemas en el hogar.
- Toma de decisiones en el núcleo familiar.

En la interpretación y entendimiento de los procesos por los cuales pasará el grupo, los ejercicios y dinámicas realizadas se tomarán en

consideración constructos elaborados por Pereira y Santiago (1996), los del *Manual de Adiestramientos* de Aguilar (2001) sobre *Cómo Animar un Grupo* y los de Navarro (2002) sobre *Cómo Adiestrar a los Adiestradores*. Servirá también de base la experiencia de la investigadora quien a través de su experiencia profesional ha ofrecido seminarios, adiestramientos, vivenciales y talleres a estudiantes universitarios.

Las estrategias de los talleres se basarán en lo expuesto por Mayor, Suengas y González (1993) sobre el conocimiento generalizado en el cual los componentes principales del aprendizaje son el conocimiento, la motivación y la metacognición. Estos autores exponen que la adquisición del conocimiento implica la codificación y reestructuración de la información que posibilitan el uso posterior que consiste en el manejo del conocimiento, su aplicación y generalización en diferentes ámbitos. Consideran que la motivación es un refuerzo relacionado a las emociones y a la metacognición y tiene que ver con el proceso global de aprendizaje. Sugiere González (1999) que en las estrategias de aprendizaje se tomen en consideración los materiales que ayudarán a la comprensión y retención de éste. Señala que la utilización de materiales es un apoyo y una herramienta secundaria que ayuda al control del proceso de aprendizaje, a la atención, concentración y son estrategias

efectivas donde se reduce la ansiedad y se trabaja con los síntomas y las emociones.

Se presentarán las actividades en un contexto familiar para los sujetos. El ingrediente motivacional estará presente durante todos los talleres al igual que estrategias repetitivas que promoverán la participación activa, la creatividad, la colaboración espontánea y el asumir responsabilidades.

6.5.1.2. Actividades en los Talleres

En el desarrollo de las distintas actividades se tomarán en consideración las sugerencias de Fuentes, Ayala, Galán y Martínez (2000) sobre técnicas de trabajo en grupo, las características que sobresalen en las personas resilientes y la experiencia de la investigadora en su ejecutoria profesional. Es muy probable que algunos de estos ejercicios sean de uso común y, tal vez, hayan sido utilizados por otros modelos psicológicos. Los modelos de resiliencia estudiados no hacen recomendaciones sobre técnicas específicas para alcanzar las destrezas deseadas; por lo que en este caso se utilizarán los ejercicios y dinámicas que se consideren más pertinentes y como un medio para alcanzar las destrezas esperadas.

A. Música

Al inicio de cada taller, durante el período del registro de asistencia,

los participantes escucharán siempre la misma melodía musical. Facilitará la asociación de ésta con la tarea a realizarse induciendo a la concentración, el interés y la expectativa de aprendizaje. Al finalizar el taller, durante el período de evaluación, escucharán también la misma melodía para el cierre de las actividades del taller. Al grabar en su memoria el recuerdo de ésta, también quedará impreso el recuerdo de esas experiencias y podrán aplicar lo aprendido en otras actividades y contextos, propiciando así el desarrollo de la metacognición.

B. Estribillo.

El grupo tendrá un estribillo que se considerará como un ritual para celebrar los logros, estimular conductas y reforzar el deseo de superación personal. Este será *yo puedo, yo quiero y lo haré*. Al inicio de cada sección habrá un voluntario diferente que iniciará la repetición en voz alta y el resto del grupo concluirá. Se hará al iniciar y finalizar cada taller. Esta técnica será de motivación, refuerzo de su autoestima y apoyo del grupo.

C. Lema de Autoreforzo.

En la primera sección se le distribuirá a cada sujeto un lema escrito que contendrá un pensamiento de éxito o que apelará a una cualidad o característica positiva en el individuo. Se invitará a los sujetos a que

durante la semana lo ubiquen en un lugar visible, de manera que lo lean todos los días y reflexionen en su contenido. Cada semana, a partir del primer taller, voluntariamente habrá un sujeto diferente que presentará un lema. Lo leerá al grupo y semanalmente se irán colocando en un lugar visible, de manera que todos los puedan copiar. Se estimulará a todos los sujetos a que participen de este ejercicio. Además, el recurso (investigadora) presentará un lema en cada sección que será distribuido a todos al finalizar el taller. Se sugerirá que todos los lemas se ubiquen en un lugar visible de manera que diariamente, tanto ellos como sus padres, puedan leerlos y reflexionar sobre los mismos.

Esta técnica apelará a la conciencia del sujeto porque es una actividad cognitiva dirigida a la mente con intencionalidad; habrá introspección y verbalización de los resultados de esa reflexión interna. Propiciará la mejora de la autoestima porque dirigirá al sujeto a generar información y capacitación para él y sus compañeros. Fortalecerá el sentido de utilidad y competencia. Esta técnica también promoverá el aprendizaje de destrezas básicas de vida como el autocontrol y el autoaprendizaje; donde, de acuerdo a Mayor, Suengas y González (1993) los sujetos son partícipes activos en su propio aprendizaje a través de la

retroalimentación informativa auto orientada que les permite el control de dicho proceso a través de la autoestima y autoesfuerzo. Es una actividad que supondrá reto, entusiasmo y apelará a la exploración, la observación y a la curiosidad porque los sujetos buscarán información de su interés; promoverá además el sentimiento de poderío porque estará en control de la actividad.

D. Flujodrama.

En la primera reunión de orientación se les presentará a los sujetos el diagrama de una cadena que contenga doce eslabones; cada uno de ellos corresponderá a uno de los talleres que se ofrecerán. Se instará a que en el transcurso de los talleres vayan haciendo su propio flujodrama de la forma en que deseen (árbol, flor, escalera, etc.). En cada taller lo irán construyendo a base del tema presentado. En el ejercicio de esta tarea todos tendrán disponibles los mismos materiales estimulando así la cooperación. Al finalizar el último taller los sujetos habrán terminado de construir su propio flujodrama que representará los conceptos básicos de cada taller en forma integrada. Se les facilitará una carpeta para que lo archiven y lo puedan conservar de referencia y refuerzo en su crecimiento personal.

El objetivo del flujodrama, además de utilizar sus talentos, creatividad y trabajo en equipo, será facilitarles el recurso visual y tangible para que posteriormente les sirva de utilidad. Se promoverá un aprendizaje donde cada día haya espacio para mejorar, poner en práctica lo aprendido y ser más resiliente.

En esta técnica del flujodrama también habrá control de la ejecutoria, establecimiento de límites y responsabilidades; ya que al ser una actividad dentro del mismo taller habrá demanda de la tarea, coordinación y dirección de los procesos, tomando en cuenta los recursos, materiales disponibles y el tiempo. Habrá motivación intrínseca y extrínseca a través de la formación de hábitos ya que la ejecutoria de esta tarea se realizará en todos los talleres. Se promoverá la atención, concentración y memoria porque habrá un tiempo específico para trabajar en forma programada, organizada, espontánea y creativa apelando al conocimiento adquirido y plasmándolo en el flujodrama. Se propiciará con esta técnica un proceso de autoregulación; éste según Mayor, Suengas y González (1993) juega un papel importante en el desarrollo cognitivo porque estos procesos son responsables del control de las situaciones y

del continuo ajuste del pensamiento y de la conducta a las demandas internas de la persona, planteadas por la situación.

E. Diario Reflexivo.

A cada sujeto, en la primera sección, se le facilitará una libreta pequeña para su uso personal durante su primer semestre de estudios. En esta anotarán diariamente sus experiencias, impresiones, reflexiones y sentimientos en torno a los seis diferentes tipos de apoyo que recibirán. Anotarán sus dudas, preguntas y las veces que han logrado llevar a la práctica lo aprendido de los diferentes talleres. Al inicio de cada taller el sujeto podrá compartir sus experiencias sobre esta técnica y su utilidad. A medida que vaya avanzando el semestre, se esperará que el sujeto haya logrado experiencias significativas, observar y reflexionar sobre sus logros y transformaciones.

En este diario podrán anotar aspectos de interés y sus experiencias en las dinámicas y en los talleres. Este proceso les facilitará el ir evaluando sus logros y su mejoría en los diferentes aspectos de su vida: académico, familiar, relación con sus pares, ajuste a la universidad y su satisfacción personal.

F. Cofre Mágico.

En esta técnica los sujetos tendrán la oportunidad de presentar y analizar sus experiencias reales sin ser identificados. Al conocer de antemano el tema que se va a discutir en el taller, los sujetos podrán traer escrita una situación real de su vida y colocarla en el cofre. Para la realización de ejercicios de práctica o dinámicas se sacarán al azar situaciones presentadas en el cofre; esto sobre todo en los temas relacionados al área familiar y personal. Además de categorizar y trabajar sobre problemas reales, proveerá para que el recurso (investigadora) vaya adquiriendo conocimiento de las situaciones de los sujetos y su mejoría a través de las situaciones que presenten, la observación y la forma cómo vayan poniendo en práctica el autoaprendizaje.

G. Responsabilidades Asignadas.

Habrá una descripción de tareas por escrito, en un lugar visible y accesible, en la oficina donde se ofrecerán los talleres. Antes de iniciar cada taller, los sujetos en bases voluntarias, colocarán su nombre al lado de la tarea que deseen realizar ese día. Esto propiciará el sentido de utilidad, competencia, pertenencia y poderío. Las tareas serán:

- Ofrecer tutorías o asesoría a sus pares de grupo de acuerdo al dominio de la materia.
- Hacer contacto telefónico, posterior al taller, con el sujeto que se ausentó del taller con el objetivo de ofrecerle motivación y apoyo.
- Compartir las experiencias de aprendizaje con el que faltó al taller.
- Responsabilizarse del material educativo del que se ausentó del taller con el propósito de entregárselo después.
- Compartir al grupo información que surja en los medios de comunicación sobre actividades socioculturales.
- Ayudar en el manejo del equipo audiovisual.
- Al finalizar el taller distribuir el estipendio de 5 dólares a los sujetos.
- Cotejar la lista de asistencia de los sujetos al grupo de Estudiantes Orientadores y entregarles el estipendio de 5 dólares por su asistencia.
- Distribuir el material educativo y de los ejercicios.
- Traer el lema para el próximo taller.
- Distribuir y recoger la hoja de evaluación.
- Responsabilizarse del registro de la asistencia.

6.5.1.3. Evaluaciones

Cada taller será evaluado al concluir. Los sujetos indicarán la eficacia de la actividad de manera que el recurso (la investigadora) pueda ir modificando las técnicas de ser necesario. Habrá hojas de evaluación preparadas para cada taller. Serán cortas, sencillas y que cumplan su objetivo. Cada hoja de evaluación tendrá tres símbolos y el sujeto hará una marca de cotejo en el símbolo correspondiente a su nivel de asimilación y entendimiento del tema discutido.

En la decimacuarta sección, después de haber concluido todos los talleres, se evaluará la eficacia de éstos y de los seis diferentes tipos de apoyos.

6.5.1.4. Premiaciones de Reforzamiento

Con el objetivo de motivar la asistencia, puntualidad y participación, una vez concluidas las evaluaciones finales, habrá premiaciones, confraternización y cierre de esta tercera fase de investigación. Los que hayan tenido asistencia perfecta recibirán un certificado de reconocimiento y los que hayan concluido hasta el final recibirán un recordatorio personalizado con un mensaje motivacional que promoverá su mejoramiento continuo y la resiliencia.

6.5.1.5. Protocolo

Este apoyo se ofrecerá en la Oficina de Orientación de la Residencia Campus de la Universidad de Puerto Rico. Será siempre en el mismo lugar, día y hora reforzando así el mismo patrón que los sujetos siguen en sus cursos universitarios. Esta oficina proveerá un ambiente de confidencialidad, apoyo, confianza y aceptación, lo cual propiciará la integración del grupo y las buenas relaciones entre los sujetos. No habrá escritorios sino sillas las cuales se colocarán formando un círculo de manera que pueda haber contacto visual entre los sujetos. Habrá un ambiente acogedor y cómodo con suficiente iluminación y clima agradable de manera que promueva una estadía placentera.

Habrá 14 secciones; 12 de ellas para los diferentes talleres. Las otras dos serán: una de orientación general antes de iniciar los talleres, la cual tratará sobre el establecimiento de normas y procedimientos del grupo, orientación general sobre el concepto de resiliencia y la otra después de la última sección, para la evaluación, premiaciones de reforzamiento y cierre del programa del modelo de apoyo psicosocial.

A medida que se vayan realizando los talleres y de acuerdo al tema desarrollado se distribuirán a los sujetos los siguientes materiales: 20 sobres

manila, 20 carpetas, 20 libretas pequeñas, 20 lápices, 280 hojas en blanco, 2 rollos de papel estraza, 20 cartulinas, 6 cajas de crayolas, 6 cajas de marcadores, 6 tijeras, 1 caja de tizas, 4 frascos de pega, 40 láminas variadas, 1 formulario de asistencia, 280 hojas de evaluación, 200 formularios para los profesores, 1 radio, 1 disco compacto de música instrumental, 1 video cassette, 1 película, 1 proyector de transparencias, láminas de transparencias, 2,400 dólares en efectivo, 14 meriendas y una cena de Acción de Gracias.

6.5.2. Apoyo Académico

Este será coordinado por la investigadora y los sujetos lo recibirán durante su primer semestre de estudios universitarios. Los recursos que lo ofrecerán serán sus profesores, sus pares de grupo, los programas de Orientación y Competencias Lingüísticas de la Facultad de Estudios Generales y del Centro de Excelencia Académica.

A través de este apoyo los sujetos tendrán la oportunidad de reforzar la cantidad y calidad del tiempo dedicado a los estudios promoviendo así un aprendizaje prolongado, lo cual no solamente facilitará su éxito académico, sino también su mejoramiento personal. A través del diálogo e interacción con los profesores y el orientador de la Facultad de Estudios Generales se

facilitará a los sujetos el desarrollo de relaciones estables con los adultos, seguridad en sí mismos, oportunidad de reforzar su propia identidad, analizar sus expectativas, lograr ajustes y cambios positivos, establecer límites y responsabilidades como estudiantes, clarificar normas, políticas académicas y ser agentes activos de su propio aprendizaje.

En la comunicación con los profesores los sujetos podrán superar el miedo que éstos representan para algunos, clarificar dudas relacionadas con los cursos, evaluar su rendimiento académico, recibir apoyo, estímulo y orientación. Al relacionarse con la Oficina de Orientación de la Facultad de Estudios Generales los sujetos tendrán la oportunidad de conocer al orientador que le corresponde en la facultad donde toman sus cursos básicos, familiarizarse con las facilidades físicas donde está ubicada la oficina de orientación, conocer los servicios que ofrece, aclarar dudas relacionadas con las normas y procedimientos académicos de esta facultad.

Al beneficiarse el sujeto del apoyo académico de sus pares, de los programas de Competencias Lingüísticas y Excelencia Académica, los sujetos tendrán la oportunidad de estudiar con tutorías, reforzar destrezas en los cursos que tengan dificultades y adquirir dominio de la materia estudiada. Además podrán estudiar en compañía de otros, ser apoyos y facilitadores,

aclarar dudas de sus asignaciones, tener un aprendizaje compartido, reforzar los vínculos de amistad con sus pares, recibir apoyo y estímulo, ser sensibles ante las necesidades de otros, reconocer sus fortalezas y debilidades y ganar confianza en sí mismos.

Con todas estas experiencias, mediante el apoyo académico, se esperará que los sujetos tengan la oportunidad de mejorar su autoconocimiento, autoestima, reforzar su sentido de pertenencia, utilidad, poderío y optimismo; características propias del estado de resiliencia.

6.5.2.1 Protocolo

Apoyo de los profesores

Al iniciarse el semestre, durante la primera semana de clases, los sujetos invitarán a cada uno de sus profesores a participar voluntariamente en el apoyo académico. Esto lo harán mediante una carta en donde se les orientará sobre el programa de apoyo psicosocial en el cual los sujetos están participando. Les brindará sugerencias y ejemplos de los apoyos que les podrán brindar a los sujetos. De comprometerse, el profesor firmará un formulario de consentimiento el cual le será devuelto a la investigadora. Al exponer al sujeto a este ejercicio, habrá tenido oportunidad de tener su primer encuentro personal con sus profesores. Los sujetos, cuyos profesores

se comprometan a ofrecer el apoyo académico, recibirán de éstos, durante el primer semestre, refuerzos de aceptación, estímulo y motivación.

