



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades
Departamento Ciencias de la Educación
Programa de Magíster en Educación

**EFFECTIVIDAD DE ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS PARA
SUPERAR LA ANSIEDAD ESCOLAR EN ALUMNOS DE 3° BÁSICO
DE UN COLEGIO URBANO DE LA COMUNA DE CHILLÁN.**

Proyecto de Tesis para optar al grado de Magíster en Educación

Alumna:
Macarena Luisa Contreras Andrade.
Profesor Patrocinante:
Nelly Lagos San Martín

Chillan- Chile, mayo 2021

RESUMEN

Las estrategias desarrolladas por los profesores generalmente van dirigidas a abordar los contenidos del currículum sin considerar si estas influyen en la ansiedad de los y las estudiantes. Es por esto que, la presente investigación busca dilucidar la incidencia que tienen las estrategias psicoeducativas utilizadas por el profesor en la ansiedad escolar de las y los alumnos de tercero básico de un colegio urbano de la comuna de Chillán.

Para efectos de esta investigación se manipuló una variable independiente para ver su incidencia sobre una variable dependiente con alumnos y alumnas de un curso determinado escogidos antes de obtener la información, para esto se utilizó un tipo de diseño con pre y post test, y grupos intactos. Las recolecciones de datos fueron realizadas a través del Inventario de ansiedad escolar para educación básica, que se aplicó en las y los alumnos de 3° básico de un colegio urbano de la comuna de Chillán.

La base de datos está conformada por 52 estudiantes distribuidos aleatoriamente en dos grupos (control/experimental) a quienes se les aplicó una escala basada en el modelo IAES creada de manera ad hoc para la presente investigación en dos períodos.

Lo cual dio como resultado que las propuestas de estrategias psicoeducativas inciden en la disminución de la ansiedad en alumnos ya que, los resultados de las estrategias dirigidas a modificar patrones conductuales, cognitivos y fisiológicos muestran que existe una disminución de los niveles de ansiedad escolar en las dimensiones de estudiadas.

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 5 |
| 2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA | 7 |
| 3. FORMULACION DEL PROBLEMA | 9 |
| 4. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA | 11 |
| 5. PREGUNTA DE INVESTIGACION | 12 |
| 6. OBJETIVOS | 13 |
| 6.1 Objetivo general: | 13 |
| 6.2 Objetivos específicos: | 13 |
| 7. HIPOTESIS | 13 |
| 8. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL | 13 |
| 9. MARCO METODOLOGICO | 35 |
| 9.1 Enfoque del Estudio. | 35 |
| 9.2 Tipo y Diseño de estudio. | 35 |
| 9.3 Variables. | 38 |
| 9.4 Instrumento de Recolección de Datos. | 40 |
| 9.5 Procedimiento..... | 41 |
| 9.6 Análisis y Procesamiento de la Información. | 41 |
| 10. RESULTADOS | 43 |
| Conclusión | 53 |

Índice de tablas

| | |
|---------------|----|
| Tabla 1 | 44 |
| Tabla 2 | 51 |

Índice de Ilustraciones

| | |
|----------------|----|
| Figura 1 | 46 |
| Figura 2 | 46 |
| Figura 3 | 47 |
| Figura 4 | 48 |
| Figura 5 | 49 |
| Figura 6 | 49 |
| Figura 7 | 50 |

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad la educación enfrenta retos respecto a cómo dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma que él y las estudiantes desarrollen un pensamiento reflexivo y crítico, ante los contenidos formales. Hoy en día los retos educativos también van dirigidos a proporcionar las condiciones psicosociales y afectivas para un resultado óptimo en la dinámica educativa.

Es así como adquiere relevancia el papel del docente y la utilización de estrategias apropiadas para integrar la psicoeducación en los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiendo entregar herramientas que generen confianza y seguridad frente a los procesos pedagógicos para él y las alumnas y así evitar que experimenten sintomatología ansiosa al enfrentar situaciones nuevas dentro de su dinámica escolar, a pesar de que ésta sea lo más cotidiana para el sujeto. Entendiendo que los síntomas son variables de acuerdo a las etapas y el desarrollo social de las y los niños, estas no son consideradas por los docentes, ya que existe un desconocimiento de cómo identificar las situaciones que provocan ansiedad en los y las estudiantes.

La formación académica o técnica de los profesionales de la educación, se concentra en protocolos rígidos y estandarizados de los contenidos que tienen que desarrollar durante el periodo escolar, como lo menciona Elliott (1991) el currículum se considera como un proceso dirigido a controlar el aprendizaje de la y el alumno para producir objetivos curriculares predefinidos, teniendo éstos un fin recomendado para ayudar a los profesores a maximizar los logros de sus estudiantes a los objetivos curriculares nacionales. Si bien en el currículum se consideran factores como los afectivos, en la práctica docente, éste queda fuera

al momento de ejecutar el “cómo enseñar”, generando estrategias principalmente orientadas al desarrollo marco de los estudiantes para el logro de los objetivos académicos, no considerando si estas estrategias contribuyen a disminuir la ansiedad que pudiesen generar las diferentes situaciones en el aula. La falta de éstas estrategias, pertinentes para un desarrollo integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, muchas veces se provocan por carencia de herramientas de los profesores para identificar la ansiedad en las y los alumnos y las situaciones que la provocan.

Por lo tanto, las estrategias que pudiesen desarrollar los docentes dentro del aula, se basan en la didáctica, ya que están más dirigidas al logro de las metas pedagógicas, sin identificar si estas provocan el aprendizaje esperado o si las estrategias didácticas utilizadas generan ansiedad en las y los estudiantes. Sin embargo, no se ha podido determinar cuál es la incidencia que tienen las estrategias utilizadas por el docente para disminuir la ansiedad.

Existe un desconocimiento de la ansiedad escolar que es identificada como un conjunto de síntomas agrupados en diferentes respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras emitidas por los y las estudiantes ante situaciones escolares que son percibidas como amenazantes y/o peligrosas (Martínez-Monteaudo, Ingles, Trianes y García-Fernández, 2011).

Lo que se pretende en esta investigación es entregar al docente herramientas concretas de cómo trabajar en el aula, con estrategias psicoeducativas que ayuden a disminuir la ansiedad en las y los estudiantes que presenten episodios ansiógenos, producto de determinadas situaciones en el aula que las provocan. Así con estrategias adecuadas para no provocar ansiedad o disminuirla, se logrará que el docente entregue los aprendizajes de

manera más personalizada y se adecúe a las necesidades y a la diversidad dentro del aula, considerando las características reales de las y los estudiantes, tomando en cuenta su individualidad. Lo que presenta beneficios, tanto para el docente como para él y la estudiante, logrando coincidir en un aprendizaje colaborativo y significativo, que proporcione confianza y apoyo, buscando alcanzar un aprendizaje efectivo y un desarrollo integral, tanto de quien entrega el conocimiento como de quien lo recibe.