A mitad del semestre, el sujeto tendrá un diálogo individual con cada uno de sus profesores donde solicitará su retroalimentación con relación al desempeño en sus cursos. Ésto, independientemente de si el profesor está o no participando en el ofrecimiento del apoyo académico. Si el profesor le recomienda tutorías, procederá a darle un formulario con su recomendación indicándole las destrezas que debe reforzar o mejorar.

Al concluir el semestre, antes del período de exámenes finales, el sujeto pasará por el mismo ejercicio anterior, con el objetivo de evaluar si necesita hacer ajustes o cambios significativos en la preparación para la toma de exámenes o preparación de proyectos de fin de curso.

Apoyo del Orientador o Consejero Académico

Durante el transcurso del semestre, el sujeto tendrá una entrevista con el consejero que le corresponde de la Facultad de Estudios Generales donde tendrá la oportunidad de conocerlo personalmente por su nombre y apellidos. Además obtendrá los boletines informativos que ofrece la facultad con relación a los servicios que tiene disponibles para los estudiantes. Esclarecerá con el orientador dudas y adquirirá información con relación a normas y

procedimientos académicos, matrículas, selección de cursos, requisitos de concentración y evaluaciones académicas.

Apoyo de sus pares de grupo

Antes de iniciarse cada sección de los talleres de apoyo de orientación y consejería, el sujeto expresará en qué curso tiene necesidad de recibir orientación o tutoría y solicitará la ayuda voluntaria de sus pares de grupo. Después de la reunión hará los acuerdos necesarios con el sujeto que voluntariamente se ofreció a ayudarlo y acordarán día, hora y lugar para reunirse. También podrá solicitar estudiar en compañía de algún compañero de grupo.

Apoyo del Programa de Competencias Lingüísticas y de la Oficina de Excelencia Académica

Si el sujeto necesita una secuencia de tutorías en alguno de sus cursos, por deficiencias de aprendizaje que a pesar de recibir ayuda de sus pares no logró superar, manifestará su necesidad a la investigadora. Hará el compromiso de recibir las tutorías. Por otra parte la investigadora, con el referido de sus profesores, hará las gestiones necesarias para coordinar este servicio. Posteriormente el sujeto acudirá al programa indicado con el referido

y solicitud en donde hará los arreglos pertinentes para recibir las tutorías en su tiempo disponible.

6.5.3. Apoyo Familiar

El apoyo familiar será coordinado por la investigadora y provendrá de sus padres o encargados. A éstos se les capacitará con material educativo y un taller de cuatro horas donde serán orientados sobre el tipo de apoyo que se esperará ofrezcan a los sujetos; en este caso sus hijos. Éste se ofrecerá a los sujetos durante el primer semestre de estudios universitarios. Los que residen con sus padres lo podrán recibir en el hogar y los que se hospedan podrán recibirlo vía telefónica, por correo electrónico, los fines de semana cuando van a sus hogares o mediante visitas de sus padres a sus hospedajes.

El apoyo consiste en que, mínimo una vez por semana, el sujeto recibirá una o varias de las siguientes manifestaciones de afecto de sus padres: apoyo verbal, tangible o por contacto físico (sonrisas, caricias, etc.) y un diálogo cordial con uno de sus padres o encargado.

El objetivo de este apoyo será que los padres tengan la oportunidad de reforzar las metas académicas de sus hijos, los lazos afectivos, mantener una comunicación asertiva, ayudarlos, apoyarlos, motivarlos y facilitarles el logro de su independencia personal, el manejo de sus retos y responsabilidades.

Por otra parte, a través de este proceso los sujetos tendrán la oportunidad, no solamente de recibir apoyo y comprensión de éstos, sino también mejorar su autoestima, las relaciones familiares, compartir sus logros, dificultades y aportar en el fortalecimiento de la comunicación con su familia. Esta dinámica de diálogo continuo con sus padres proveerá también al sujeto la oportunidad de observar, explorar y reflexionar mutuamente sobre las relaciones que mantienen entre sí, la cohesión familiar, las destrezas afectivas, seguridad, comprensión, sentido de cooperación, competencia, confianza, pertenencia, optimismo y utilidad.

El apoyo familiar será un pilar fuerte en el logro de las metas académicas de los sujetos y en el desarrollo de sus fortalezas internas necesarias en la resiliencia.

6.5.3.1. Protocolo

Al inicio del semestre se ofrecerá a los padres de los sujetos sometidos al programa de intervención de apoyo psicosocial un taller de cuatro horas. Serán citados por carta con dos semanas de anticipación, promoviendo a través de sus hijos la asistencia del mayor número de padres. El día antes de la reunión cada sujeto, que no sea de la familia, le recordará por teléfono a un padre la asistencia al taller.

Este taller tendrá el objetivo de orientar a los padres sobre el programa de intervención de apoyo psicosocial, los tipos de apoyos que recibirán sus hijos durante el primer semestre, los objetivos de este proyecto, sus beneficios y solicitar su participación en el ofrecimiento del apoyo familiar. Serán orientados sobre las nuevas responsabilidades de sus hijos, los retos y ajustes que éstos conllevan, la etapa de desarrollo en la que éstos se encuentran, sus implicaciones tanto para ellos como para sus hijos y ofrecerles material educativo al respecto. Este taller iniciará el fortalecimiento de las buenas relaciones familiares y los lazos afectivos con sus hijos.

Por otra parte, los padres recibirán semanalmente a través de sus hijos material educativo sencillo y concreto sobre temas que redunden en el fortalecimiento de las buenas relaciones de familia. Durante el semestre los padres serán informados, a través de sus hijos, sobre el tema que se discutirá semanalmente en los talleres de apoyo de orientación y consejería. Los sujetos compartirán con éstos el material educativo en torno al tema. El apoyo de los padres se irá evaluando semanalmente a través del diálogo con los sujetos, quienes compartirán con el grupo sus experiencias sobre el apoyo que están recibiendo de sus padres.

6.5.4. Apoyo de Pares

El apoyo de pares será coordinado por la investigadora y ofrecido a través del Departamento de Consejería de Pares del Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico así como de sus pares de grupo sometido al programa de intervención de apoyo psicosocial.

El Departamento de Consejería de Pares está constituido por un director, quien es un trabajador social, dos profesionales de ayuda (una trabajadora social y una consejera), una secretaria y un grupo de estudiantes universitarios denominados Estudiantes Orientadores quienes cursan su segundo, tercero o cuarto año de universidad.

El equipo de profesionales adiestra, supervisa y dirige a estos estudiantes, quienes en base voluntaria ayudan a los estudiantes durante su primer semestre de estudios universitarios con el objetivo de facilitarles su proceso de ajuste a la vida universitaria. Cada estudiante orientador es responsable de un grupo de 15 a 20 estudiantes quienes voluntariamente aceptan su ayuda.

Estos estudiantes pasan por un proceso riguroso de selección, participan en un seminario residencial de cuatro días y tres noches como parte de su proceso de adiestramiento. La investigadora participó en uno de

estos seminarios residenciales con el objetivo de conocer los adiestramientos que éstos reciben, familiarizarse con la filosofía de su programa y conocer a los estudiantes que les ofrecerían el apoyo a los sujetos sometidos al programa de intervención de apoyo psicosocial.

El objetivo de este apoyo será promover en los sujetos sometidos al programa de intervención de apoyo psicosocial la oportunidad de una mejor adaptación e integración a la vida universitaria, propiciar el desarrollo de buenas destrezas de estudio, reforzar sus metas, motivación, autoestima y perseverancia.

Mediante su participación en las actividades que desarrollará dicho grupo los sujetos tendrán la oportunidad de conocer y compartir con otros estudiantes de primer año con inquietudes y retos similares, reflexionar sobre las responsabilidades que conlleva la vida universitaria, compartir sus diferentes experiencias de ajuste e integración y tener la oportunidad de desarrollar nuevas amistades. Otro beneficio es que recibirán orientación sobre el reglamento general de la universidad, de los estudiantes, las normas y procedimientos académicos, los diferentes servicios disponibles para la población universitaria, participar en recorridos a las distintas dependencias físicas del recinto y conocer programas y facultades. Además los Estudiantes

Orientadores servirán de enlace entre los sujetos y los profesores, los motivarán a participar en las diferentes actividades académicas, sociales y culturales que se desarrollan en el recinto.

Todas estas experiencias de apoyo de pares los ayudarán a reconocer las diferencias individuales, la diversidad, reforzar la comunicación asertiva, la toma de decisiones, el sentido de optimismo, competencia, pertenencia y utilidad. Estas características propiciarán el superar los retos y obstáculos, salir airoso y aprender de estas experiencias. La literatura estudiada señala que estos son elementos necesarios para construir la resiliencia.

6.5.4.1. Protocolo

Los sujetos asistirán a una reunión semanal de una hora durante el primer semestre, en las dependencias físicas del Programa de Estudiantes Orientadores localizado en el Centro Universitario. Tendrán alrededor de doce secciones entre reuniones y actividades. A cada sujeto sometido programa de intervención de apoyo psicosocial se le brindará la oportunidad de pertenecer a un grupo formado por un Estudiante Orientador. Cabe la posibilidad de que cada sujeto le corresponda un grupo diferente. El apoyo que el sujeto recibirá en este grupo será el mismo que reciben los otros miembros del grupo que son estudiantes de primer año y que no pertenecen al grupo sometido al

programa de intervención. Como un miembro más, cumplirá con los compromisos que adquiera el grupo. Su participación será voluntaria al igual que la de los demás miembros de ese grupo; sin embargo, una vez pertenezca al grupo se estimulará su asistencia y se harán los arreglos pertinentes para que sea en su tiempo libre y no conflija con el horario de sus cursos.

6.5.5. Apoyo Sociocultural

El apoyo sociocultural lo recibirán durante su primer semestre de estudios universitarios a través de su participación, por lo menos, de una actividad cultural, una social y una educativa de las que se ofrecen en la misma universidad o en la comunidad. La investigadora coordinará los recursos necesarios para que los sujetos se beneficien de éstos y les ofrecerá información sobre el calendario de las distintas actividades; de esta manera podrán seleccionar libremente aquellas actividades en las que les interese participar. Los recursos para este apoyo serán del Departamento de Actividades Culturales y del Programa de Actividades Sociales y Recreativas del Recinto de Río Piedras, del Museo de Arte de Puerto Rico y recursos de la comunidad externa.

El objetivo de este apoyo será reforzar en los sujetos su desarrollo

psicosocial, despertar y ampliar su visión del mundo por medio de las artes, la cultura y el aprecio por su música, su folclore y sus tradiciones autóctonas. En la participación de estas diferentes actividades los sujetos tendrán además la oportunidad de relacionarse con los profesores, sus pares y la comunidad universitaria fuera del salón de clase, en un ambiente que promoverá el desarrollo de fuertes y consistentes redes de apoyo, destrezas de socialización, modelaje de los adultos, comunicación asertiva, conducirse en ambientes donde se esperan ciertas reglas de comunicación en el trato con los demás y conductas de respeto. Podrán además interactuar con personas de diferentes niveles económicos, sociales, culturales, ideologías políticas y religiosas lo cual les ofrecerá la oportunidad de aprender a respetar y apreciar la diversidad en los individuos.

La exposición al conjunto de todas estas experiencias extracurriculares proveerá para que estudiantes y adultos disfruten de la compañía mutua, les ayude a reforzar sus raíces culturales, su sentido de identidad patriótica, el desarrollo de la competencia social, de autocontrol, poderío y pertenencia; características necesarias que promoverán el desarrollo de la resiliencia y el desarrollo integral del individuo.

6.5.5.1. Protocolo

Al inicio del semestre se proveerá a los sujetos material informativo sobre las diferentes actividades sociales, culturales y educativas que ofrecerá la Universidad de Puerto Rico durante el semestre para sus estudiantes y para el público en general. Además en cada reunión de apoyo de orientación y consejería se les proveerá información de las actividades socioculturales y artísticas que se promuevan en los diferentes medios de comunicación del país.

Para la participación en aquellas actividades que conlleven el costo de una tarifa de entrada, se gestionarán aportaciones con las agencias o instituciones que las auspician, de manera que los sujetos que les interese no tengan que incurrir en gastos económicos. También se promoverá la asistencia a obras de teatro, museos, cine forum, tertulias educativas, conciertos musicales, excursiones ecológicas, ferias de artesanía y justas intercolegiales. Al ofrecerles diferentes opciones tendrán mayores oportunidades de participar de acuerdo a sus intereses individuales.

6.5.6. Apoyo Económico

Entre los diferentes apoyos que sustentan el desarrollo de la resiliencia, de acuerdo a la literatura estudiada, no se descarta el apoyo

económico ya que estas dificultades son factores de riesgo en el individuo. Por otra parte, la Universidad de Puerto Rico donde se lleva cabo esta investigación, por ser la única universidad del estado, promueve el reclutamiento de estudiantes, no solamente talentosos sino también procedentes de familias de escasos recursos económicos.

En la primera fase de esta investigación se encontró que de los 126 sujetos estudiados sin progreso académico, el 52% recibe beca mientras estudia, el 54% trabaja; de éstos el 65.7% trabaja a tiempo parcial y el 34.3% a tiempo completo. Además, el 38.9% indicó que dentro de las posibles razones para el fracaso académico estaban los problemas económicos.

Estos datos indican que los estudiantes de la Universidad de Puerto Rico provienen mayormente de familias de escasos recursos económicos, tienen dificultades económicas, lo que lleva a concluir que además de sus responsabilidades académicas, tienen también responsabilidades económicas. Por todas estas razones expuestas se consideró pertinente el ofrecimiento del apoyo económico. Este constará de un estipendio de 120 dólares por sujeto, durante el primer semestre, el cual se distribuirá a razón de 10 dólares semanales por asistir a las reuniones del Programa de Estudiantes

Orientadores y de los talleres ofrecidos como apoyo de orientación y consejería. Este apoyo económico lo ofrecerá la investigadora.

El objetivo de este apoyo proveerá para que los sujetos puedan reducir semanalmente dos horas en su horario de trabajo de manera que las puedan emplear en recibir el apoyo de pares y el apoyo de orientación y consejería. Con este estipendio semanal los sujetos podrán una vez por semana almorzar juntos y reforzar a su vez los lazos de amistad y redes de apoyo mientras comparten esta actividad. Ésta se llevará a cabo después de concluir cada taller del apoyo de orientación y consejería.

Este apoyo proveerá para valorar el sentido de justicia, recompensa, reconocimiento, el establecimiento de límites, la aceptación de las consecuencias de sus actos, el fomentar la perseverancia y fortalecer su voluntad, sentido de pertenencia y competencia. Todas estas características aportarán al desarrollo de la resiliencia. El apoyo económico tendrá otros beneficios además de proveer motivación extrínseca. Se le facilitará al sujeto el entendimiento de verlo como una persona integrada donde todas sus necesidades tienen importancia. Además, le proveerá el sentido de utilidad al obtener ganancias materiales por medio de su esfuerzo, responsabilidad y disciplina. Este apoyo económico se ofrecerá solamente por cada taller que

participen y por cada reunión que asistan en el Departamento de Consejería de Pares.

6.5.6.1 Protocolo

Se ofrecerá al sujeto 5 dólares por cada reunión que asista al grupo de Estudiantes Orientadores, el cual celebrará una reunión semanal. Cada sujeto tendrá un formulario con las diferentes fechas de las reuniones y al finalizar cada una el Estudiante Orientador firmará el formulario al lado de la fecha que corresponda a la reunión que el sujeto asistió. Una vez concluido el taller de orientación y consejería cada sujeto recibirá el estipendio de 10 dólares (5 dólares por su asistencia al grupo de Estudiantes Orientadores del cual presentará la evidencia y 5 dólares por su asistencia al taller correspondiente al apoyo de orientación y consejería). Solamente recibirá el apoyo económico por los talleres y reuniones grupales que sea puntual y permanezca hasta el final.

Capítulo VII. Evaluación de la Implantación del Modelo de Apoyo Psicosocial

La tercera fase de esta investigación se considera fundamental ya que consiste en poner en práctica el diseño de Apoyo Psicosocial elaborado en el Capítulo VI. Se espera que esta fase evalúe su eficacia la cual pretende evitar el fracaso académico del grupo sometido al programa de intervención de apoyo psicosocial.

7.1. Escenario y Población

Se implantó en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, con estudiantes de nuevo ingreso en el primer semestre del año académico 2002-2003. Estos estudiantes fueron admitidos a la universidad a través de la Facultad de Educación. Se seleccionó esta facultad porque el porcentaje mayor (41%) de los sujetos que no obtuvieron progreso académico (primera fase) estaban ubicados en dicha facultad. El resto de los sujetos pertenecía a nueve diferentes facultades.

7.2. Diseño

Este estudio se considera exploratorio descriptivo y sirve como un estudio piloto donde su utilidad consiste en el primer acercamiento a un

problema para investigar. Ésta abre camino para que posteriormente se deriven estudios más profundos y específicos donde se mida la eficacia del fenómeno de la resiliencia como método para alcanzar la prevención del fracaso académico en estudiantes universitarios.

Contiene elementos de estudios experimentales porque tiene un diseño específico donde hay un grupo sometido a un programa de intervención y un grupo control. Ambos fueron similares en todo y los sujetos fueron seleccionados y asignados al azar a ambos grupos antes de iniciarse el programa; excepto en la manipulación intencional de la variable independiente que consistió en los seis diferentes tipos de apoyos que recibió el grupo sometido al programa de intervención. Hubo control interno de manera que todos los sujetos de este grupo fueron expuestos deliberadamente a la influencia de las mismas variables independientes para luego analizar los efectos de la aplicación de dicho tratamiento. Por el contrario, el grupo control no recibió ninguna influencia de estas variables. Ambos grupos fueron expuestos a una evaluación de serie cronológica en tres tiempos para investigar si el grupo expuesto a la variable independiente (seis apoyos) difería del grupo control. Hubo una variable dependiente que no se manipuló que consistió en los resultados académicos de ambos grupos.

Sin embargo, no se considera experimental porque aunque existió un grupo control el estudio no proveyó para establecer con certeza a cual de los apoyos se debió el logro académico alcanzado por los sujetos. Los seis fueron apoyos integrados y se consideraron como una sola variable independiente. Éstos estuvieron dirigidos a impactar a los sujetos como un todo donde se pretendió que propiciaran el estado de resiliencia en éstos como instrumento para alcanzar sus metas académicas.

7.3. Selección de la Muestra

La muestra se considera probabilística donde todos los sujetos tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados; esto se hizo una vez se determinó el tamaño de la muestra. Al iniciar su primer semestre de estudios universitarios, en agosto de 2002, durante el proceso de orientación que ofreció el Departamento de Orientación y Consejería para el Desarrollo Estudiantil, a todos los estudiantes aceptados a la Facultad de Educación se les orientó sobre los objetivos de esta investigación. A los que voluntariamente quisieron participar se les administró un cuestionario donde se recopilaron datos personales con el objetivo de elaborar una lista de sujetos que permitiría contactar posteriormente a los que fueran seleccionados. Un total de 794 sujetos manifestaron interés en participar; de

éstos se descartaron 217 que expresaron que les interesaba transferirse a otra facultad. Se contó con una lista de 577 sujetos de donde se procedió a seleccionar sistemáticamente al azar los elementos muestrales. Se seleccionaron 40 sujetos ($n= 40$) en forma aleatoria usando el programa computadorizado Excel. Los primeros 20 formaron el grupo sometido al programa intervención de apoyo psicosocial (GI= 20); los restantes 20 sujetos formaron el grupo control (GC= 20).

Luego de haber seleccionado los dos grupos se procedió a desarrollar una reunión con cada uno en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Ambos grupos contestaron el formulario de consentimiento informado y se les orientó sobre su participación en esta investigación.

Al grupo sometido al programa de intervención se le orientó sobre las características generales del Modelo de Apoyo Psicosocial. Se acordaron las fechas, día, lugar y hora de las reuniones grupales de manera que pudieran hacer los ajustes en sus programas de clases.

A los sujetos menores de 18 años de ambos grupos, se les requirió el consentimiento informado de sus padres o tutores. Esto fue un requisito del Comité Asesor para la Protección de los Derechos Humanos en la

Investigación, el cual está adscrito al Decanato de Estudios Graduados e Investigación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

7.4. Instrumentos de Medición

Se utilizó el expediente académico de cada sujeto y una planilla de evaluación.

7.4.1. Expediente Académico

Con el propósito de determinar la eficacia del Modelo de Apoyo Psicosocial se procedió a examinar y analizar los logros académicos del grupo sometido al programa de intervención y los del grupo control.

El análisis de los logros académicos de ambos grupos se realizó en tres períodos de tiempo: (1) una vez concluido el primer semestre de estudios universitarios y de haber finalizado la implantación del modelo, (2) al finalizar el segundo semestre académico y (3) al finalizar el tercer semestre académico.

Para recopilar los datos se elaboró una planilla con el propósito de realizar un perfil académico individual de los sujetos de ambos grupos y un perfil académico grupal. El historial académico se extrajo del expediente de los estudiantes archivado en el banco de datos computadorizado de la Oficina del Registrador. Para acceder a estos datos con fines estrictamente de

investigación se obtuvo la autorización del Decano de Asuntos Académicos y del Registrador. Se procedió a suministrarle al banco de datos el nombre y el número de estudiante de cada sujeto para obtener los siguientes datos del primero, segundo y tercer semestre de estudios:

- Facultad a la cual pertenece
- Número de créditos matriculados y aprobados en cada uno de los tres semestres
- Cursos matriculados y calificaciones obtenidas en cada uno de los tres semestres
- Abandono de cursos, bajas parciales y bajas totales de los cursos en cada uno de los tres semestres
- Promedio general de calificaciones de cada uno de los sujetos de ambos grupos en cada uno de los tres semestres
- Registro de matrícula para el siguiente semestre

7.4.2. Planilla de Evaluación

Se elaboró una Planilla de Evaluación la cual se suministró al grupo sometido al programa de intervención con el objetivo de medir la eficacia de los diferentes tipos de apoyos ofrecidos y los beneficios obtenidos como resultado de la participación de éstos en la implantación del Modelo de Apoyo

Psicosocial. Este instrumento se dividió en cinco partes y contenía preguntas con dos o más alternativas de respuestas y otras para ser contestadas bajo el esquema de medición Likert. Esta escala contenía cinco categorías de respuestas para una medición ordinal donde todos los reactivos de la escala contenían el mismo peso. Cada escala media individualmente los reactivos.

La primera parte constó de seis reactivos con el objetivo de evaluar cada apoyo utilizando la escala de medición Likert. La segunda parte contenía seis reactivos donde los sujetos indicaron en orden de prioridad el valor que le otorgaron a cada tipo de apoyo. La tercera parte incluía 12 reactivos dirigidos a evaluar cada uno de los 12 talleres recibidos en el apoyo de orientación y consejería utilizando también la escala Likert. La cuarta parte constó de 12 preguntas cerradas donde los sujetos establecieron en orden de prioridad el valor que le otorgaron a cada uno de los talleres recibidos. La quinta parte consistió de 10 reactivos dirigidos a que los sujetos indicaran los beneficios obtenidos como resultado de su participación en la implantación del Modelo de Apoyo Psicosocial.

Al concluir la implantación del modelo de apoyo psicosocial y durante la reunión final del apoyo de orientación y consejería los sujetos del grupo sometidos al programa de intervención contestaron el instrumento.

7.5. Validez y Fiabilidad

A continuación se describen los procesos utilizados en la búsqueda de información del expediente académico y del formulario de evaluación de los diferentes apoyos.

7.5.1. Expediente Académico

El expediente académico de cada uno de los 40 sujetos (grupo control y grupo sometido al programa intervención) fue obtenido del Banco Oficial de Datos bajo estrictas medidas de autorización. Estos datos son custodiados confidencialmente por el mismo Registrador para evitar la adulteración de su contenido. El Registrador es el único autorizado de expedir las calificaciones así como los historiales académicos oficiales de los estudiantes del recinto de Río Piedras; por dichas razones los expedientes académicos obtenidos se consideran válidos y fiables.

7.5.2. Planilla de Evaluación

La investigadora diseñó un cuestionario piloto el cual fue administrado a diez profesionales de la conducta humana del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil con el objetivo de evaluar la validez del contenido, criterio y constructo. Se procedió a colocar una columna a la izquierda de cada una de las preguntas para evaluar cada aseveración

utilizando la siguiente escala de medición Likert que indicaba: 5= muy claro y entendible, 4= claro y entendible, 3= adecuada, 2= confusa y poco entendible, 1= muy confusa y no entendible. Al analizar las respuestas una recayó en la categoría de claro y entendible (20%) y las restantes, que correspondían a la mayoría, cayeron en la categoría de muy claro y entendible (80%). Estos resultados demostraron que la Planilla de Evaluación era una válida y fiable.

7.6. Análisis Estadístico

Se procedió a codificar y a transferir la información recopilada, para archivarla y analizarla, al programa computadorizado (SPSS) "Statistical Package for Social Science" (Programa Estadístico para Ciencias Sociales) y al programa EXCEL. Estos fueron recopilados en formatos de tablas y gráficas.

Una vez codificados los datos, estos fueron analizados utilizando estadística descriptiva que incluye las medidas de tendencia central y distribución de frecuencias.

7.7. Preguntas de Investigación

- ¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de índice académico?

- ¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de bajas de cursos radicadas?
- ¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de progreso académico?
- ¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de abandono de la universidad en el segundo, tercero y cuarto semestre de estudios universitarios?

7.8. Hipótesis

Las hipótesis relacionadas con la implantación del Modelo de Apoyo Psicosocial están dirigidas a determinar si existe diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención una vez se implantó el Modelo.

Específicamente se formularon las siguientes hipótesis.

H.1 Existen diferencias entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de índice académico del primero, segundo y tercer semestre de estudios universitarios; éstas a favor del grupo sometido al programa de intervención.

H.2 Existen diferencias entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de bajas de cursos radicadas del primero, segundo y tercer semestre de estudios universitarios; éstas a favor del grupo sometido programa intervención.

H.3 Existen diferencias entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de progreso académico del primero, segundo y tercer semestre de estudios universitarios; éstas a favor del grupo sometido al programa de intervención.

H.4 Existen diferencias entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de abandono de la universidad en el segundo, tercero y cuarto semestre de estudios universitarios; éstas a favor del grupo sometido al programa intervención.

7.9. Hallazgos de la Implantación del Modelo de Apoyo Psicosocial

Esta tercera fase de investigación incluyó el análisis de los expedientes académicos de todos los participantes en sus primeros tres semestres de estudios universitarios y la evaluación de la eficacia de los diferentes tipos de

apoyos ofrecidos al grupo sometido al programa de intervención durante el primer semestre de estudios universitarios.

Se procede a presentar los hallazgos que se obtuvieron de los instrumentos de medición que incluyen el historial académico de los sujetos en términos de calificaciones, bajas radicadas, promedio académico, otras variables relacionadas y los resultados de la evaluación de los diferentes apoyos ofrecidos.

Como parte de la investigación se establecieron cuatro preguntas dirigidas a destacar las diferencias, si alguna, entre ambos grupos en cuanto a su desempeño académico al examinar las variables de: índice académico, bajas radicadas, progreso académico y abandono de los estudios universitarios. A continuación se reseñan las respuestas a cada pregunta sustentadas con los resultados estadísticos.

Pregunta de investigación #1

¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de índice académico?

H.1 Existen diferencias entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de índice académico del primero, segundo y tercer semestre de estudios universitarios, éstas a favor del grupo sometido al programa de intervención.

Tabla 7.1

Índice Académico para el Primer, Segundo y Tercer Semestre

Índice	Intervenido			Control			t	p
	Media	Mín.	Máx.	Media	Mín.	Máx.		
Índice académico Primer semestre	2.99	2.25	3.75	2.45	.00	3.50	2.30	.03*
Índice académico Segundo semestre	2.95	2.00	3.87	2.61	1.60	3.60	1.77	.09
Índice académico Tercer semestre	3.02	1.00	4.00	2.61	.75	3.75	1.18	.25

*p < 0.05

Al examinar el índice académico de los sujetos, se encontró que el grupo intervenido registró medias aritméticas (promedios) más altas que el grupo control en cada uno de los tres semestres académicos tomados en consideración. El grupo intervenido obtuvo medias aritméticas relativamente equivalentes a 3.00, mientras que el grupo control las registró menores de

2.65. Sin embargo, los resultados de la prueba t revelan que estas diferencias no son estadísticamente significativas según se interpreta de los valores p mayores de 0.05, excepto en el índice académico del primer semestre ($t=2.30$; $p < 0.05$). Los datos revelan que existe diferencia entre el grupo control y el grupo intervenido en la variable de índice académico para el primer semestre de estudio en el recinto; aunque en el grupo control el índice académico en todos los semestres fue menor que el grupo intervenido.

Pregunta de investigación #2

¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de bajas de cursos radicadas?

H.2 Existen diferencias entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de bajas de cursos radicadas el primero, segundo y tercer semestre de estudios universitarios; éstas a favor del grupo sometido al programa de intervención.

Tabla 7.2

Bajas de Cursos Radicadas Durante el Primer, Segundo y Tercer Semestre de Estudios Universitarios

Semestre	Intervenido		Control		t	p
	f	%	f	%		
Primer semestre	0	0.0	8	40.0	-2.99	.01*
Segundo semestre	0	0.0	2	10.0	-1.45	.15
Tercer semestre	0	0.0	5	25.0	-1.23	.23

* p < 0.05

La radicación de bajas fue otra de las variables bajo estudio. La distribución por grupo evidencia que ninguno de los sujetos del grupo intervenido radicó baja en sus primeros tres semestres de estudio en el

recinto. En contraste, dos o más sujetos del grupo control radicó bajas de cursos por semestre. A pesar de las diferencias observadas, éstas no eran estadísticamente significativas según se revela en los valores p que se registraron (mayores de 0.05). La excepción fue el primer semestre de estudios, en el cual todos los sujetos del grupo intervenido se mantuvieron matriculados en los cursos, mientras que el grupo control ocho sujetos (40%) radicó baja en cursos. Estos resultados evidencian que existe diferencia entre el grupo control y el grupo intervenido en la variable de bajas de cursos radicadas en el primer semestre de estudios universitarios. No obstante, con los otros dos semestres hubo diferencias a favor del grupo sometido al programa de intervención.

Pregunta de investigación #3

¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de progreso académico?

H.3 Existen diferencias estadísticas entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de progreso académico del primero, segundo y tercer semestre de estudios universitarios; éstas a favor del grupo sometido al programa de intervención.

Tabla 7.3

Sujetos sin Progreso Académico Durante el Primer, Segundo y Tercer Semestre de Estudios Universitarios

Semestre	Intervenido			Control			t	p
	n	f	%	n	f	%		
Primer semestre	20	0	0.0	20	5	25.0	-2.52	.02*
Segundo semestre	20	0	0.0	18	2	11.1	-1.54	.13
Tercer semestre	20	1	5.0	16	2	12.5	-0.79	.43

* p < 0.05

Como parte de la investigación se decidió examinar el progreso académico por grupo. Todos los sujetos del grupo intervenido tuvieron progreso académico en el primer y segundo semestre. En el tercer semestre de estudio se registró que un sujeto del grupo intervenido no obtuvo

progreso académico. Por su parte, en los tres semestres examinados, hubo sujetos del grupo control que no obtuvieron progreso académico. Una cuarta parte del grupo control (25%), no obtuvo progreso académico en su primer semestre de estudio. Cabe señalar además, que en el grupo control se registró una merma en su composición; la cual inició en el primer semestre con 20 sujetos, en el segundo semestre hubo 18, en el tercer semestre se contó con 16 sujetos y en el cuarto semestre se contó con 12 sujetos.