2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

En la Práctica pedagógica se presentan estructuras didácticas que se desprenden de un currículum rígido que entrega objetivos de aprendizajes que son los mismos para todos los y las estudiantes indistintamente de sus capacidades, preferencias o habilidades para determinado aprendizaje. Esto ha ido variando con la ley de inclusión tal como lo indica el decreto N°83/2015 (MINEDUC, 2015), el cual plantea que los establecimientos educacionales podrán definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a dichos establecimientos planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para sus estudiantes, logrando asegurar que todos los y las estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin estas necesidades.

En esta dinámica existen varios factores o variables que son determinantes para el aprendizaje de los y las estudiantes, dentro de estos se encuentran los aspectos emocionales y contextuales e indirectamente la sintomatología ansiosa de los y las estudiantes frente a determinadas situaciones pedagógicas.

Es así como la ansiedad pasa a ser una variable importante no considerada en los aspectos formales del proceso académico. Lo anterior significa que existen dudas sobre la relevancia práctica del currículum en el escenario en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto nacional.

De la Vega (2009) señala que los objetivos de formación intelectual-cognitiva y de formación afectiva- valórica- actitudinal, están explícitamente identificados por las bases curriculares, pero estos últimos, no ejercen influencia en la didáctica con la que el profesor desarrolla el currículum. Si bien está considerado de manera transversal a partir de los objetivos curriculares, así como también en el marco de la buena enseñanza que indica, la importancia de crear un clima propicio para el aprendizaje, este tipo de formación sigue restando eficacia en relación a la sistematización e integralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la literatura revisada se encuentran estudios de ansiedad escolar, que están orientados a determinar si la variable afecta el rendimiento escolar como lo menciona Barret (1998) donde la ansiedad escolar es uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional y una importante pero desatendida área de investigación, ratificado con estudios epidemiológicos que indican que entre el 10% y el 20% de los escolares se ven afectados por problemas relacionados con la ansiedad. También se plantea que es consecuencia de violencia escolar, clima escolar o como un trastorno propio del estudiante a priori de una situación propiamente escolar, invisibilizando cómo las prácticas pedagógicas pueden influir en que un estudiante presente ansiedad frente a una situación determinada lo que interferiría en su aprendizaje. Haciendo relevante la entrega de herramientas o procedimientos concretos para el desarrollo de estrategias psicoeducativas efectivas que formen parte de la didáctica para la disminución de ansiedad o para no generar ésta.

3. FORMULACION DEL PROBLEMA

Las estrategias desarrolladas por los profesores van dirigidas a abordar los contenidos del currículum, sin considerar si estas influyen en la ansiedad de los y las estudiantes. Durante años se han resuelto los problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del docente, considerando a la y el alumno más como pasivo y receptor que como agente activo de su propio aprendizaje. El y la estudiante es pasiva frente al proceso pedagógico, puesto que el docente es el protagonista de éste, organiza, determina tiempos, y decide qué y cómo hacer determinadas actividades en los momentos de la clase, no como mediador o facilitador de las experiencias necesarias, tendiendo más al entrenamiento y desarrollo de la parte sensorial y cognitiva del o la niña, que a su atención integral (Arnáez, 2005).

Los psicólogos de la educación han añadido dos argumentos que parecen igualmente relevantes acerca de por qué estudiar el aprendizaje. El primero de ellos proviene de la dimensión educativa y consigna de diversas maneras lo que algunos autores han llamado la situación del "deterioro del aprendizaje" (Pozo, 2008) y que se expresa por distintos síntomas y problemáticas. De entre ellas, se señala que no es raro encontrar informes nacionales en los países (sobre todo en nuestros países latinoamericanos) que hagan constar que, a pesar de la gran inversión de esfuerzos en didáctica, infraestructura, innovaciones y desarrollo de políticas educativas, no se muestra un reflejo correspondiente en el logro de objetivos educativos y en la consecución de resultados positivos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Incluso, se llega a admitir que los y las alumnos en los distintos niveles de escolaridad están aprendiendo demasiado poco los contenidos curriculares y con escaso nivel de significatividad y sentido. De hecho, se acepta y se critica que los y las alumnas en la educación formal escolarizada están adquiriendo demasiados aprendizajes "inertes", superficiales, mecánicos, artificiales, fragmentarios, con escaso sentido y descontextualizados (Hernández y Díaz, 2013).

Por otro lado, se encuentra el concepto de neurociencia educacional la cual se puede entender como “un campo científico emergente, que está reuniendo la biología, la ciencia cognitiva (psicología cognitiva, neurociencia cognitiva), la ciencia del desarrollo (neuro desarrollo) y la educación, principalmente para investigar las bases biológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje”(Campos, 2014, p. 19), la aplicabilidad de esta disciplina científica dentro del quehacer docente y sobre todo en la formación inicial, es un área poco explorada por lo tanto es urgente que sea investigada desde los diferentes contextos en los que se da el fenómeno educativo. Las neurociencias reúnen disciplinas clásicas y campos interdisciplinarios novedosos, con objetivos orientados a la búsqueda de respuestas sobre la estructura y el funcionamiento del cerebro con el objetivo último de comprender en profundidad los procesos cognitivos y el comportamiento del ser humano, lo que proporcionaría información efectiva para generar cambios importantes en cómo llevar a cabo situaciones ansiógenas dentro del aula (Díaz-Cabrales, Corral y Martínez, 2019).

Desde aquí se puede señalar, la marcada influencia que demandan los estándares de exigencia al proceso pedagógico, con la concepción de que el sujeto de aprendizaje se reduce a un mero receptor de conductas y normas predeterminadas, las cuales para ser evaluadas posteriormente deben responder a las características observables y medibles implicando de

paso una reducción del universo temático y lo más perjudicial para el estudiante, la reducción de su individualidad y la invisibilización de ésta. No se considera en todo este complejo proceso, mejorar las condiciones para que el y la estudiante aprenda, para que reciba la información, considerando las reales características del y la estudiante, sino que el foco está en entregar contenidos cumpliendo con la rigidez que el currículum nacional establece (Arnáez, 2005).

Muchas veces la falta de herramientas entregadas en la formación docente, genera en los docentes la incapacidad para reconocer conductas o sintomatologías propias de situaciones educativas. En el desarrollo de la carrera docente no se considera un método o técnica para considerar contenidos subjetivos de la personalidad, en donde se revisen aspectos emocionales y afectivos que influirían en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la ansiedad en tanto, no está considerada en los procesos metodológicos de la planificación de los contenidos del currículum.

4. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En Chile desde 1990 existe el compromiso de desarrollar un proceso de reforma educativa de gran envergadura, con el objetivo de mejorar los niveles de calidad y equidad de los resultados de aprendizaje del sistema educacional.