El producto de las pruebas estadísticas ejecutadas revela que las diferencias no eran significativas, según revelan los valores p mayores de 0.05. La excepción se observa una vez más en el primer semestre de estudio, en el cual se obtuvo un valor p de 0.02 (en otras palabras, $p < 0.05$). Por lo tanto, hubo diferencia estadística entre el grupo control y el grupo intervenido al considerar la variable de progreso académico en el primer semestre de estudios universitarios. No obstante, en los otros semestres hubo diferencias a favor del grupo sometido al programa de intervención.

Pregunta de investigación #4

¿Existe alguna diferencia entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de abandono de la universidad en el primer, segundo, tercero y cuarto semestre de estudios universitarios?

H.4 Existen diferencias entre el grupo control y el grupo sometido al programa de intervención en la variable de abandono de la universidad en el primer, segundo, tercero y cuarto semestre de estudios universitarios; éstas a favor del grupo sometido al programa de intervención.

Tabla 7.4

Sujetos que no Prosiguieron Estudios Universitarios Durante el Primer, Segundo, Tercer y Cuarto Semestre

Semestre	Intervenido			Control			t	p
	n	f	%	n	f	%		
Primer semestre	20	0	0.0	20	0	0.0	np	np
Segundo semestre	20	0	0.0	20	2	10.0	1.45	.15
Tercer semestre	20	0	0.0	20	4	20.0	2.18	.04*
Cuarto semestre	20	1	5.0	20	8	40.0	2.85	.01*

np = No procede la prueba, pues todos se mantuvieron activos el primer semestre.

* $p < 0.05$

Por último, se examinó la variable relacionada con el estatus de los sujetos, desde la perspectiva de si estaban activos (permanencia en el

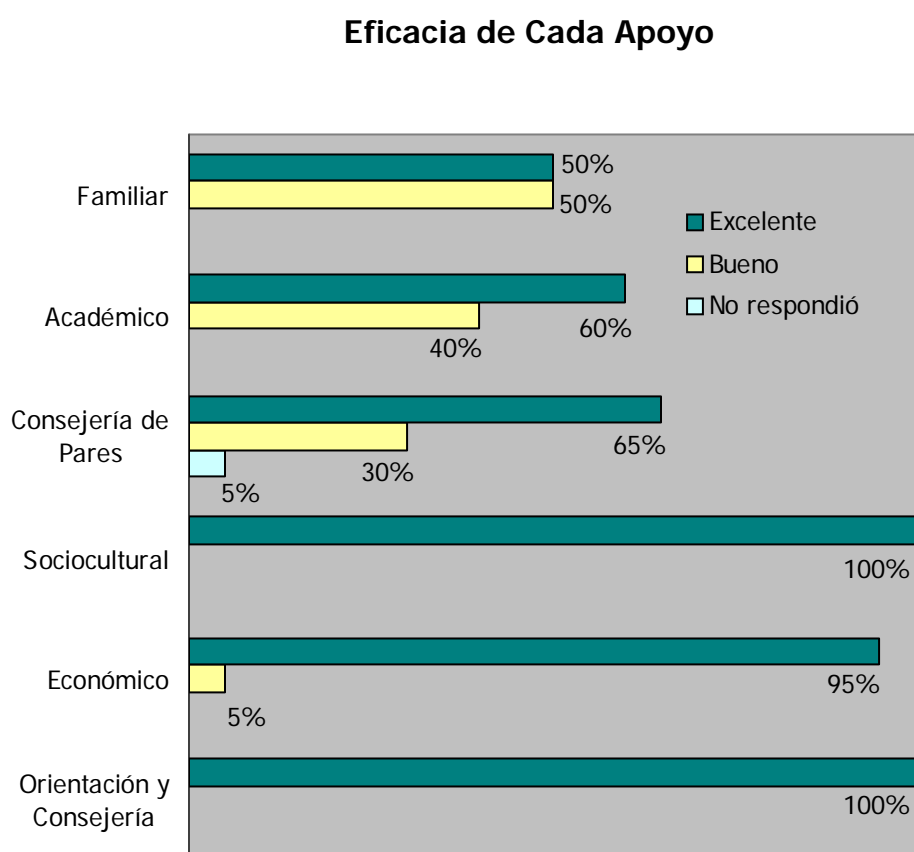
recinto) vs. inactivo (abandono o no prosiguió sus estudios) en la universidad. Los sujetos del grupo intervenido se mantuvieron activos en el recinto en todo momento, excepto en el cuarto semestre cuando se registró que un sujeto no prosiguió en la universidad. Por otro lado, a partir del segundo semestre se observó que en el grupo control hubo sujetos que no prosiguieron sus estudios universitarios. En el análisis se mantuvo a los 20 sujetos como muestra por semestre. Por tratarse de conteo repetido, se registraron ocho sujetos (40%) inactivos para el grupo control, mientras que en el grupo intervenido sólo un sujeto (5%) abandonó sus estudios en el recinto.

Los valores p registrados en la prueba t que se realizó fueron menores de 0.05 en el tercer y cuarto semestre de estudio, mientras que en el segundo semestre alcanzó el valor de 0.13 ($p > 0.05$). En el primer semestre, independientemente del grupo, todos los sujetos prosiguieron sus estudios universitarios. Los resultados llevan a declarar que existió diferencia entre el grupo control y el grupo intervenido en la variable de abandono de la universidad en el tercer y cuarto semestre de estudios universitarios.

7.10. Evaluación de los Diferentes Apoyos

Esta parte de la investigación corresponde a los resultados obtenidos en la planilla de evaluación de los seis diferentes tipos de apoyos ofrecidos al grupo sometido al programa de intervención solamente.

Figura 7.1



Todos los sujetos evaluaron la eficacia de los seis tipos de apoyo provistos en los talleres como excelente o bueno; predominando la categoría

de excelente. En el caso particular de los apoyos sociocultural y de orientación y consejería todos los sujetos consideraron que fueron excelentes. Solamente un sujeto (5%) evaluó el apoyo económico como bueno, mientras que el 95% lo evaluó como excelente. El 60% o más de los sujetos indicaron que los apoyos académico y de consejería de pares fueron excelente. En el apoyo familiar se observó una distribución bimodal en las categorías excelente y bueno, cada una agrupó al 50% de los sujetos.

Tabla 7.5

Orden de Prioridad del Beneficio Obtenido de los Apoyos

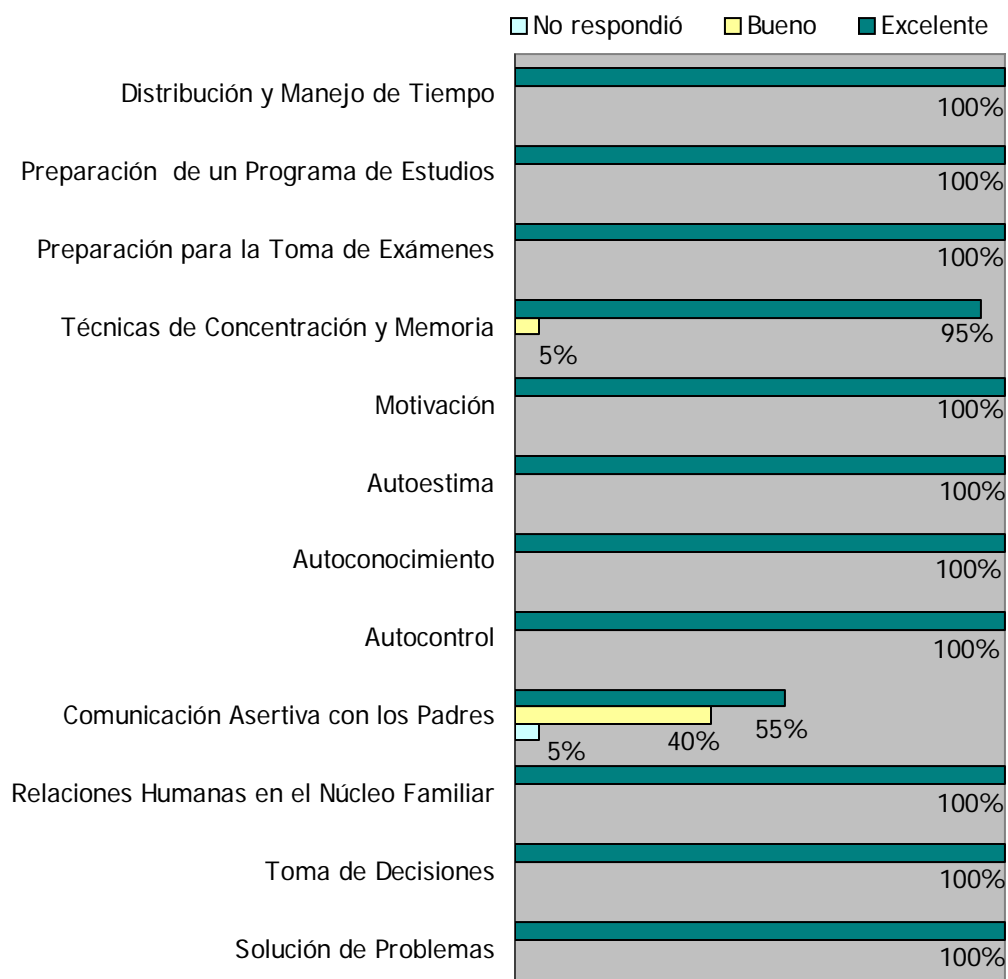
	Promedio ponderado	Orden relativo
Apoyo de Orientación y Consejería	1.000	1
Apoyo Familiar	2.750	2
Apoyo de Consejería de Pares	3.200	3
Apoyo Académico	4.200	4
Apoyo Económico	4.300	5
Apoyo Sociocultural	5.550	6

El apoyo de orientación y consejería se consideró como el de mayor beneficio, lo cual confirma los datos expuestos en la figura anterior donde al evaluar su eficacia se consideró excelente. En el resto de los apoyos, el orden de prioridad se invierte con relación a la evaluación de la eficacia, lo cual podría indicar que establecieron la prioridad de acuerdo a sus

necesidades. El apoyo familiar ocupó el segundo lugar en orden de prioridad en términos de su beneficio para los sujetos participantes. Los apoyos económico y sociocultural se ubicaron como quinta y sexta prioridad respectivamente.

Figura 7.2

Eficacia de Cada Taller Ofrecido Mediante el Apoyo de Orientación y Consejería



Todos los sujetos evaluaron a diez de los doce talleres recibidos como excelentes. El 95% consideró que el taller de técnicas de concentración y

memoria también fue excelente. Aunque más de la mitad de los sujetos (55%) evaluó al taller de comunicación asertiva con los padres como excelente, un porcentaje considerable (40%) señaló que fue bueno.

Tabla 7.6

Orden de Prioridad del Beneficio Obtenido de los Talleres

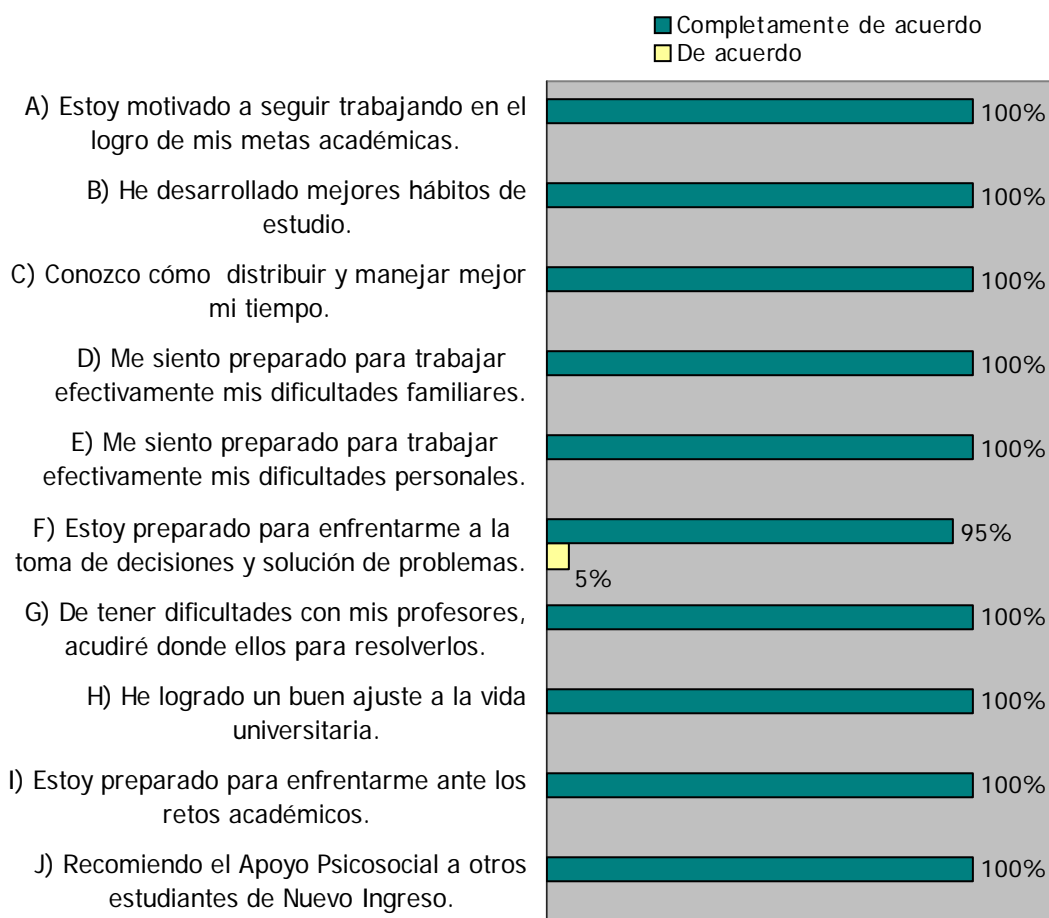
	Promedio Ponderado	Orden Relativo
Autoconocimiento	5.200	1
Motivación	5.300	2
Autoestima	5.400	3
Preparación de un programa de estudios	5.500	4
Distribución y manejo de tiempo	5.850	5
Preparación para la toma de exámenes	6.050	6
Autocontrol	6.400	7
Toma de decisiones	6.500	8
Técnicas de concentración y memoria	7.350	9
Comunicación asertiva con los padres	7.550	10
Solución de problemas	7.600	11
Relaciones humanas en el núcleo familiar	9.400	12

La distribución de los sujetos reveló que los talleres que ocuparon las tres primeras prioridades según el beneficio obtenido de ellos atendían temas relacionados con el mejoramiento personal. Los temas fueron: autoconocimiento, motivación y autoestima. Las prioridades cuarta, quinta y sexta se relacionaron a las áreas de destrezas de estudio. Específicamente

trataban los temas de preparación de un programa de estudios, distribución y manejo del tiempo y la preparación para la toma de exámenes. Por su parte, las tres últimas prioridades en términos de los beneficios se refirieron a temas asociados con relaciones de familia. Comunicación asertiva con los padres, solución de problemas y relaciones humanas en el núcleo familiar. En resumen, las primeras prioridades guardan relación con el área personal, las segundas con el área académica y las terceras con el área familiar.

Figura 7.3

Actitudes y Destrezas Alcanzadas



Esta figura incluye 10 reactivos, de los cuales 5 midieron actitudes. Estos son los reactivos A, D, E, G, J. Todos los sujetos expresaron estar completamente de acuerdo con estos reactivos.

Los reactivos B, C, F, H, I midieron destrezas alcanzadas. Todos los sujetos manifestaron estar completamente de acuerdo con las premisas excepto con el reactivo F en el cual un 5% estuvo de acuerdo y un 95% completamente de acuerdo. Evidentemente, los resultados indican que los sujetos opinaron que su participación en el proyecto los llevó a obtener logros en términos de actitudes y destrezas.

Tabla 7.7

Apoyo Académico

	Tomaron el curso	Apoyo del Profesor		Tutoría Académica		Tutoría de Pares		Promedio 1er semestre
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Ciencias Biológicas	11	9	82%	2	18%	2	18%	3.00
Ciencias Sociales	16	12	75%	1	6%	6	38%	2.81
Ciencia Física	1	1	100%					3.00
Español	18	15	83%	2	11%	4	22%	3.06
Humanidades	19	13	68%	2	11%	4	21%	3.32
Inglés	18	11	61%	10	56%	4	22%	2.78
Matemáticas	4	4	100%					3.50

El promedio general en el primer semestre del grupo sometido al programa de intervención en cada curso fue mayor de 2.00 cumpliendo así con el requisito mínimo requerido. De acuerdo a los datos obtenidos, más del 60% de los profesores en cada curso ofrecieron apoyo a los sujetos. Menos

del 20% de los sujetos solicitaron tutoría académica, a excepción de los sujetos que tomaron el curso de inglés donde el 56% solicitó esta tutoría. Por su parte, entre el 18% y 38% de los sujetos tomaron tutoría de pares en los cursos de ciencias biológicas, ciencias sociales, español, humanidades e inglés. En comparación con los sujetos que tomaron tutorías académicas en inglés (superó el 50%), un porcentaje considerablemente menor, 22%, requirió tutorías de pares en la misma materia.