En la actualidad, resulta un reto para el profesorado el desarrollo de procesos didácticos que orienten el aprendizaje de los alumnos de tal manera que puedan responder a las demandas de la sociedad contemporánea y a la diversidad de personalidades, conductas, estados psicoafectivos, etc., que convergen en el aula. Esto implica ciertas transformaciones en las prácticas pedagógicas de la docencia escolar, de cómo hacer efectiva la internalización

de conocimientos, lo cual es una problemática particularmente importante en la enseñanza de contenidos disciplinarios.

La convergencia de actividades teóricas y creencias curriculares complejiza el desarrollo de un buen proceso educativo, al carecer de conocimientos metodológicos para la enseñanza de cada uno de los sujetos, para responder a las características individuales de los y las estudiantes, con estrategias que respondan a esta diversidad (Mancilla y Beltrán, 2013).

El análisis de esta variable abrirá nuevos campos de estudios; fortaleciendo, tanto las competencias de los docentes a nivel curricular, como las competencias y habilidades de los y las alumnas al enfrentar situaciones escolares que le provocan ansiedad.

La viabilidad es importante en cuanto al aporte que será para el sistema educativo, debido a que entregará herramientas a los docentes para enfrentarse a una diversidad de sujetos con personalidades, realidades y diferentes contextos de acción. Aportando además a la salud mental de los y las estudiantes al generar estrategias psicoeducativas que vayan en apoyo no solo a los aspectos cognitivos sino también a los emocionales.

El lugar donde se realizó la investigación nos permitió de manera viable la realización de las intervenciones realizadas para el cumplimiento de los objetivos.

5. PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Cuál es la incidencia de las estrategias psicoeducativas centradas en los estudiantes en la ansiedad escolar, en alumnos y alumnas de 3° básico, de un colegio urbano de la comuna de Chillán?

6. OBJETIVOS

6.1 Objetivo general:

1.- Determinar la incidencia que tienen las estrategias psicoeducativas, utilizadas por el profesor, en la ansiedad escolar, de los y las alumnos de 3° básico de un Colegio urbano de la comuna de Chillán.

6.2 Objetivos específicos:

1.- Evaluar la ansiedad escolar de los y las estudiantes de 3° básico de un Colegio Urbano de la comuna de Chillán.

2.- Diseñar una propuesta de estrategias psicoeducativas centrada en él y la estudiante para disminuir la ansiedad escolar en alumnos y alumnas de 3° básico de un Colegio urbano de la comuna de Chillán.

3.- Analizar la incidencia de las estrategias psicoeducativas en la disminución de ansiedad en alumnos y alumnas de 3° básico de un Colegio urbano de la comuna de Chillán.

7. HIPOTESIS

La propuesta de estrategias psicoeducativas incide en la disminución de la ansiedad en alumnos de 3° básico de un Colegio Urbano de la comuna de Chillán.

8. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Aproximación conceptual y operacional del concepto de ansiedad.

Sin duda la ansiedad ha sido tema de estudio, ya que su etiología permite hacer inferencia de como predispone a las personas a distintas respuestas ante estímulos ambientales y

psicológicos. Para este estudio, la definición del constructo ansiedad se fragmentará en sus componentes operacionales y conceptuales, dejando entrever las características fundamentales y la implicancia en la educación. Es así, como “la ansiedad puede ser entendida, como una reacción adaptativa ante situaciones que representen o sean interpretadas como una amenaza o peligro para la integridad psicofísicas del individuo, que actúa como un sistema de alerta ante situaciones potencialmente peligrosas. Ante la percepción de una situación considerada como amenazante “programa ansioso” es activado de forma refleja” (Esparza y Rodríguez 2009, p.49).

Ante cualquier modelo de análisis de ansiedad hay que considerar el factor patológico y sintomatológico presente en la conducta del individuo, con el fin de diferenciar su estado presente en la mayoría de los trastornos psiquiátricos y psicológicos o de manera aislada como un trastorno que adquiere unas características específicas de acuerdo a la clasificación de los cuadros clínicos establecidos por el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (2014). Así como también su implicancia a nivel sintomático en la educación y su prevalencia observada en los y las estudiantes de todos los niveles educativos y que aborda aspectos específicos como el temor al fracaso escolar, a la evaluación social y académica.

A continuación, se presentarán los distintos contextos frente a los cuales la ansiedad forma parte de una respuesta potencial de las conductas des adaptativas en los sujetos, visto desde los distintos perfiles teóricos y metodológicos para efectos de este estudio.

Desde la psicología aplicada, hay distintos conceptos que aseguran la implicancia de la ansiedad apelando a lo difuso, profuso y confuso del concepto llevado a contenidos

operacionales. Antropológicamente autores como Freud (1967) la clasificaba y definía como síntoma de neurosis, ya que cualquier tipo de neurosis presenta ansiedad como característica común. En una primera etapa Freud asocia la ansiedad con la energía sexual reprimida y en la segunda la interpreta como una señal de peligro, real o potencial proveniente del ego.

Una década más tarde esta corriente teórica/científica se vuelca a los antecedentes aportados por Skinner (1974) desde el conductismo y las teorías del aprendizaje, la ansiedad es entendida como una conducta que precede a un estímulo aversivo (cosa que ya está siendo considerado como factor negativo) con un intervalo de tiempo suficientemente extenso como para que se genere un cambio en la conducta. Desde esta teoría, la ansiedad comprende factores externos, en las que el sujeto afronta situaciones que pueden derivar en inhibición de la conducta o evitación de situaciones propias del contexto. En especial esta corriente psicológica se mantiene vigente, puesto que han surgido cambios solo a nivel ambiental y no en la presentación de síntomas en los sujetos, haciendo aún más interesante la tesis de un estado o respuesta emocional transitoria y evaluable en función de sus antecedentes.

Muchos autores promueven las características sistémicas de respuesta de un sujeto ante estímulos. Mischel (1968) hace frente a las teorías rasgo-estado, aportando una visión de la conducta en general y de la ansiedad en particular. El aporte de este modelo consistió en incorporar las características de la situación (contextual) como una causa importante de la ansiedad en los sujetos.

Según esta teoría el individuo reacciona según su patrón estereotipado y particular. El repertorio de conductas propio que explicaría la forma de reaccionar distinta entre sujetos ante una misma situación, sin que dicho repertorio esté determinado por características

internas y estables como el rasgo de personalidad. Las teorías basadas en el modelo **situacionista** (Barrios, 2017) sostienen que una conducta concreta es más explicable y predecible por las variables de la situación en la que se da, esto es, por las condiciones ambientales de dicha conducta.

Esta teoría promueve tres postulados en donde se refleja las condiciones relevantes resumidas en: 1. las condiciones y características de la situación en que se manifiesta una conducta van a determinar el desarrollo y mantenimiento de la misma, 2. La forma en que la situación controla la conducta se puede explicar a través de las leyes y principios del aprendizaje y 3. A partir de la experiencia del sujeto y del refuerzo diferencial se va formando un repertorio de conductas propias para cada individuo que explica las distintas formas de reaccionar que posee cada sujeto (Casado, 1994).

Sin duda esta teoría no deja espacio para el análisis de los rasgos de personalidad, y a raíz de esto surgen las Teorías Interactivas, la que se entiende como la forma adecuada de estudiar la personalidad, prestando atención a factores subjetivos como característica de la situación. En el esquema de la ansiedad escolar, ningún factor personal y ninguna situación en sí misma la determinan, sino más bien viene impuesta por la interacción situación-persona (Lagos, 2015).

En la práctica docente el supuesto fundamental de este modelo es que cualquier manifestación puntual (estado) de ansiedad es consecuencia de la interacción entre cierta predisposición (rasgo) existente en el individuo y las características de la situación en que tiene lugar la conducta (Bermudez, 1983). Bajo este prisma, el factor personal, los factores cognitivos y motivacionales son los principales determinantes de la conducta y desde la

situación, ahora la interpretación psicológica/emocional que ésta tiene para el individuo es el factor determinante más importante. Así, la forma en que el individuo percibe e interpreta la información que la situación le brinda será la responsable de la conducta de ese individuo (Casado, 1994).

Ya como un conglomerado de la teoría antes mencionada, se estructura el constructo o teoría interactiva multidimensional, que comprende y afirma que los estados de ansiedad surgen ante una situación o una representación interna de la misma, asociada a un patrón de reactividad cognitivo, funcional o motor, que actúa de manera diferente, en cada sujeto en particular, de tal forma que distintas situaciones provocan perfiles de reactividad diferentes, siendo la percepción y la estructura de las experiencias del individuo las que determinan sus sentimientos y su conducta (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1990). Sin embargo, hace el salto a componentes como el pensamiento o imágenes específicas que producen estas reacciones, las que serán clasificadas como análisis cognitivo de evitación o asimilación y que no siempre son identificables, pero siempre será posible identificar cuando un esquema cognitivo con significado relacionado al peligro ha sido activado (Lagos, 2015).

Cuando se menciona la conducta, se conecta con la representación emocional, puesto que toda emoción se puede clasificar solo a nivel fisiológico, ya que no existen parámetros para determinar la agudeza del síndrome evidenciado. Y es por esta razón que cobra real importancia la corriente conductual del aprendizaje, a pesar de que no deja cabida para las formalidades cognitivas de los sujetos, siendo esta una variable interpretativa solo visualizada por la corriente cognitivo/conductual. Lang (1968) fragmenta estas variables de tal forma que el procesamiento de la información o evidencia ansiosa las considera como un constructo, y las clasifica en una serie de respuestas que pueden agruparse en tres categorías

o sistemas, dando lugar al "triple sistema de respuesta" para referirse a los ámbitos cognitivo, fisiológico y motor como dimensiones.

- Dimensión -cognitivo o verbal-cognitivo: este componente tiene que ver con la experiencia interna del sujeto e incluye un conjunto de variables relacionadas con la percepción y evaluación subjetiva de los estímulos y estados asociados con la ansiedad. Las manifestaciones cognitivas, se exteriorizan a través de una preocupación excesiva, reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre una determinada situación. En esta dimensión se encuentran las experiencias de miedo, pánico, alarma, inquietud, aprensión, las obsesiones y los pensamientos intrusivos de tipo catastrófico (Sandín, 1990).

- Dimensión fisiológico-Motora: este componente implica una serie de desajustes a nivel del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) y el Sistema Nervioso Somático (SNS), pero también como parte de la actividad neuroendocrina, estas respuestas se evidencian a nivel corporal, como perturbaciones de tipo verbal, como temblor en la voz, reiteraciones de palabras y quedarse en blanco, pero también se pueden identificar de manera no verbal como lo son los tics y temblores que son un tipo de respuesta con escaso control voluntario con claras manifestaciones de evitación (desviar la mirada o permanecer en silencio). De acuerdo con Sandín (1990) todas estas alteraciones son percibidas de forma desagradable y conforman el estado subjetivo de ansiedad.

- Dimensión afectivo-emocional: Este componente hace alusión a las características psicoafectivas y de la manera en que el sujeto modula sus respuestas emocionales y por el grado en que faciliten u obstaculicen el acceso a los objetivos pedagógicos. Rodríguez, Anué y Vetere (2012), señalan que éstas respuestas están identificadas con un sentimiento de profundo miedo, de agobio persistente, vergüenza social, pensamientos entropel de los contenidos ansiógenos, sentimiento de culpa y de preocupación de los acontecimientos que se desarrollen en las actividades académicas.

Ansiedad Escolar.

Ya formalizado el constructo de ansiedad por las corrientes más significativas en psicología y psiquiatría, es posible comprender, que la ansiedad es un fenómeno natural, es decir, que todos los sujetos independientes de su rango etario reaccionan con ansiedad, ya que se trata de una respuesta emocional autónoma. Si bien, en las escuelas se categorizan los síntomas de ansiedad, se puede entender que la intensidad, la duración y la frecuencia de la respuesta son inadecuadas a las demandas de la situación. Bajo este contexto, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales -DSM-5 (2014) señala que la ansiedad es una respuesta anticipatoria a una amenaza futura, asociada con tensión muscular, vigilancia en relación a un peligro futuro y comportamientos inseguros o evitativos. Sin embargo, la ansiedad escolar no se encuentra tipificada en apartados clínicos como trastorno de ansiedad, pero el creciente interés de los últimos años, en nuestro país por fomentar calidad educativa hace que cobre un gran interés en el ámbito de la investigación educativa y su enfoque constructivista.

Con los antecedentes revisados, se puede concebir la ansiedad escolar como un conjunto de manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras que el individuo emite ante situaciones escolares que él mismo evalúa como amenazantes, ambiguas y/o peligrosas (Lagos, 2015).

En situaciones contextuales la ansiedad se puede estructurar desde distintos puntos de vista, pero siempre sobre la base de características sociales, que se formalizan como un miedo intenso y persistente ante ciertas situaciones sociales o actuaciones en público en las cuales la persona se ve expuesta al juicio de los demás. Este trastorno produce en la persona un temor exagerado a actuar de forma vergonzosa, sobre todo, por lo que dirán los demás de esa actuación. Por lo mismo, las personas que padecen de cuadros ansiosos, muchas veces evitan las situaciones sociales o las actuaciones en público y en otras, no soportan el malestar intenso que les producen (Bados, 2005).

No es curioso entender que altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, debido a que disminuye la atención, la concentración y la retención, obviamente con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar. La disminución del rendimiento en la escuela tiene consecuencia negativa tanto en las calificaciones como en la autoestima de los estudiantes. En las aulas suele asociarse el buen rendimiento escolar a la inteligencia y persistencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, invisibilizando variables como la ansiedad que independiente de las habilidades cognitivas del sujeto alterarían su rendimiento y la evaluación de los aprendizajes entregados.