Tabla 7.8

Apoyo Sociocultural

Actividades	Total de actividades asistidas	Número de sujetos participantes	Porcentaje de asistencia (por lo menos a una)
Sociales	29	20	100%
Culturales	23	20	100%
Educativas	13	13	65%

Todos los sujetos del grupo sometido al programa de intervención participaron en actividades sociales y culturales; algunos de ellos en más de una. En estos dos tipos de actividades se cumplió el objetivo de que los participantes del proyecto asistieran a por lo menos una actividad. El objetivo de la actividad educativa no se cumplió a cabalidad. Hubo siete sujetos que no asistieron a este tipo de actividad. En contraste, el 65% asistió a la actividad educativa requerida.

Tabla 7.9

Participación en los Apoyos Económico, Familiar, Consejería de Pares, Orientación y Consejería

	Porcentaje de Asistencia	Porcentaje de Participación Económica
Consejería de Pares	82.5%	82.5%
Orientación y Consejería	97.1%	97.1%
Taller de Padres	100%	No aplica

Todos los padres de los sujetos que participaron del proyecto asistieron al taller ofrecido a éstos. Los 14 talleres relacionados al apoyo de orientación y consejería tuvieron un 97.1% de participación. El apoyo de consejería de pares registró un 82.5% de participación. El apoyo económico fue igual al de consejería de pares y al de orientación y consejería beneficiándose en la misma proporción.

Por los resultados expuestos se puede deducir que el Modelo de Apoyo Psicosocial logró su objetivo de evitar el fracaso académico en los sujetos sometidos al programa de intervención. Además logró fortalecer sus recursos personales potenciándolos para el desarrollo de la resiliencia.

Capítulo VIII. Análisis Crítico de los Resultados

8.1. Introducción

Se pretende que del análisis emerjan las fortalezas y limitaciones del Modelo de Apoyo Psicosocial presentado. Su objetivo fue, a través de los diferentes apoyos que promueve la resiliencia, desarrollar un programa dirigido a evitar el fracaso académico de los universitarios.

Para sustentar este modelo se llevaron a cabo dos gestiones previas al inicio de su diseño; a saber:

1. Estudiar las características, necesidades y aspiraciones de estudiantes sin progreso académico (Capítulo III).
2. Estudiar y analizar la literatura e investigaciones en torno a la resiliencia. Enfoque con tendencia a utilizarse en ambientes donde el individuo está expuesto a mucha crisis social y adversidades, como lo es el caso de Puerto Rico y su juventud (Capítulos IV y V).

Se diseñó el modelo tomando en consideración las necesidades presentadas por los sujetos sin progreso académico. Se procedió a experimentarlo durante el primer semestre académico, de agosto a diciembre de 2002, con un grupo de 20 estudiantes de nuevo ingreso (grupo sometido al programa de intervención) pertenecientes a la Facultad de Educación.

Los sujetos del grupo sometido al programa de intervención recibieron seis diferentes clases de apoyos durante el semestre indicado. Al concluir el semestre se evaluó el rendimiento académico de éstos, a base de su expediente universitario en lo concerniente a: cursos matriculados, calificaciones, cursos aprobados, abandono de cursos (bajas parciales) y abandono de la universidad.

Los resultados obtenidos del grupo sometido al programa de intervención se compararon con los del grupo control, los cuales reunían las mismas características. Este mismo ejercicio, de evaluar y comparar su expediente académico, se realizó durante dos semestres consecutivos, después de haber participado en la implantación del modelo.

Además de evaluar el expediente académico, al finalizar la implantación del modelo, se procedió a evaluar el mismo basado en los diferentes apoyos ofrecidos, el grado de satisfacción de los sujetos, sus actitudes y destrezas alcanzadas.

8.2. Características del Grupo Sometido al Programa de Intervención y del Control

El 75% de la población del grupo sometido al programa de intervención y el 85% del grupo control correspondieron al sexo femenino; el

resto de ambos grupos al sexo masculino. Este dato guarda relación con el hecho de que la población mayor de estudiantes del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico pertenecen al sexo femenino.

La población mayor de ambos grupos estuvo distribuida entre 18 y 19 años de edad; el 75% del grupo sometido programa de intervención y el 55% del grupo control. El resto de la población de ambos grupos estuvo distribuida entre las edades de 16 y 17 años. Estos sujetos se encontraban en la etapa de transición de adolescentes a adultos jóvenes, la cual conlleva cambios, períodos de ajuste y tensión en el individuo. Argumentan Roderick, Chiong, Da Costa y Waxman (1998) que no obstante los riesgos presentes o niveles de tensión en el estudiante, si recibe apoyo, esto redundará en su buen desempeño académico. Estas aseveraciones se confirmaron en los hallazgos de la investigación.

El total de la población del grupo control y el 95% del grupo sometido al programa de intervención eran solteros. Sólo una estudiante del grupo sometido al programa de intervención era casada. Cabe señalar que en uno de los talleres, al tratar el tema de relaciones de familia, ésta expuso que se había casado por salir de los problemas del hogar. Se puede interpretar que utilizó el matrimonio como un mecanismo protector para reducir el impacto

de riesgo antes las dificultades familiares. Mediante su participación en el programa de intervención estuvo expuesta a reducir la cadena negativa de reacciones que siguen a la exposición al riesgo, reforzar su autoestima, autoeficacia, ganar acceso a recursos y a prepararse para tener respuestas positivas ante la exposición a circunstancias difíciles en su nueva etapa de vida. Estos componentes, sugiere Lee (1998), capacitan al individuo para enfrentarse de forma positiva a eventos estresantes.

8.3. Desempeño Académico

Las preguntas de investigación fueron dirigidas a establecer si existían diferencias en ambos grupos en cuanto a índice académico, bajas radicadas, progreso académico y abandono de la universidad. Los resultados del índice académico de ambos grupos, en los primeros tres semestres de estudios universitarios, confirmaron que hubo diferencias en cada semestre a favor del grupo sometido al programa de intervención, el cual fue aumentando su índice académico cada semestre y sus promedios fueron mayores a los del grupo control. Estos resultados confirman los argumentos de Gordon (1996) y Higgins (1999) de que con el transcurso del tiempo, si el individuo aumenta sus redes de apoyo, sus recursos internos aumentan y sus manifestaciones

externas cambian a medida que la persona se va desarrollando. En este caso los sujetos fueron mejorando su progreso académico.

Por otra parte, hubo diferencias en ambos grupos en cuanto a la realización de bajas de cursos. Durante sus primeros tres semestres de estudios los sujetos del grupo control radicaron un total de 15 bajas de cursos; es decir no los concluyeron, lo que representó para éstos un potencial de fracaso académico. Es posible que ante dificultades en dichos cursos no contaron con redes de apoyo externas o recursos internos para evitar su abandono. Opinan Haertel y Walbert (1999) que la educación resiliente ayuda a desarrollar fortalezas en el estudiante y a establecer factores de protección que incluyen el no sucumbir ante las dificultades. Por otra parte, el grupo sometido al programa de intervención no radicó bajas en ninguno de sus cursos durante sus tres primeros semestres de estudios. Podría significar que se debió a los refuerzos que recibieron mediante los diferentes apoyos.

En el transcurso de los tres semestres nueve sujetos del grupo control y un sujeto del grupo sometido al programa de intervención no obtuvieron progreso académico. Cabe señalar que el sujeto del grupo sometido al programa intervención obtuvo un promedio de 1.6 en su tercer semestre, presentó un diagnóstico de déficit de atención para el cual informó que había

recibido tratamiento durante su niñez, pero no así en sus años de escuela superior.

El grupo control registró una merma en su composición a partir del segundo semestre. Al inicio del cuarto semestre de estudios solamente 12 sujetos se matricularon para continuar estudios universitarios. Si estos jóvenes se hubieran sentido satisfechos con sus experiencias y logros es muy probable que no hubieran abandonado sus estudios.

Por otra parte, el grupo sometido al programa de intervención mantuvo su matrícula desde el primer semestre hasta el tercer semestre; al inicio del cuarto semestre se registró una merma de un sujeto. Comenta Sagor (1996) que los estudiantes que diariamente sienten que han participado de experiencias de resiliencia son los que demuestran optimismo hacia la educación. Además, indica que la institución educativa los puede fortalecer proveyéndoles la oportunidad de que desarrollen un mínimo sentido de competencia, utilidad y optimismo por medio de repetidas y auténticas experiencias educativas, donde éstos desarrollen sentido de pertenencia y no abandonen los estudios. Los sujetos del grupo sometido al programa de intervención estuvieron expuestos a estas experiencias.

Es meritorio indicar que el sujeto del grupo sometido al programa de

intervención que abandonó sus estudios universitarios mantenía progreso académico con un índice mayor de 3.00, se benefició de los seis diferentes apoyos y tuvo participación activa en el ofrecimiento de los talleres. Era hija única de pastores protestantes, con dificultades familiares, relación de pareja y temor al fracaso en los estudios. Se desconocen las razones del abandono de la universidad al igual que las de los ocho sujetos del grupo control que abandonaron sus estudios. Estos resultados son cónsonos con los señalamientos de Raffo y Ramsey (2000) sobre los factores de riesgo y vulnerabilidad en el individuo, los cuales indican que son el resultado de la estrecha interacción de éste con el medio ambiente donde ambos estímulos juegan un rol activo, su respuesta depende de su carácter, características de personalidad y su reacción única ante los componentes situacionales que lo rodean.

Por los resultados se puede observar que hubo diferencias a favor del grupo sometido al programa de intervención en cuanto a índice académico, bajas de cursos, progreso académico y abandono de la universidad. Por lo tanto, todas las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas fueron corroboradas. Concuerdan estos resultados con las conclusiones de Murray (2002), en las investigaciones de CRESPAR, de que un hallazgo común es el

beneficio obtenido del apoyo psicosocial porque de éste se deriva el buen desempeño académico de los estudiantes en riesgo de fracaso en los estudios.

Si la resiliencia es la habilidad para prosperar y mejorar las competencias ante los obstáculos, según opina Gordon (1999), esto implica que los sujetos que no obtuvieron progreso académico estaban en desventaja al no contar con estas habilidades y recursos. Se debe tomar en consideración que los estudiantes que son admitidos a la Universidad de Puerto Rico tienen altos promedios de índice de ingreso y de escuela superior lo que se podría considerar que poseen las competencias y las habilidades para el aprendizaje. Entonces estos nueve sujetos del grupo control es muy probable que no reconocieron sus fortalezas, autoeficacia, habilidades cognitivas, perseverancia y tuvieron poco o ningún refuerzo en su motivación, autoestima y destrezas de afrontamiento; características que describe Bernard (1996) que sobresalen en las personas resilientes. Por otra parte, la ausencia de estas características, Gordon (1996) las asocia con pobres resultados académicos en los estudiantes.

8.4. Apoyos Ofrecidos

El apoyo psicosocial que recibió el grupo sometido al programa de intervención consistió en el ofrecimiento de seis diferentes tipos de apoyos basados en el enfoque de resiliencia, lo que se denominó Modelo de Apoyo Psicosocial. Su objetivo fue evitar el fracaso académico de los sujetos que componían el grupo sometido al programa de intervención que presentó el modelo. Este logró su efectividad ya que durante el primer semestre de estudios universitarios el 100% de los sujetos obtuvieron progreso académico. Un semestre después de haberse beneficiado de este proyecto, el 100% de los sujetos alcanzaron el progreso académico esperado. Al finalizar su tercer semestre de estudios del 95% alcanzaron el progreso académico. En el 100% de los sujetos, durante sus dos primeros semestres, no hubo abandono de cursos ni de la universidad. Al inicio del cuarto semestre el 95% de los sujetos se mantuvieron matriculados como estudiantes universitarios en el recinto. Sin embargo, el grupo control presentó diferencias; éstas en desventaja en cada una de las variables académicas.

8.5. Evaluaciones de los Apoyos

Al finalizar la implantación del modelo los sujetos evaluaron la eficacia de cada apoyo mediante una planilla de evaluación. Todos los sujetos

evaluaron la eficacia de los seis tipos de apoyos como excelente o bueno, predominando la categoría de excelente.

Estos resultados implican que los sujetos valorizaron positivamente los apoyos recibidos. Mc Millen (1999) indica que cuando los individuos valorizan los apoyos recibidos también en este proceso aprenden a valorizar a los demás a través del beneficio obtenido. Reconocen sus logros y además, según Krovetz (1999), tendrán fe en el futuro y podrán superar cualquier adversidad. Se predice que este fenómeno ocurrirá en los sujetos sometidos al programa de intervención.

8.5.1. Apoyo de Orientación y Consejería

Los sujetos evaluaron este apoyo como el de mayor beneficio y le otorgaron la primera prioridad. Este fue crucial y considerado de mayor impacto ya que estuvo dirigido a reforzar las áreas personales, de destrezas de estudio y familiares de los sujetos. Además, por medio de este apoyo se coordinaron los otros cinco y se estableció la conexión entre los mismos de manera que cada uno impactara a los sujetos en base a sus propias necesidades.

Los sujetos indicaron como excelentes 10 de los 12 talleres recibidos. Al otorgarle prioridades en cuanto al beneficio obtenido, le dieron las tres

primeras prioridades a los talleres de autoconocimiento, motivación y autoestima, los cuales tuvieron que ver con el área de mejoramiento personal. Estos resultados establecen una estrecha relación con los señalamientos de Henderson y Milstein (2003) de que los factores de protección internos son más importantes en el desarrollo de la resiliencia a la cual se expusieron los sujetos como método para lograr el éxito académico en sus estudios. Consideran estos autores que la autoestima es necesaria en el proceso de socialización; pues desarrolla el sentido de pertenencia, independencia y generosidad. Mediante la cohesión de grupo, su participación y el ofrecimiento de tutorías de pares se reforzaron estas áreas. Se puede concluir que los sujetos fueron impactados por los elementos que se consideraron pilares en el desarrollo de este modelo.

La cuarta, quinta y sexta prioridad, en términos de mayor beneficio se la adjudicaron a los temas relacionados con destrezas de estudio; es decir, preparación de un programa de estudios, distribución y manejo del tiempo y preparación para tomar exámenes. Al sentirse fortalecidos en el área personal, como consecuencia le dieron prioridad a aquellos aspectos que les ayudaron a desarrollar las destrezas de estudio, características necesarias para cumplir con sus responsabilidades académicas. En estos dos procesos de

fortalecimiento en las áreas personales y de destrezas de estudio los sujetos experimentaron los principios que describen Brown, Caston y Bernard (2001) de participación, observación, reflexión y transformación; razón por la cual lograron establecer prioridades y llegar a unas conclusiones. Estos resultados sustentan el acercamiento positivo al logro de los objetivos de este modelo el cual estuvo dirigido a evitar el fracaso académico de los sujetos mediante el fortalecimiento de sus destrezas personales.

Los sujetos ubicaron en las tres últimas prioridades los temas de comunicación asertiva con los padres, solución de problemas y relaciones humanas en el núcleo familiar. Las áreas de familia se podrían considerar en los sujetos como factores de riesgo, ya que en la primera fase de esta investigación el 53.2% de los sujetos indicaron que su fracaso académico se debió a dificultades en este ámbito. Por lo tanto, son áreas donde es necesaria la participación activa de parte de los padres de manera que se conviertan en facilitadores en la solución de estas dificultades. Se puede inferir que este proceso será uno a largo plazo, pues según Krovetz (1999), es difícil que el sujeto esté dispuesto a dedicar tiempo y energía en realizar cambios y ajustes para su beneficio.