En esta búsqueda del equilibrio entre los estímulos ansiógenos y las metodologías para desarrollar el currículum, surge como propósito en los niños la auto eficiencia, constructo

que Bandura y Walters (1978) definen como la confianza del sujeto en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, cualidades esenciales para aprender, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente, ya sea en el aula o en la interacción con su ambiente más próximo. Por ello los estudios terminan analizando la correlación que hay entre ansiedad y auto eficiencia con el propósito de ratificar el sesgo en los procesos educativos.

Frente al contexto educativo, y al igual que la auto eficiencia, pero en un sentido agudo de la ansiedad, la indefensión constituye un problema afectivo-motivacional identificada en niños desde muy temprana edad (8 a 9 años en adelante). Estos alumnos tienden a ver sus propias dificultades como fracasos insuperables derivados de sus escasas habilidades y auto cogniciones negativas que los llevan a creer que su inteligencia, su memoria o su capacidad para resolver problemas son deficientes. Por lo mismo, ante el trabajo escolar, muestran aburrimiento o ansiedad, situación que empeora a medida que aumentan las ocasiones de fracaso escolar (Jadue, 2001).

La ansiedad cuando se instala desproporcionadamente, es un factor que perjudica el desarrollo social y cognitivo de las y los niños. Por ejemplo, alumnos más ansiosos pueden presentar más dificultad para concentrarse, memorizar, organizar información, etc. Además, si su intensidad alcanza niveles patológicos, puede manifestarse como una experiencia de miedo, terror, alarma, pánico, entre otras. Personas con altos niveles de ansiedad presentan una sensación implícita de peligro inminente sin riesgo real, acompañado de sensación de incomodidad corporal. De la misma manera, se pueden observar manifestaciones corporales tales como sudor, temblor, náusea, vómito, palpitaciones y dolores abdominales (Andrade y Gorenstein, 1998).

Lang (1968) hace la distinción o fragmentación sindromática de ansiedad, forjando el constructo como “triple sistema de respuesta”, la cual nos esclarece las respuestas a priori de los y las alumnos en contextos educacionales. Ahora cabe reconocer cuales son las situaciones generadoras de ansiedad en el ámbito escolar, estas variables se pueden agrupar, en cuatro grandes categorías:

a) ansiedad ante el fracaso y castigo escolar; que incluye situaciones relativas al mal rendimiento y sus consecuencias.

b) ansiedad ante la evaluación social; relacionada con el temor a la crítica de los demás sobre el desempeño escolar.

c) ansiedad ante la agresión; referida a la ansiedad generada ante la posibilidad de ser agredido física o psicológicamente en el colegio.

d) ansiedad ante la evaluación escolar; categoría que reúne las situaciones que ponen a prueba las aptitudes y los conocimientos escolares (Lagos, 2015).

Esta concepción acuñada por Lagos (2015) variará dependiendo de la situación concreta de la y del alumno en el ámbito escolar, abriendo el interés de los investigadores en educación, puesto que hace el nexo entre la realidad de cada estudiante para que así los docentes puedan elaborar intervenciones psicoeducativas acordes a las necesidades presentadas y las consideraciones del fenómeno ansiógeno.

En el estudio realizado por Cecilio, Alvés y Silveira (2012) da cuenta que la ansiedad de las y los niños se explica en parte por las motivaciones que direccionan sus conductas, es decir, la necesidad de reconocimiento social o de sacar notas altas predice cierto incremento en el nivel de ansiedad de las y los niños. Sin embargo, los niños y las niñas motivados por el aprendizaje y por el desafío cognitivo de las actividades presentan una reducción de los síntomas de ansiedad. Lo que justifica a la hora de establecer estrategias psicoeducativas adecuadas para cada estudiante, logrando mayor motivación escolar por parte de éstos y, por ende, menores síntomas de ansiedad.

Ya como consecuencia de la ansiedad en el plano educacional, se puede señalar que los alumnos con altos niveles de ansiedad escolar tienen más probabilidades de presentar dificultades en los niveles de adaptación escolar y en las relaciones sociales, puesto que las y los niños que presentan ansiedad escolar tienden a ser más retraídos o agresivos como consecuencia del casi nulo proceso de adaptación. Esto debido a que sienten más temor a no gustarle a los demás o tienen la sensación de que sus compañeros se ríen o se burlan de ellos, evidenciado en conductas negativas frente a actividades que otros alumnos realizan con entusiasmo (Martínez-Monteagudo, 2009).

En definitiva, la ansiedad escolar depende del concepto que la o el alumno tiene de las demandas que se le formulan en relación con la capacidad de comprensión y de control que encuentra en sí mismo. El y la estudiante enfrenta constantemente situaciones académicas cuyas exigencias debe comparar con sus propios medios. Cuando su evaluación de las demandas de la escuela los llevan a concluir que son más de lo que ellos pueden rendir, afrontan una situación de peligro, de humillación, a veces, suficiente para justificar el rechazo a la escuela (Jackson y Frick, 2001).

En el desarrollo educacional, la ansiedad no representa un problema mayor en la medida que se haga frente a ella, a través de estrategias psicoeducativas adecuadas, por tanto, resulta interesante el manejo de los factores ambientales contruidos por el docente, en donde se trabaje en torno a dinámicas curriculares ante las situaciones que la generan, ni se evadan a través de sustancias estimulantes, ya que la evitación y el escape solo lograrán mantener o aumentar el nivel de ansiedad, llevándolo a nivel de un trastorno (Varela, 2005).

Es por esto que se busca a través de esta investigación dar real importancia al tipo de estrategias psicoeducativas que entrega el docente, entendiendo por estas, el conjunto de actividades cuyo desarrollo está enmarcado en un proceso de optimización del aprendizaje, en el que desde la propia planeación se tomen en cuenta las bases neuronales, psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de las actividades que conforman la estrategia (Díaz-Cabrales, Corral, Martínez y Carrillo, 2019), puesto que estas van directamente relacionadas con el tipo y grado de ansiedad que generará en él y la estudiante y que, por ende, influirá en su posterior éxito o fracaso escolar, influenciando también en su autoestima y provocando que él y la estudiante corra el riesgo de desarrollar o mantener trastornos ansiosos a largo plazo.

Por tanto, es imprescindible hacer referencia al currículum, visto como la estructura de la educación, puesto que de este formato pedagógico se desprenden todas las modalidades estratégicas que debiesen utilizar los docentes para implementar los contenidos y cumplir los objetivos académicos.

Es así, como se entiende y se estructura el currículum, como un proceso dirigido a controlar el aprendizaje del alumno, para producir objetivos curriculares pre-definidos,

teniendo éstos un fin recomendado para ayudar a los profesores a maximizar los logros de sus alumnos en los objetivos nacionales en educación (Elliott, 1991).

El objetivo es avanzar en este tipo de aprendizaje, es necesario que los y las estudiantes aprendan a adquirir más y nuevos conocimientos e incluso, desarrollen la habilidad y la pasión por crear nuevos conocimientos. Las y los niños constituyen una reserva enorme de riqueza para el desarrollo nacional y para su propio desarrollo personal y social. La superación de la pobreza y la posibilidad de un desarrollo sustentable y sostenido, requieren invertir en la formación del potencial que reside en cada una y cada uno de los estudiantes chilenos. Desde hace 10 años, el Ministerio de Educación está apoyando un programa de educación de talentos, de 3ro y 4to, nivel Básico, para contribuir al desarrollo de aquellos estudiantes que presentan habilidades académicas superiores en relación a sus pares, brindándoles oportunidades para que desplieguen al máximo sus potencialidades y alcancen el desarrollo integral que todo sistema educativo y toda familia aspira para sus niños, especialmente, de los que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad social y económica

El trabajo con todos los y las estudiantes, se inspiró en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela elaborado por Renzulli. Este modelo distingue tres tipos de enriquecimiento. El tipo uno, apunta al desarrollo de una amplia gama de actividades exploratorias en diversas áreas. El tipo dos, se orienta al diseño de metodologías para favorecer el desarrollo de competencias a través de actividades en pequeños equipos de trabajo. Y el tipo tres, está dirigido a estudiantes que están dispuestos y motivados para profundizar en sus temas de interés (Urrea, Armasu y Evans, 2018).

Dentro de las definiciones encontradas, hay una expuesta por Freire, en donde identifica al currículum pedagógico como un conjunto de elementos o factores que, dentro del sistema educacional, participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje intencionado que realiza la escuela dentro o fuera de la sala de clases (Elliott, 1991).

Por otro lado, varios autores especialistas en currículum y en planes entre otros, postulan que la forma de producir un aprendizaje valioso en los alumnos es prestar atención a los “principios subyacentes” a cualidades innatas de los sujetos, y considerarlos parte de los aspectos fundamentales de todo currículum, los cuales pueden facilitar de acuerdo con su nivel de comprensión, en forma de contenidos y actividades diversas (Elliott, 1991).

Más allá de lo que explicitan los planes y programas de estudio, sobre el tipo de aprendizaje que se ha de promover en los educandos, es importante que el quehacer docente permita un tratamiento adecuado para cada aprendizaje, que sea coherente con su evaluación (Salazar, 2018).

Este análisis literario vuelve a focalizar en las prácticas evaluativas más que en las prácticas de enseñanza, ubicando los estándares rígidos en la enseñanza como encabezado, pero dejando un sesgo orientado a cambiar hacia un carácter social y de orientación del alumno, de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que éste sea positivo, para que los alumnos aprendan de manera significativa y no de manera punitiva (Moller y Gómez, 2014).

En la práctica profesional, el docente centra su atención en la evaluación de los contenidos entregados por el currículum, apartando las estrategias psicoeducativas a las propias habilidades del profesional. Comprendiendo que las estrategias psicoeducativas

juegan un rol importante en cómo lograr que estos aprendizajes sean adquiridos por los estudiantes, y finalmente llegar a la instancia de evaluación, considerada la más importante a la hora de revisar si el proceso de enseñanza y aprendizaje formalizó su objetivo. Siendo ésta una de las variables que propicia ansiedad en los estudiantes (Moller y Gómez, 2014).

Este modelo pragmático describe la realidad en los establecimientos, en donde los alumnos estudian para aprobar y los profesores enseñan para que sus alumnos superen las evaluaciones, confirmando lo que se mencionó anteriormente respecto a que éstas condiciones generan altos niveles de ansiedad en los alumnos y alumnas, sobrevalorando el papel de la evaluación por sobre las formas de aprendizaje de los estudiantes (Camacho, 2027).

Desde un modelo conductual, la ansiedad supone una inhibición de conductas académicas bajo una situación de castigo, con los componentes condicionados o emocionales habituales de una situación potencialmente ansiógena. Desde una perspectiva cognitiva se incluyen la existencia de pensamientos negativos, dificultades en la resolución de problemas, déficits atencionales y baja autoestima como causas de esta problemática (Gutiérrez-Calvo, 1984, 1986; Krampen, 1988).

Como menciona Aguayo (1999) habitualmente se encuentran correlaciones negativas entre una elevada ansiedad y un pobre resultado en el examen, pero no supone una relación causal, sino más bien variables mediadoras en las que resulta fundamental las habilidades de estudio del alumno (Yunker y Sterner, 1986). También se incluyen las habilidades de afrontamiento de la situación, muy influenciadas por las primeras reacciones de los padres a las notas escolares y la evaluación de los demás, junto con las expectativas

de auto-eficacia o la motivación de logro para explicar la ansiedad situacional, principalmente frente a la situación evaluativa.

En la práctica educativa, independiente de los efectos de una pobre enseñanza (falta de estrategias psicoeducativas para la optimización del aprendizaje), no se pueden obviar los efectos de una mala evaluación, determinando muchas veces las capacidades de quienes aprenden, generando estigmas de cuáles son sus reales habilidades, conocimientos y potencialidades, lo que genera frustración y evitación al enfrentarse a situaciones que a priori provocan fracaso, y que inevitablemente generan síntomas de ansiedad (Moller y Gómez, 2014).

El primer cuestionamiento se relaciona con el tema, ¿QUÉ EVALUAR? Aunque parezca obvio, su respuesta es el aprendizaje del discente, pero es aquí donde empiezan las dificultades, sobre todo al momento de determinar qué es lo que se desea evaluar, considerando las diferencias que existen entre Habilidades, Destrezas, Capacidades o Competencias (Román, 1999).

Una de las grandes complejidades que experimenta actualmente la evaluación, es el recoger evidencias de lo aprendido. Esto adquiere mayor relevancia, cuando se focaliza la evaluación en aprendizajes significativos, debido a que lo verificable es la comprensión genuina de un concepto o proposición, lo que exige estar en posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles. Surge entonces, la imperiosa necesidad que las prácticas evaluativas – en concordancia con la planificación curricular de aula-, centren su prioridad en los conocimientos de tipo conceptual y procedimental (Salazar y Marques,

2012). Múltiples son las recomendaciones que entrega la literatura, referida a abordar la evaluación desde la perspectiva psicoeducativa y/o constructivista, al respecto este proceso.

De lo expuesto anteriormente, y de las experiencias de los estudios en América Latina, siguen las implementaciones en torno de la práctica y el cómo enseñar en el aula, pero las variaciones entre ellas no han sido significativas, necesitando un cambio de enfoque que priorice habilidades blandas en la implementación de las estrategias psicoeducativas orientadas a las y los alumnos y sus particulares reacciones. En tanto, las reformas implementadas en los años noventa en la región, habrían tenido un escaso impacto en las prácticas, las cuales siguieron obedeciendo a viejos modelos. En nuestro país el panorama no es diferente, ya que existe una débil articulación entre la formación pedagógica y el nivel de aprendizaje de los contenidos curriculares y la comprensión de la naturaleza teórico práctica de la acción pedagógica (Moller y Gómez 2014).