En el fortalecimiento de las áreas de destrezas de estudio y de

desarrollo personal de los sujetos fueron factores influyentes sus características individuales, el impacto de sus pares de grupo y su relación con la investigadora. Sin embargo el área familiar requería esfuerzo no solamente de parte de los sujetos sino también una participación activa de su núcleo familiar y posiblemente cambios en su funcionamiento y estructura. Es probable que los sujetos no hayan alcanzado todas sus expectativas en esta área por ser una con mayores dificultades. Sin embargo, aunque en la evaluación de los talleres los sujetos otorgaron una última prioridad al área familiar, al evaluar la totalidad de los seis diferentes tipos de apoyos, ésta fue ubicada en segundo lugar; lo que implica que sí experimentaron beneficios de este apoyo.

Cabe destacar que los sujetos establecieron una relación empática con la investigadora lo que facilitó que el porcentaje de asistencia a los talleres fuera de 97.1%. Esta situación es cónsona con el fenómeno señalado por Werner y Smith (1992) de que los sujetos tuvieron una persona significativa que los aceptó incondicionalmente sin importar sus características de personalidad, atracción física o temperamento. Además al fomentar altas expectativas, cohesión de grupo, asumir responsabilidades y respetar la diversidad los mantuvo motivados durante todo el proceso. Aparentemente el

entusiasmo por estos talleres trascendió a otros estudiantes de primer año, ya que en la tercera reunión acudieron ocho estudiantes solicitando autorización para asistir a dichos talleres, lo cual no se les autorizó debido a la rigurosidad de la investigación. Posteriormente en la quinta reunión acudieron cinco estudiantes solicitando lo mismo; lo que demuestra la aparente necesidad de apoyo individual, de una persona significativa así como el de compartir con grupos de pares.

8.5.2. Apoyo Familiar

Este apoyo ocupó el segundo lugar en el orden de prioridad del beneficio obtenido. Consistió en capacitar a los padres al inicio y transcurso del semestre, mediante un taller y material educativo. El objetivo fue que a su vez éstos pudieran ofrecer apoyo a los sujetos sometidos al programa de intervención.

El 100% de los padres acudieron al taller y todos lo evaluaron de gran utilidad. Esta actividad se realizó con dos grupos por separado ya que hubo dificultad para reunirlos a todos a la vez. En la realización del segundo taller algunos de los padres, que habían participado en el primero, proveyeron transportación a otros padres; esta experiencia facilitó que se sintieran fuentes de apoyo y facilitadores. Muy acorde esta dinámica con las

sugerencias de Sagor (1996) de integrar a los padres en el apoyo a sus hijos reconociendo que para desarrollar resiliencia en los estudiantes se debe ofrecer capacitación a éstos.

Por otra parte Krovetz (1999) indica que esta capacitación puede ser mediante talleres y facilidades bibliotecarias, entre otras. También Ugarte (2001) establece que orientar a los padres sobre características que sustentan un funcionamiento saludable ofrece a la resiliencia familiar una orientación que genera salud. Por lo cual el apoyo que los sujetos recibieron de sus padres fue de impacto positivo para estos ya que el 50% evaluaron su eficacia como buena y el 50% como excelente.

Al finalizar el último taller y concluir la evaluación final de la implantación del modelo se realizó una sección de premiaciones y de confraternización donde los sujetos compartieron con el grupo alimentos elaborados por sus padres. Una vez finalizada la reunión por iniciativa propia el grupo acordó reunirse posteriormente en el hogar de uno de los sujetos con sus padres. Se observó integración tanto en los sujetos como en los padres. Este proceso de socialización entre padres e hijos facilitó las relaciones mutuas. Sugiere Lee (1998) que los padres que socializan con sus hijos tienen la capacidad para fomentar en ellos la resiliencia. Murray (2000)

también expone que los padres que les ofrecen apoyo social y cuidado a sus hijos y se involucran en sus actividades extra curriculares genera como consecuencia mayor competencia social, académica y emocional; todas necesarias para desarrollar la resiliencia.

En el transcurso del semestre la investigadora recibió llamadas telefónicas de padres de algunos sujetos agradeciendo el esfuerzo realizado a través de este proyecto en beneficio de sus hijos. Esto indica que reconocieron la necesidad de apoyar a sus hijos y de que son los principales agentes promotores en el éxito académico de éstos. Sostiene Bernard (1994) que la confrontación proactiva de los padres hacia los problemas de sus hijos es un factor que promueve en ellos la resiliencia.

No cabe duda que en mayor o menor grado, tanto los sujetos como sus padres, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de interactuar para mejorar y reforzar sus relaciones familiares.

8.5.3. Apoyo de Consejería de Pares

Un 65% evaluó su eficacia como excelente, 30% como buena y el 5% no respondió. El orden de prioridad en términos del beneficio obtenido fue el tercero. Este apoyo obtuvo un 82.5% de asistencia de los sujetos a las reuniones grupales. Uno de los sujetos (5%) quien solamente asistió a dos

reuniones no evaluó este apoyo. Seis de los sujetos (35%) asistieron esporádicamente a las reuniones; los mismos evaluaron la eficacia como buena. Los sujetos que evaluaron la eficacia como excelente tuvieron asistencia perfecta a las reuniones; por lo que existió una relación entre el grado de eficacia y su asistencia a las reuniones.

Si el 95% de los sujetos evaluaron este apoyo como excelente o bueno denota que derivaron ganancias en su ajuste a la vida universitaria, en el proceso de integración a sus compañeros y en familiarizarse con las distintas dependencias del recinto ya que éstos eran los principales objetivos del mismo. El apoyo entre pares tiene un gran impacto en el desempeño académicos de los estudiantes sostienen Wang, Haertel y Walberg (1999) porque disfrutan de su compañía y amistad, reciben influencias de cómo se perciben y refuerzan la actitud positiva hacia la institución. Werner y Smith (1992) encontraron en su estudio longitudinal que el aprecio de los sujetos por sus amigos fue un factor determinante en el desarrollo de la resiliencia porque mantenían y desarrollaban amistades sólidas. Por las evaluaciones de estos sujetos se deduce que lograron establecer relaciones positivas con su grupo de pares y que el apoyo del mismo fue de beneficio.

8.5.4. Apoyo Académico

El 60% de los sujetos evaluaron la eficacia del apoyo académico como excelente y un 40% como bueno. Al establecer el orden de prioridad de los apoyos recibidos le dieron la cuarta prioridad al académico lo cual indica que este fue significativo y también les impactó positivamente. Argumenta Garmezy (1991) que la presencia de fuentes de apoyo externas, como un profesor, ayuda al estudiante a sobrepasar dificultades. También Werner y Smith (1995) encontraron en sus investigaciones que los sujetos resilientes tenían un maestro preferido como modelo que no solamente les ayudó a desarrollar destrezas académicas sino que también les ofreció confianza y afecto. Aunque no todos los profesores participaron en el ofrecimiento de este apoyo, sin embargo hubo una participación significativa de éstos.

Algunos de los sujetos se beneficiaron de una o más tutorías en diferentes asignaturas. Estas fueron ofrecidas por el programa de competencias lingüísticas de la Facultad de Estudios Generales y el de excelencia académica. Dichas tutorías las solicitaron al momento de prepararse para los exámenes. Krovetz (1999) recalca la necesidad de apoyo de parte de las instituciones educativas y recomienda que éstas deben reconocer la responsabilidad colectiva de ofrecer apoyo en el aprendizaje de

sus estudiantes. Argumenta que a veces hay que trabajar con un solo estudiante a la vez y que en ocasiones se requiere de trabajo especializado para ayudarles a reforzar sus capacidades y potencialidades. Estas iniciativas fortalecen la autoestima y motivación en el estudiante, características necesarias en el desarrollo de la resiliencia.

Los sujetos tuvieron la oportunidad de recibir tutoría de pares. Consistió en aclarar dudas de los cursos, estudiar para exámenes y hacer asignaciones en conjunto. Se observó que los sujetos se sentían cómodos solicitando la ayuda de sus pares y cierta espontaneidad al momento de recibir la misma. Por los datos recopilados en las diferentes tutorías se pudo observar que fue mayor la que recibieron de sus pares que la académica. Hubo un sujeto que recibió tutoría de pares, de los programas de competencias lingüísticas y de excelencia académica en todas las asignaciones; sin embargo, durante su tercer semestre de estudios no obtuvo progreso académico ya que su índice fue menor de 2.00 (1.60). Argumentan Ernery y Forehand (1996) que el aprendizaje entre pares les enseña a ser interdependientes, cultivar la responsabilidad, el respeto por otros y a alcanzar la autorealización social y personal. Por otra parte opinan Werner y Smith (1992) que los estudiantes con características de resiliencia tiene

facilidad para desarrollar amistades sólidas y destrezas de comunicación. De igual forma Brown, Caston y Bernard (2001) enfatizan la importancia del apoyo entre pares, la cooperación, mentoría y corrección mutua lo cual ayuda a comprometerse y a conectarse con otros. Además del beneficio mutuo esta relación con sus pares les ayuda a desarrollar el sentido del yo y a compartir su proceso de desarrollo intelectual y social. Los sujetos lograron establecer una comunicación positiva y apoyo con sus pares de grupo.

Se puede inferir que el acercamiento a las actividades grupales de otros sujetos no incluidos en la investigación, es porque éstos observaron el entusiasmo e interés del grupo sometido al programa de intervención.

8.5.5. Apoyo Económico

El 95% de los sujetos evaluó la eficacia del apoyo económico como excelente y el 5% bueno. Le otorgaron la quinta prioridad al establecer el orden del beneficio obtenido. A pesar de que la mayoría lo evaluó como excelente le dieron mayor prioridad a otros apoyos donde el beneficio no fue tangible, como el de orientación y consejería, familiar, de pares y el académico.

Sin embargo es una realidad que la satisfacción de las necesidades básicas en el individuo se dirigen en torno a los recursos económicos que

éste posea y se reconoce el que la mayoría de los sujetos sometidos al programa de intervención provenían de familias de escasos recursos socioeconómicos. Estos sujetos recibieron el apoyo económico y a su vez el mensaje de que no se ignoraron sus dificultades económicas y de que se reconoció que éstas pudieron ser un obstáculo para alcanzar otras metas; entre éstas la académica. El enfoque de resiliencia reconoce, de acuerdo a los resultados de estudios realizados, según Richman, Rosenfeld y Brown (1998) que los bajos ingresos socioeconómicos son factores de alto riesgo y que el proveerles apoyo económico evita el ausentismo a las clases, involucrarse en problemas, mejora el autoconcepto y facilita el logro de las metas académicas. Estos sujetos reconocieron que el apoyo económico fue de valor significativo ya que una gran mayoría lo evaluó como excelente.

8.5.6. Apoyo Sociocultural

El 100% de los sujetos evaluaron la eficacia del apoyo sociocultural como excelente y le otorgaron el sexto y último lugar en el orden de prioridad en términos del beneficio obtenido. El 100% se benefició de por lo menos una actividad social y una cultural durante el semestre. Por el contrario sólo el 65% se benefició de una educativa.

Cabe la posibilidad que las actividades educativas las hayan asociado

mayormente con el aprendizaje en el salón de clases y que su necesidad mayor fuera una de esparcimiento en otros ambientes. Ernery y Forehand (1996) sostienen que la resiliencia en los jóvenes se debe mayormente a la importancia de factores socioculturales y no necesariamente a los individuales.

Las actividades sociales y culturales por los cuales los sujetos demostraron preferencia les proveyeron la oportunidad de desarrollar redes de apoyo y amistades duraderas. Opinan Wang, Haertel y Walberg (1999) que también les proveen la oportunidad para desarrollar nuevos intereses y destrezas. Esto se pudo dar cuando los sujetos acudieron a las ferias de artesanía las cuales en Puerto Rico refuerzan los valores culturales y el aprecio por las tradiciones autóctonas y de sus antepasados; además les proveyó para reforzar su sentido de identidad patriótica. En Puerto Rico la gente acude con frecuencia a actividades sociales y culturales al aire libre de las cuales también los sujetos se beneficiaron. Les facilitó interactuar con diferentes grupos, clases sociales, económicas, religiosas y de diferentes raíces étnicas lo que los expuso a valorar y apreciar la diversidad y a establecer conexiones significativas con otras personas.

8.6. Actitudes y Destrezas

La quinta y última parte de la planilla pretendió medir las actitudes y destrezas alcanzadas en los sujetos. Evaluó características asociadas con el estado de resiliencia las cuales los capacita para enfrentarse a los retos futuros, de manera que puedan evitar el fracaso académico y trabajar hacia su desarrollo integral. Esta parte contenía 10 reactivos con aseveraciones afirmativas, de las cuales 9 de ellas el 100% de los sujetos contestaron estar completamente de acuerdo. El reactivo F sobre toma de decisiones y solución de problemas, el 95% de los sujetos señaló estar completamente de acuerdo y el 5% de acuerdo.

Es necesario enfatizar que esta Planilla de Evaluación no contempló la rigurosidad científica de un instrumento diseñado para medir destrezas y actitudes. Sin embargo, se reconoce que tiene un gran valor cualitativo ya que pretendió medir el sentir de los sujetos al finalizar el proyecto. Al elaborar cada uno de los reactivos se tomó en consideración las características asociadas con las personas resilientes. No se contempló una rigidez en la asociación de las características con un solo reactivo. Algunos de éstos se refirieron indistintamente a más de uno.

Para efectos de comprensión se presentarán los 10 reactivos con las posibles asociaciones de las características que se adjudican a las personas resilientes, evitando la repetición.

8.6.1. Actitudes y Destrezas Alcanzadas

- A. Estoy motivado a seguir trabajando en el logro de mis metas académicas. Este reactivo midió actitudes. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo fueron: Motivación hacia su mejoramiento personal, esperanza en el futuro, perseverancia, optimismo, altas expectativas educacionales, metas claras, autodeterminación y apertura al cambio.
- B. He desarrollado mejores hábitos de estudio. Este reactivo midió destrezas alcanzadas. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo fueron: Sentido de autoeficacia, capacidad, competencia, responsabilidad y autocontrol.
- C. Conozco cómo distribuir y manejar mejor el tiempo. Este reactivo midió destrezas alcanzadas. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo

- fueron: Sentido de competencia, sentido de propósito en su vida, autonomía y conocimiento.
- D. Me siento preparado para trabajar efectivamente mis dificultades familiares. Este reactivo midió actitudes. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo fueron: Pensamiento crítico, capacidad de reflexión, capacidad para cambiar o mejorar su ambiente, seguridad en sí mismo.
- E. Me siento preparado para trabajar efectivamente mis dificultades personales. Este reactivo midió actitudes. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo fueron: Capacidad de introspección, confianza en sí mismo.
- F. Estoy preparado para enfrentarme a la toma de decisiones y solución de problemas. Este reactivo midió destrezas alcanzadas. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo fueron: Capacidad de reflexión, conocimiento, destrezas en la solución de problemas, sentido de capacidad.

- G. De tener dificultades con mis profesores acudiré donde ellos para resolverlas. Este reactivo midió actitudes. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo fueron: Habilidad para tomar iniciativa, búsqueda de recursos, interés en recibir y buscar apoyo.
- H. He logrado un buen ajuste a la vida universitaria. Este reactivo midió destrezas alcanzadas. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo fueron: Competencia social, capacidad de interacción, independencia personal.
- I. Estoy preparado para enfrentarme ante los retos académicos. Este reactivo midió destrezas alcanzadas. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo fueron: Autoestima alta, autonomía, esperanza en el futuro, fortaleza.
- J. Recomiendo el apoyo psicosocial a otros estudiantes de Nuevo Ingreso. Este reactivo midió actitudes. El 100% de los sujetos estuvo completamente de acuerdo. Las características de resiliencia que se asociaron a este reactivo fueron: Conciencia social, sentido de logro,

generosidad, empatía, deseo de compartir con otros los beneficios obtenidos.

Es importante señalar que los logros de la implantación de este modelo se midieron a través del estudio y comparación del expediente académico del grupo sujeto al programa de intervención con el grupo control. El enfoque de resiliencia fue una estrategia utilizada en el proceso de brindar los apoyos como la variable dependiente dirigida a impactar los sujetos del grupo sometido al programa de intervención. Es por eso que además se consideró pertinente evaluar la eficacia de los diferentes apoyos, ya que fue el medio utilizado para lograr eficiencia en el progreso académico de los sujetos y evitar el fracaso en sus estudios.