Se confirma la escasez de estudios referidos a las prácticas de enseñanza y al conocimiento que debiesen poseer los profesionales de la educación, se invisibiliza o se relega a un segundo plano el desarrollar conocimiento respecto a las y los alumnos y a cómo ellos aprenden. De hecho, temas como aprendizaje y motivación de las y los estudiantes prácticamente existen en la retórica, en cambio, en la práctica están ausentes en el currículum nacional (Montecinos, 2014).

Por su parte (Chávez y Martínez, 2018), en su aportaciones sobre la evaluación en el aula “promesas y desafíos de la evaluación formativa”, aluden a las formas en que se lleva a cabo la evaluación, y enfatiza que ésta implica todas las actividades llevadas a cabo por los docentes y/o por sus estudiantes, las cuales proveen información para ser usada como

retroalimentación y así modificar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en las que están involucrados, decisiones que están sustentadas en la diversidad de evidencias de logros de los estudiantes y las adaptaciones curriculares derivadas de la comprensión de los docentes de dicho proceso (Cáceres-Mesa, Pérez-Maya y Callado-Pérez, 2019). Pacheco y Sanyorei Porras (2014) señalan que la actividad de proceso debe ser entendida como un proceso de mejora continua de la presentación del nuevo saber contextualizado a las necesidades del estudiante y su realidad social; organización del trabajo del estudiante; el procesamiento de la información por los y las estudiantes; la sistematización o construcción del nuevo saber; y la puesta en práctica de lo aprendido. Es el momento donde se evidencia el aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal que contribuye a fortalecer el proceso de enseñanza del docente y el proceso de aprendizaje del estudiante.

Estrategias psicoeducativas centradas en el estudiante.

Ya en los años setenta se tenía en consideración desde el punto de vista psicológico y social, la importancia que tiene el implementar modelos formativos centrados en la y el estudiante. Desde una construcción evolutiva del sujeto, Piaget introduce teorías científicas respecto a las experiencias psicoeducativas, con gran impacto en la educación y en sus finalidades, en el rescate del alumno como aprendiz activo y autónomo, en la concepción del papel antiautoritario del profesor, en las metodologías didácticas por descubrimiento y participativa, en la selección y organización del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades de las y los alumnos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar, la finalidad de la educación será promover el crecimiento personal del alumno y la alumna. Desde éste análisis, los objetivos del currículum, y de la implementación por el docente se relaciona con su capacidad de atender a las necesidades especiales que plantean los y las estudiantes. Así, una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de los individuos que aprenden, reconociendo en ellos “diferencias simbólicas” para enfrentarse a los procesos del aprendizaje y de las dificultades ansiógenas que determinados contextos les provocan (Coll, Mauri, Miras, Onrubias, Solé y Zabala, 1998).

Se considera que para implementar estrategias psicoeducativas centradas en los estudiantes es necesario considerar el sentido subjetivo y personal de los sujetos, frente a esto Díaz-Barriga y Hernández (2002), identifican varias estrategias para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje como; el nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento. También, visualizan el componente afectivo, que juegan un papel crucial en el autoconocimiento, el establecimiento de motivaciones y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.

Y es aquí cuando el docente presenta la necesidad de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos y alumnas, así como de disponer de algunos principios y estrategias afectivas o sociales de aplicación centradas en sus estudiantes. Además, se ha demostrado que aquellos profesores que muestran confianza en la capacidad del niño o niña, incentivan el trabajo y el desarrollo de

potencialidades, a la vez que favorecen el auto concepto y una autoestima positiva (Mangrulkar, Vinche y Posner, 2001).

Siguiendo estos procesos subyacentes, entre lo puramente práctico y lo singular del y la alumna, el docente, como facilitador de herramientas psicoeducativas, tiene la premisa de estar en constante monitoreo de la ejecución del y la estudiante, en los diferentes momentos de la clase, lo que depende de cómo él y la estudiante se relaciona con éstas dinámicas. Aparte de las estrategias psicoeducativas utilizadas por el profesional, hay otros momentos que por sí mismos son ansiógenos, como lo son las evaluaciones, salir a la pizarra, querer realizar una pregunta al profesor, etc. Las que son identificadas como variables que dependen solo del y la estudiante y no de la capacidad del profesor para generar un ambiente o las condiciones necesarias para que estas actividades académicas cotidianas no se transformen en situaciones que provoquen estados ansiosos(Díaz-Barriga y Fernández, 2002).

Por lo tanto,es necesario para el éxito escolar del o la alumna ansiosa, trabajar en el manejo de la ansiedad de manera directa o indirecta con ellos, promoviendo distintas maneras de abordar en el desarrollo de adecuados métodos de estudio y de la preparación de las evaluaciones que consideren el aspecto emocional o motivacional dentro del aula (Jadue, 2001).

Los profesionales de la educación enfrentan uno de los más importantes desafíos de la educación chilena, el compromiso comienza por atender a las distintas necesidades de los y las estudiantes, ayudando a la transformación de las escuelas en ámbitos en los que, cada uno de las y los alumnos tengan las mismas oportunidades para progresar, considerando sus características personales y sociales y también la forma en como éstos se enfrentan al proceso

de enseñanza, considerando el contexto ideal para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, labor que debe estar controlada directamente por el docente, para lo cual debiese ser importante el conocimiento de sus alumnos, alumnas y de sus habilidades y carencias. No se ha avanzado lo suficiente en estos aspectos como sería deseable, debido a que muchos avances planteados por la Reforma Educacional se han desarrollado sólo a nivel teórico, puesto que en la práctica no se observan en la enseñanza variedades de situaciones de aprendizaje. Los docentes se rigen por un currículum nacional que entrega las pautas de “que enseñar” pero carecen de herramientas de “cómo enseñar” a una diversidad de las y los alumnos que por derecho tienen que vivir un proceso de aprendizaje diversificado.

Hernández y Díaz(2013) mencionan que de acuerdo con McCombs y Vakili (2005), el concepto "centrado en el aprendizaje del alumno y alumna o centrado en el aprendiz" desemboca en principios y enfoques curriculares e instruccionales que tienen que ver con dos cuestiones:

- Lo que se sabe acerca de la persona que aprende, el aprendiz: sus experiencias, perspectivas, intereses, necesidades, estilos cognitivos, los cuales deben tomarse en cuenta al diseñar el currículo y ser motivo de apoyos y adaptaciones curriculares pertinentes.
- Los procesos de aprendizaje: la recuperación del mejor conocimiento disponible, basado en la teoría y la investigación educativa, acerca de cómo aprende la gente, así como de las prácticas y enfoques de enseñanza más efectivos para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño para todos los aprendices en diversos contextos y condiciones.

Puesto que actualmente el currículo y las prácticas educativas en el aula han centrado la enseñanza en la acción del docente y no en él o la estudiante y en la forma en cómo éstos aprenden.