Por las respuestas obtenidas en la última parte de este instrumento hay evidencia considerable para sustentar que los sujetos sometidos al programa de intervención no solamente lograron éxito en sus estudios sino que fueron impactados por los elementos necesarios para alcanzar la resiliencia; razón por la cual se podría deducir que estarán menos expuestos a fracasos académicos en el futuro y que desarrollaron y/o reforzaron ciertas destrezas y actitudes necesarias para enfrentarse de manera positiva a futuras dificultades.

El entusiasmo, la alegría y el agradecimiento se manifestaron a través de todas las reuniones grupales. Comentarios espontáneos por algunos sujetos fueron expresados en la Planilla de Evaluación; ejemplos:

"Gracias por todas las oportunidades que nos ha brindado y regalado sin háberselas solicitado. Gracias por esa ayuda. Que Dios la bendiga y cuide mucho".

"Muchas gracias a ti por esta gran ayuda que me ha servido de mucho porque en los momentos en que me sentía triste y desorientada y acudía a las reuniones me sentía mucho mejor. Feliz navidad. Gracias".

8.7. Limitaciones

- El tamaño de la muestra evita el que se establezcan generalizaciones, por lo que se hace claro que al identificar logros académicos la referencia es solamente al grupo sujeto a estudio.
- El tiempo dedicado a la implantación del modelo, fue reducido ya que se limitó a un semestre académico. A pesar de que se estableció diferencia académica a favor del grupo sometido programa de intervención, se desconoce si el impacto hubiera sido mayor si éstos hubieran estado expuestos a recibir durante un período más largo los diferentes tipos de apoyos.
- El no contar con instrumentos en este campo que hayan sido validados por otros investigadores y que se hubieran podido utilizar

como base y guía para medir el estado de resiliencia en los sujetos del grupo sometido programa de intervención limitó la evaluación de los mismos con más rigurosidad científica.

8.7. Recomendaciones

- El que se realicen otras investigaciones similares de manera que se pueda ir depurando y fortaleciendo esta iniciativa y esfuerzo, como una alternativa para ayudar a los estudiantes universitarios a evitar su fracaso académico.
- Que otros investigadores estudien el fenómeno de la resiliencia como un método alterno para potenciar al estudiante con fortalezas y recursos, que les ayuden a enfrentarse a las dificultades del diario vivir.
- Que se den a conocer los resultados de esta investigación, la cual puede servir de base para otros investigadores interesados en presentar otros modelos o propuestas para evitar el fracaso académico de los universitarios o estudiar más profundamente el tema de resiliencia.

Bibliografía

- Aguilar, J. M. (2001). *Cómo animar un grupo*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Alderman, C. (1999). *Answers in the toolbox: Academic intensity, attendance patterns and bachelor's degree attainment*. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education, Washington, D.C. : Government Printing Office.
- Aldwen, C., Shutton, K. & Lachman, M. (1996). The development of coping resources in adulthood. *Journal of Personality, 64*, 837-871.
- Ambler, M. (2003). Cultural resilience. *Tribal College Journal, 14, 4*, 2-8.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? :Four critical years revisited*. San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Students Development, 37*, 123-134.
- Astin, A. (1997). *The Conditions of america liberal learning: Pragmatism and challenging traditions*. New York: The College Board Press.
- Astin, A. (1999). Rethinking academic excellence. *Liberal Education Journal 85,2*, 8-11.
- Baird, L. (1990). *Academic, personal and situational factors in retention and community colleges* (Research No. 9-1). Higher Education Research. EE. UU.. University of Kentucky Press.
- Beach, D. (1997). Family caregiving: The positive impact on adolescent relationship. *Gerontologist Journal, 37*, 233-238.
- Bendtro, L.; Brokenleg, M. & Bockern, S. (1990). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. Bloomington, IN, EE. UU.: National Educational Service.

- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. San Francisco, CA, EE. UU.: West Ed. Regional Educational Laboratory, Inc.
- Bernard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership Journal*, 51, 3, 44-48.
- Bernard, B. (1994). The health realization approach to resiliency. *Western Center News Journal*, 8, 1, 1-8.
- Bernard, B. (1996). Fostering resilience in urban schools. En Bellinda Williams (Ed.), *Closing the achievement gaps*. pp. 99-205. Alexandria, Virginia, EE. UU.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Betts, J. & Morell, D. (1999). The determinants of undergraduate grade point average. *The Journal of Human Resources*, 34, 2, 268-293.
- Bishop, J. (1990). The University Counseling Center: An agenda for the 1990's. *Journal of Counseling Development*, 68, 408-413.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. España: Ediciones Paidós.
- Brawer, F. (1996). *Retention: Attrition in the nineties*. National Center for Educational Statistics. U.S. Department of Education, Washington, D.C., EE. UU.: Government Printing Office.
- Brown, J., Caston, M. & Bernard, B. (2001). *Resilience in Education*. California, EE. UU.: Corwin Press, Inc.
- Butler, D. (1996). *Idealism in education*. Nueva York:Editorial Harper and Row.
- Cabrera, A. ; Castañeda, A. & Nora, A. (1993). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33, 571-593.

- Cardenal, V. (1999). *Autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Carnahan, S. (1994). Preventing school failure and dropout. En R. J. Simeonson (Ed.), *Risk, Resilience and Prevention: Promoting Well-being of all Children* (pp. 103-123). Baltimore, EE. UU.: Paul H. Brookers.
- Choy, S. (2002). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence and attachments*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, D.C., EE. UU. : U.S. Government Printing Office.
- Clark, M. (1991). Social, identity, peers relations and academic competence of african american adolescents. *Education and Urban Society Journal*, 24, 41-52.
- Comas, N. (1998). *Autoestima ... mi primer amor* (5a. ed.). . Puerto Rico: Impresos Quintana, Inc.
- Conde, A. (1996). *Solución de problemas*. Puerto Rico: Publicaciones Yuquiyú.
- Consejo de Educación Superior (1990). *Reglamento general de la Universidad de Puerto Rico*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico: University Press.
- Cross, P. (1998, July/August). Why learning communities, why now?: *About Campus Journal*, 4-11.
- Deckro, G. (2002). The evaluation of a mind/body intervention to reduce psychological distress and perceived stress in college students. *Journal of American College Health*, 50, 6, 281-288.
- Díaz, C. (2000). *Exploración de la resiliencia y los factores protectores ante la adversidad en jóvenes adultos puertorriqueños*. Tesis doctoral. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Ciencias Sociales. Puerto Rico.

- Díaz, R. (2002). *Variables Psicológicas, Cognitivas y Sociales Asociadas a la Resiliencia en Jóvenes Puertorriqueños*. Tesis doctoral, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Ciencias Sociales, Puerto Rico.
- Dittmann, M. (1992). Self esteem that's based on external sources has mental health consequences, study says. *Monitor on Psychology Journal. American Psychological Association*, 33, 11, 16.
- Dittmann, M. (2003). Surgeon General vows support for mental health priority. *Monitor on Psychology Journal. American Psychological Association*, 34, 9, 12.
- Ellis, D. (1993). *Cómo llegar a Master en los estudios*. EE. UU.: Houghton Mifflin Company.
- Elsner, P. (2002, abril/mayo). Toward learning from engagement. *Community College Journal*, 16-21.
- Ernery, R. & Forehand, B. (1996). Parental divorce and children's well-being: A focus in resilience. En R. Haggerty, R. Sherrod, N. Garney & M. Ruther (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. (pp. 73-86) Cambridge University Press.
- Ferguson, D.M. & Lynskey, M.T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 281-292.
- Fernández, J. & Rusiñol, J. (2003). *Economía y psicología: Costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación*. Barcelona, España.: Universidad de Barcelona, FUOC.
- Fuentes, P., Ayala, A., Galán, J. & Marínez, P. (2000). *Técnicas de trabajo en grupo*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Ganello, D. (2002). Defining mental illness: The relationship between college students' beliefs about the definition of mental illness and tolerance. *Journal of College Counseling*, 3, 2, 100-113.

- García, M. (2000). The effects of curriculum reform on economics education in a Spain college. *Education Economics Journal*, 8, 1, 5-15.
- García, M. & Sansegundo, M.J. (2002). *El rendimiento académico en el primer curso universitario* (pp. 435-445). Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. España.
- Gardener, J. (2000). *Alcohol, tobacco and other drugs prevention for changing a thousand years of tradition*. Higher Education Center, Vol. 15, No. 2, pp. 1-26. U.S. Department of Education. Washington, D.C. EE. UU.: Government Printing Office.
- Gardener, J. & Jewler, A. (1997). *Your college experiences: Strategies for success* (3a. ed.). California, EE. UU.: Wadworth Publishers.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. En N. Garmezy & M. Ruther (Eds.), *Stress, coping and development in children*, (pp. 43-84). Nueva York, EE. UU.: Mc Graw-Hill.
- Garmezy, N. (1991). Resilient and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist Journal*, 34, 416-430.
- Gilgun, J. (1991). Resilience and the intergenerational transmission of the child sexual abuse. En M. Patton (Ed.), *Family sexual abuse*. (pp. 95-103) California, EE. UU.: Sage Publications, Inc.
- Gold, J. (1995). An intergenerational approach to student retention. *Journal of College Student Development*, 36, 2, 182-187.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional*. España.:Editorial Kairós, S.A.
- González, J. (1999). *Entrenamiento cognitivo y privación sociocultural*. Curso 806. Universidad Católica de Ponce, Puerto Rico. Programa doctoral de Filosofía, Ciencias de la Conducta y Sociedad de la Universidad Complutense de Madrid.

- Gordon, K. (1996). Resilient hispanic youths' self-concept and motivational patterns. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18, 1,63-73.
- Greene, R. (2002). *Toward a resilience based model of school of social work*. Washington, DC, EE. UU.: National Association of Social Work Press.
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. La Haya, Perú: Fundación Bernard Van Leer.
- Guenard, E. & Jiménez, J. (1998). *Jóvenes víctimas de violencia en la relación de pareja*. Tesis de maestría. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Escuela Graduada de Trabajo Social.
- Heavy, R. & Morris, J. (1999). *Traditional native culture and resilience*. University of Minnesota, Research and Practice Center for Applied Research and Educational Improvement. College of Educational and Human Development. Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliency in school*. California, EE. UU.: Cowirn Press, Inc.
- Higgins, S. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass Publishers.
- Holmes, S. (1992). *Social work research and empowerment paradigm: The strenghts perspective in social work practice*. Nueva York: Logman Publishing, Inc.
- Horn, L. & Kojaku, L. (2001). *High school academic curriculum and resistance path through college*. National Center for Educational Statistics. U. S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Howakins, J. D., Catalano, R. & Miller, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drugs problems. *Psychological Journal*, 112, 1, 64-105.

- Hummel, M. & Steele, C. (1996). A program to address issues of academic achievement and retention. *Journal of Intergroup Relations*, 33, 2, 28-33.
- Inghram, C. (1998). *Los ataques de pánico*. Barcelona, España: Oniro.
- Isonio, E. (2001). *Profile of students on probation/discualification at Golden West College*. National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. Washington, DC, EE. UU.: U.S. Government Printing Office.
- Johnson, J. (1997). Commuter college students: What factors determine who will persist and who will dropout? *College Student Journal*, 31, 3, 323-333.
- Kellog, K. (2000). *Binge drinking on campuses. The George Washington University*. National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. Washington, DC, EE. UU.: U. S. Government Printing Office.
- Kersting, K. (2003). Lessons in resilience. *Monitor on Psychology Journal. American Psychological Association*, 34, 8, 30-31.
- Kersting, K. (2004). Custom tailored resilience help. *Monitor on Psychology. American Psychological Association*, 35, 2, 34.
- Krovetz, M. (1999). *Fostering resiliency*. California, EE. UU.:P Corwin Press, Inc.
- Lassibille, G. & Navarro, L. (1990). *El valor del tiempo en la universidad*. Universidad de Málaga. España.
- Lee, L. (1998). *Human behavior in the social environment from an african american perspective*. Nueva York, EE. UU.: The Haworth Press, Inc.

- Leite, A. & Zurita, N. (2003). *Representaciones sobre el éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios*. Fundación para el Desarrollo de las Ciencias. Chaco, Argentina: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Li, G. & Killian, T. (1999). *Students who left college: An examination of their characteristics and reasons for leaving*. Association of Institutional Research. Seattle, WA. EE. UU.: University Press.
- Love, P. (1995). Exploring the impact of students affairs professionals on students outcomes. *Journal of College Students Development*, 36, 162-170.
- Luthan, S. & Zigler, E. (1988). Motivational factors, school atmosphere and SES: Determinants of children's probability task performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 477-494.
- Luthan, S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. *Child Development Journal*, 62, 600-616.
- Marín, M., Infante, E. & Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad. Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 3, 506-517.
- Martin, A. (2002). Building resilience from the grassroots up. *Monitor on Psychology Journal. American Psychological Association*, 33, 11, 52-53.
- Martínez, F. (1999). Aprendizaje en la universidad para el siglo XXI: Del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. *Revista Latinoamericana de psicología*, 31, 3, 491-504.
- Masten, A. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. En M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25), Hillsdale, NJ, EE. UU.: Laurance Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. (2001). Ordinary Magic: Resilience process in development. *American Psychologist Journal*, 5, 227-238.

- Masten, A. (2004). Regulatory Processes, risk, and resilience in adolescent development. *New York Academy of Sciences Journal*, 1021: 310-319.
- Mayor, J.; Suengas, A. & González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Anaya.
- Mc Millen, J. (1999). Better for it: How people benefit from adversity. *National Association of Social Workers Journal*, 44, 5, 455-462.
- Mc Millen, J. & Fisher, R. (1998). The perceived benefits scales: Measuring perceived positive life changes after negative events. *School of Social Work Research Journal*, 22, 173-187.
- Mohammdi, J. (1996, primavera). Exploring retention and attrition in a two years public community college. *VCCA Journal*, 10, 1, 39-50.
- Murray, S. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Educational for Adult Students Placed at Risk*, 5, 12, 1-47.
- Napoli, A. & Wortman, P. (1997). *Psychological factors related to retention and early departure of two years community college students*. National Center for Educational Statistics. U.S. Department of Education. Washington, D.C. EE. UU.: Government Printing Office.
- Navarro, P. (2002). *Manual de adiestramiento para adiestradores*. Puerto Rico: Interamerican University Press.
- Neváres, M. (1996). *El crimen en Puerto Rico. Tapando el cielo con las manos*. San Juan, Puerto Rico: Instituto para el el Desarrollo del Derecho, Inc.
- Newman, R. (2003). Resilience and psychology: A health relationship. *Monitor on Psychology Journal. American Psychological Association*, 34, 7, 26.
- Nieves, R. (1999). *Coping in college: Successful Strategies*. New Jersey, EE. UU.: Educational Testing Services.

- Nora, A. & Cabrera, A. (1996). The role of perceptions of prejudice and discriminations and adjustment of minority students to college. *Journal of Higher Education, 67*,(2), 119-148.
- Núñez, A. & Cuacearo, A. (1998). *First generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education*. National Center of Educational Statistics. U.S. Department of Education, Washington, DC, EE. UU.: Government Printing Office.
- O'Keefe, B. (1997). *Self management for college students*. New York: Patridge Hills Publishers.
- Ostolaza, M. (2001). *La Transformación de la educación superior en Puerto Rico*. Puerto Rico: Comisión de Educación, Ciencia y Cultura del Senado de Puerto Rico.
- Palmer, A. (2003). Boys' emotional development addressed. *Monitor on Psychology. American Psychology Association, 34*,9, 24.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1998). Studying college students in the 21st Century: Meeting new challenges. *The Review of Higher Education Journal, 21* (2), 151-165.
- Peacock, R. (2003). Cultural resilience. *Tribal College Journal, 14*, 4, 4-28.
- Pereira, A. & Santiago, S. (1996). *Manual de adiestramiento*. Puerto Rico.: Editora Corrispio.
- Pérez, F. (1998). Elementos del ambiente universitario y el éxito de los estudiantes; implicaciones para el consejero como investigador. *Revista Profesional de la Asociación Puertorriqueña de Profesionales de Orientación, 13*,2, 2-7.
- Puente, A. (1998). *Cognición y aprendizaje: Fundamentos psicológicos*. Madrid, España: Ediciones Pirámide S.A.
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. Madrid , España: Alianza Editorial, S.A.

- Puyol, R. (2001, abril). La universidad en el nuevo siglo. Ponencia presentada en la Escuela de Derecho de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. *Revista Diálogo*, pp. 18-19.
- Quintana, J. (1995). *Desarrollo estudiantil*. Puerto Rico: Editorial Techné.
- Raffo, G. & Rammsy, C. (2000). La resiliencia. Asociación Uruguaya para la Prevención del Alcoholismo y la Farmacodependencia. *Revista Foro*, 38, 14.
- Rego, A. & Sousa, L. (1999, primavera). Performance in higher education: Toward a understanding. *Educational Research Journal*, 91-94.
- Richardson, G. Neiger, B., Jenson, S. & Keemfer, K. (1990). The Resiliency Model. *Health Education Journal*, 21, 6, 33-39.
- Ritchman, J., Rosenfeld, B. & Brown, S. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *National Association of Social Workers Journal*, 43, 4, 309-323.
- Rivera, J. (1990). *Las universidades y la Ley de reforma educativa: Las universidades frente a la ley de reforma educativa*. Asociación Puertorriqueña de Educación Superior, Puerto Rico: Instituto de Política Pública.
- Rivera, N. (2003). *Reserva histórica. Manual informativo de servicios al estudiante*. Decanato de Estudiantes. Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico: University Press.
- Roderick, M., Armly, M., Chiong, J., Da Costa, K. & Waxman, E. (1998). *Ferial Report 1: Sample recruitment corporation and retention methods and results*. Chicago, IL, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Rudra, B. (2000). Student retention at the University of Utah: An empirical investigation based on a revised version of Cabrera, Nora and Castaneda (pp. 2-20). Office of Institutional Analysis. Salt Lake City, Utah, EE. UU.: University of Utah Press.

- Ruther, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA, EE. UU.: Harvard University Press.
- Ruther, M. (1984). Resilient children. *Psychology Today Journal*, 57, 65.
- Ruther, M. (1987). Psychological resilience and protective factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Ruther, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Sagor, R. (1996). Building resiliency in students: Creating a climate for learning. *Educational Leadership Journal*, 54, 1, 38-46.
- Salich, A. (2002). *Diseño de un modelo de consejería grupal para promover resiliencia en estudiantes a nivel intermedio en alto riesgo de abandonar la escuela*. Tesis doctoral. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación, Grupo Focal de Consejeros Escolares.
- Santa Rita, E. (1995). *Focus on retention: Propel mission of general counseling into the 21st century*. Bronx Community College. Educational Resources Information Center. U.S. Department of Education. Nueva York: Government Printing Office.
- Satir, V. (1994). *En contacto interno*. (3a. ed.), México: Árbol Editorial.
- Satir, V. (1995). *Terapia familiar paso a paso*. México: Editorial Pax.
- Satir, V. (1998). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Editorial Pax.
- Senado Académico (1997). *Un nuevo bachillerato para el 2000*. Anteproyecto. Comité especial para la reconceptualización del bachillerato. Recinto de Río Piedras. Universidad de Puerto Rico: University Press.

- Senado Académico (2001). *Un nuevo bachillerato para el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico*. Recinto de Río Piedras. Universidad de Puerto Rico: University Press.
- Singer, G. & Power, L. (1993). *Families, disability and empowerment*. Baltimore, ME, EE. UU.: Paul H. Brookers Publishing, Inc.
- Smith, D. (2004). Lowering risk, building resilience. *Monitor on Psychology Journal. American Psychology Association, 35, 3, 34-35*.
- Strand, J. & Peacock, T. (2003). Nurturing resilience and school success in american indian and alaskan native students. *Tribal College Journal, 14, 4, 4-28*.
- Tinto, V. (2002a). Student success and the building of involving educational communities: Promoting students success in college. *Higher Education Journal, 1-11*.
- Tinto, V. (2002b). *Taking students retention seriously: Rethinking the first year of college*. Minneanapolis, MN, EE. UU.: American Association of Collegiate Registrars and Admission Officers.
- Turner, R. (1999). Adapting to a new generation of college students: Thoughts & Actions. The National Education Association. *Higher Education Journal, 33-42*.
- Ugarte, R. (2001). *La familia como factor de riesgo, protección y resiliencia en la prevención del abuso de drogas en adolescentes*. Lima, Perú: Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas.
- Universidad de Puerto Rico (1989-1990). *Plan estratégico de acción del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Certificación 67*. Río Piedras, Puerto Rico: University Press.
- Universidad de Puerto Rico (1994-1997). *Catálogo general. Programas subgraduados*. Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico: University Press.

- Vanistendael, S. (1999). *Cómo crecer superando los percances*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría General para la Familia.
- Villarini, A. (1996). *El currículo oOrientado al desarrollo humano integral*. Puerto Rico: Editorial Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Viñas, F. & Caparros, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología*, 4, 1, 1-9.
- Wallerit, R., Stoker, C. & Stoering, J. (1997). *Building a community of learning: A comprehensive approach to assisting at risk students*. ((May 18-21), Orlando, Florida, EE. UU.: 37th Annual Forum of the Association for Institutional Research.
- Walsh, F. (1996). Family resilience: A concept and its applications: The concept of family resilience, crisis and challenge. *Family Process Journal*, 35, 3, 261-287.
- Walsh, F. (1998, marzo). El concepto de resiliencia familiar: Crisis y desafío. *Sistemas Familiares*, 14, 1, , 11.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1999). Psychological and educational resilience. En A. Reynolds, H. Walberg & R. Weisburg (Eds.), *Promoting positive outcomes*. (pp. 99-356). Washington, DC, EE. UU.: CWLA Press.
- Wang, S. J. & Kovach, S. (1996). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard.
- Wechster, H. (1996). Alcohol and the american college campus: A report from the Harvard School of Public Health. *Change Journal*, 28, 4, 20-25.
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invinsible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York, EE. UU.: Mc Graw-Hill.

- Werner, E. & Smith, R. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study on resilient children and youth*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, Nueva York: Corwel University Press.
- Whitaker, L. & Slimak, R. (1993). *College Student Development*. Nueva York: Haworth Press.
- Whitaker, L. (1996). Treating students with personality disorders: A costly dilemma. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10, 29-44.
- White, S. (2000). Historical trauma response: The circle. *Native American News and Arts Journal*, 21, 1.
- Wild, L. & Ebbers, L. (2002). Rethinking Student Retention in Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 503-519.
- Windfield, L. (1991). Resilience, schooling and development in african american youth: A conceptual framework. *Education and Urban Society Journal*, 24, 5-14.
- Wollins, S. J. & Wollins, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversities*. Nueva York: Villard.
- Zezinho, P. (1990). *Los jóvenes en un minuto*. Venezuela : Ediciones Paulinas.

Apéndices

Apéndice A

Cuestionario dirigido a estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que no obtuvieron progreso académico durante el año académico 1999-2000

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, QUE NO OBTUVIERON PROGRESO ACADÉMICO DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 1999-2000

Instrucciones :

Favor de colocar una X al lado de la respuesta que escoja. No hay contestaciones correctas o incorrectas.

Parte I.

1. Género: a) masculino b) femenino
2. Edad: a) 16 a 17 b) 18 a 19 c) 20 a 21 d) 22 a 23 e) 24 o más
3. Estado civil: a) casado(a) b) soltero(a) c) divorciado(a) d) viudo(a)
e) separado(a)
4. Escuela de procedencia: a) pública b) privada
5. Facultad a que perteneces:

a) Administración de Empresas <input type="checkbox"/>	g) Derecho <input type="checkbox"/>
b) Administración Pública <input type="checkbox"/>	h) Educación <input type="checkbox"/>
c) Arquitectura <input type="checkbox"/>	i) Humanidades <input type="checkbox"/>
d) Ciencias Naturales <input type="checkbox"/>	j) Planificación <input type="checkbox"/>
e) Ciencias Sociales <input type="checkbox"/>	k) Estudios Generales <input type="checkbox"/>
f) Comunicación Pública <input type="checkbox"/>	
6. Años de estudios universitarios:

a) 1 año <input type="checkbox"/>	5 años <input type="checkbox"/>
b) 2 años <input type="checkbox"/>	e) 6 años <input type="checkbox"/>
c) 3 años <input type="checkbox"/>	f) 7 o más años <input type="checkbox"/>
d) 4 años <input type="checkbox"/>	

7. Programa que estás cursando: a) Bachillerato ___ b) Maestría ___ c) Doctorado ___
d) Otros ___ (especifica) _____
8. Grado más alto que deseas alcanzar en la universidad: a) Bachillerato ___
b) Maestría ___ c) Doctorado ___ d) Otros _____
9. Preparación académica de tu padre:
a) Escuela elemental ___ b) Escuela superior ___ c) Grado Asociado___
d) Bachillerato ___ e) Maestría ___ f) Doctorado ___
10. Preparación académica de tu madre:
a) Escuela elemental ___ b) Escuela superior ___ c) Grado Asociado___
d) Bachillerato ___ e) Maestría ___ f) Doctorado ___
11. Recibes algún tipo de beca para estudios? a) si ___ b) no ___
12. Trabajas mientras estudias? a) si ___ b) no ___
13. Si trabajas, es a: a) tiempo completo ___ b) tiempo parcial ___
14. Indica el promedio de graduación de escuela superior: _____
15. Indica la puntuación obtenida en el College Board: _____
16. Indica tu promedio académico actual en la universidad: _____
17. Indica la cantidad de créditos aprobados en el año académico agosto 1999 a mayo 2000.

18. Indica la cantidad de créditos matriculados en el año académico agosto 2000 a mayo
2001. _____

Parte II.

Establece cuales son las razones principales por las que empezaste estudios universitarios. Indica con una marca de cotejo (✓) al lado de cada una de las aseveraciones que apliquen en tu caso.

- a) Complacer a mis padres _____
- b) Independizarme de mi familia _____
- c) No conseguí trabajo al graduarme de escuela superior _____
- d) No tenía otra cosa que hacer _____
- e) Buscar la persona con quien he de casarme _____
- f) Buscar mejor ambiente social _____
- g) Pasarla bien y divertirme _____
- h) Desarrollar mis talentos y habilidades _____
- i) Alcanzar una profesión que me satisfaga _____
- j) Conseguir un trabajo bien remunerado o de prestigio _____
- k) Convertirme en una persona educada y útil a la sociedad _____
- l) Alcanzar status y prestigio _____
- m) Otras: (explica) _____

Parte III.

Establece cuales son tus metas inmediatas. Indica con una marca de cotejo (✓) al lado de cada una de las aseveraciones que apliquen en tu caso.

- a) Cambiarme de facultad _____
- b) Trasladarme a otra universidad _____
- c) Mejorar mis notas _____
- d) Salir de probatoria académica _____
- e) Buscar ayuda profesional _____
- f) Obtener un grado universitario _____
- g) Darme de baja total al final del semestre _____
- h) Buscar otras alternativas que no sean estudios universitarios _____
- i) No he establecido metas inmediatas _____
- j) Otras: (explica) _____

Parte IV.

Indica las razones principales por las cuales no obtuviste progreso académico.

Indica con una marca de cotejo (✓) al lado de cada una de las aseveraciones que apliquen en tu caso.

- a) Disgusto con la carrera seleccionada. _____
- b) Pérdida de interés en los estudios. _____
- c) Poca dedicación a los estudios. _____

- d) Ausentismo en las clases. _____
- e) Pobres destrezas de estudio. _____
- f) Falta de capacidad e inteligencia. _____
- g) Pobres destrezas en algunas materias de escuela superior. _____
- h) Dificultades familiares. _____
- i) Problemas económicos. _____
- j) Dificultades personales. _____
- k) Dificultades de salud. _____
- l) Poca memoria. _____
- m) Poca concentración. _____
- n) Dificultades de ajuste a la vida universitaria. _____
- o) Dificultades de noviazgo. _____
- p) Dificultades para alcanzar mi independecia personal. _____
- q) Dificultades de hospedaje. _____
- r) Otras (explica) _____

- s) Explica en tus propias palabras cual fué la mayor dificultad que te llevó a no obtener progreso académico.

Gracias por tu participación.

Agosto de 2000

Apéndice B

Planilla de evaluación del Proyecto de Apoyo Psicosocial

Planilla de Evaluación

Evaluación del Proyecto de Apoyo Psicosocial dirigido a un grupo de 20 estudiantes de Nuevo Ingreso durante el semestre académico de agosto a diciembre del 2002. Estos estudiantes pertenecen a la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Instrucciones:

A continuación tendrás la oportunidad de evaluar la eficacia de los diferentes tipos de apoyo que tuviste la oportunidad de participar durante tu primer semestre en la Universidad. No es necesario escribir tu nombre.

I. Tipos de apoyo.

Haz una marca de cotejo debajo del número correspondiente que mejor se ajusta a tu opinión sobre la eficacia de cada apoyo.

(4) Excelente (3) Bueno (2) Regular (1) Deficiente (0) Malo

	4	3	2	1	0
a) Familiar					
b) Académico					
c) Consejería de pares					
d) Sociocultural					
e) Económico					
f) Orientación y Consejería					

II. Enumera en orden de prioridad cuál de los apoyos fue de mayor beneficio para ti. (El número 1 es el de mayor beneficio y el número 6 es el de menor beneficio).

- ___ Apoyo familiar
 ___ Apoyo de consejería de pares
 ___ Apoyo económico
 ___ Apoyo sociocultural
 ___ Apoyo académico
 ___ **Apoyo de orientación y consejería**

III. Evaluación de los 12 talleres.
Haz una marca de cotejo debajo del número correspondiente que mejor se ajusta a tu opinión sobre la eficacia de cada taller.

(4) Excelente (3) Bueno (2) Regular (1) Deficiente (0) Malo

	4	3	2	1	0
a) <u>Distribución y manejo de tiempo</u>					
b) <u>Preparación de un Programa de Estudios</u>					
c) <u>Preparación para la toma de exámenes</u>					
d) <u>Técnicas de concentración y memoria</u>					
e) <u>Motivación</u>					
f) <u>Autoestima</u>					
g) <u>Autoconocimiento</u>					
h) <u>Autocontrol</u>					
i) <u>Comunicación asertiva con los padres</u>					
j) <u>Relaciones Humanas en el núcleo familiar</u>					
k) <u>Toma de decisiones</u>					
l) <u>Solución de problemas</u>					

IV. Enumera en orden de prioridad del 1 al 12 cual de los siguientes talleres fue de mayor beneficio para ti.

El número 1 corresponde al de mayor beneficio y el número 12 al de menor beneficio.

- Distribución y manejo de tiempo
- Preparación de un Programa de Estudios
- Preparación para la toma de exámenes
- Técnicas de concentración y memoria
- Motivación
- Autoestima
- Autoconocimiento
- Autocontrol
- Comunicación asertiva con los padres
- Relaciones Humanas en el núcleo familiar
- Toma de decisiones
- Solución de problemas

V. Evaluación de actitudes y destrezas alcanzadas.
Haz una marca de cotejo debajo del número que se ajusta a la opinión sobre tus logros alcanzados.

(4) Completamente de acuerdo (3) De acuerdo (2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (1) En desacuerdo (0) Completamente en desacuerdo

	4	3	2	1	0
a) Estoy motivado(a) a seguir trabajando en el logro de mis metas académicas.					
b) He desarrollado mejores hábitos de estudio.					
c) Conozco cómo distribuir y manejar mejor mi tiempo.					
d) Me siento preparado(a) para trabajar efectivamente mis dificultades familiares.					
e) Me siento preparado(a) para trabajar efectivamente mis dificultades personales.					
f) Estoy preparado(a) para enfrentarme a la toma de decisiones y solución de problemas.					
g) De tener dificultades con mis profesores, acudiré donde ellos para resolverlos.					
h) He logrado un buen ajuste a la vida universitaria.					
(i) Estoy preparado(a) para enfrentarme ante los retos académicos.					
i) Recomiendo el Apoyo Psicosocial a otros estudiantes de Nuevo Ingreso.					