De acuerdo con Cox (2003), habría tres factores que están transformando profundamente la sociedad contemporánea: (a) el impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información, (b) el impacto de la globalización, y (c) el impacto del conocimiento científico y tecnológico. La conjunción de estos factores trae consigo la formación de personas más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

En el ámbito de la cultura y de las relaciones sociales, el crecimiento exponencial de la información, el conocimiento, y de las tecnologías de su acceso y manejo, a la vez que ofrece bases sin precedentes para el crecimiento de las personas y de la sociedad, tienden a debilitar lazos y tradiciones, a desdibujar identidades y significados colectivos. Desde este ángulo, de la educación se requiere, más que antes, contribuir a la formación de sentidos y de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y capacidades para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos e inciertos que los del pasado y no desarrollar una población con deserción escolar o personas con trastornos ansiosos o simplemente con distintos miedos que posteriormente pueden generar una serie de conflictos interpersonales, como se menciona anteriormente en el desarrollo de la temática sobre ansiedad escolar.

9. MARCO METODOLOGICO

9.1 Enfoque del Estudio.

Para efectos de esta investigación se utilizó la Metodología Cuantitativa. Este enfoque es secuencial y probatorio, con planteamientos a investigar específicos y delimitados desde el inicio del estudio. El énfasis en este enfoque, está en la medición objetiva, además recoge y analiza datos sobre variables como son las determinadas en esta investigación: estrategias psicoeducativas y ansiedad escolar (Briones, 1996).

Según Hernández et al., (1998), los estudios cuantitativos siguen la lógica de un proceso, cuya finalidad es generalizar los resultados encontrados en un grupo. En este estudio se utilizó este enfoque con el propósito de determinar la incidencia que tienen las estrategias didácticas centrada en los estudiantes en la ansiedad escolar, en alumnos y alumnas de 3° básico de un colegio urbana de Chillán.

Las hipótesis planteadas fueron planteadas a priori a la recolección y de análisis de datos. La recolección de datos se fundamentó en la medición y el análisis de procedimientos estadísticos (Hernández, Fernández & Batista, 1998).

9.2 Tipo y Diseño de estudio.

Para realizar esta investigación se utilizó un diseño cuasi experimental el cual manipula deliberadamente, al menos una variable independiente, para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes. De acuerdo a este diseño los participantes de este estudio no fueron asignados al azar, ni se emparejaron, sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento (Hernández et al., 1998).

Para efectos de esta investigación se manipuló una variable independiente para ver su incidencia sobre una variable dependiente con alumnos y alumnas de un curso determinado

(3° básico) escogidos antes de obtener la información. Para esto se utilizó un tipo de diseño con pre y post Test y grupos intactos. Se aplicó el pre Test en ambos grupos, y así se pudo verificar la equivalencia inicial de los grupos (Hernández et al., 1998).

Este estudio se ajustó a un diseño no experimental transeccional, la recolección de datos se realizó en un solo momento, su propósito fue describir variables y analizar la incidencia de la intervención en interrelación en un momento dado. Además, es de tipo descriptivo ya que su objetivo es indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables. Presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas en un momento determinado (Hernández et al., 1998).

Participantes

Se trabajó con toda la población, dado que el tamaño de la misma era reducido; dos cursos de 3° básico (57 alumnos y alumnas en total) de un colegio urbano de la comuna de Chillán.

- De los dos 3° básicos existentes en el establecimiento, uno será el grupo control y el otro el grupo experimental.
- Las edades de los alumnos y alumnas fluctuaron entre los 8 y 9 años, con un total por curso respectivo de 22 y 25 alumnos y alumnas.

Debido a que el propósito de este estudio fue determinar la incidencia que tienen las estrategias didácticas utilizadas por el profesor, en la ansiedad escolar se seleccionó una muestra de estudiantes en edades comprendidas entre los 8 y 9 años, principalmente debido a las características de la etapa del desarrollo en el que se encuentran los y las estudiantes en

este nivel, donde imperan reacciones psicofisiológicas y cognitivas que se hacen objetivas frente al proceso de enseñanza y aprendizaje en este grupo etario.

Las características de la niñez media como se denomina a esta etapa del desarrollo se encuentran determinadas por:

Contexto social: se mueven del hogar a contextos más amplios, como grupo de amigos y escuela en general, desarrollan más la autonomía e independencia, desarrollan el sentido de la laboriosidad, aprenden a colaborar con sus pares y con adultos por lo que se establecen relaciones más consistentes.

Conocimiento: comienzan a planear en forma consciente, coordinan acciones, evalúan el progreso y modifican planes basados en la reflexión y evaluación.

Concepto de sí mismo: son capaces de reflexionar sobre sus propias habilidades, éxitos y fracasos, desarrollan el concepto de sí mismo como sujeto autónomo (Mangrulkar, et al 2001).

En esta etapa los avances son significativos en como comprenden su mundo y en el razonamiento lógico, además el logro académico adquiere una importancia vital (Rice, 1997)

Los niños y niñas que se ubican en este tramo de edad, presentan ansiedad de manera más frecuente, asociada al contexto escolar en situaciones de evaluación, ansiedad al leer y hablar en voz alta, hablar con personas que representen autoridad, así como también relacionarse con sus pares y la dificultad para expresar y verbalizar sus emociones y sentimientos (Jadue, 2001).

La indefensión aparece además como un patrón de comportamiento. Las y los estudiantes atribuyen el éxito escolar a causas externas, que están fuera de su control. Presentan ansiedad frente a la tarea escolar, se sienten incapaces de resolver un problema. En esta etapa del desarrollo también los y las estudiantes experimentan la desesperanza aprendida, independiente de sus logros académicos, sienten que están condenados al fracaso, lo que aumenta la sintomatología ansiosa (Jadue, 2001).

9.3 Variables.

Variable Independiente.

Estrategias Psicoeducativas: las estrategias psicoeducativas y su vinculación con los y las estudiantes, tuvo como objetivo propiciar el aprendizaje en los más diversos contextos. Por otro lado, Zambrano (2006) plantea que la didáctica es una disciplina científica cuyo objeto es “el estudio de la génesis, y proceso por el cual se llega a las condiciones de enseñanza y aprendizaje”, en que se contextualizarían las respuestas cognitivas, fisiológicas y emocionales de los y las estudiantes. Es así que se consideró que para implementar estrategias centradas en los y las estudiantes se tuvo que considerar el sentido subjetivo y personal de los sujetos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La operacionalización de la variable “estrategias psicoeducativas” se entenderá como una estratificación de estrategias de intervención que consideren aspectos subjetivos y que visualicen los patrones de respuesta ansiógenas de los estudiantes, como lo son las motoras, cognitivas y emocionales. Esto con el propósito de evaluar la incidencia y/o disminución de la ansiedad escolar de los y las alumnas de 3° básico de un colegio urbano de la comuna de Chillán.

Para esto se realizó una propuesta de estrategias psicoeducativas que se ejecutaron en el aula, en intervenciones semanales a través de talleres que fueron aplicados sobre situaciones específicas en el aula para evaluar la incidencia y/o la disminución de la ansiedad escolar.

Variable Dependiente.

Ansiedad escolar: Como variable dependiente comprende un conjunto de manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras que el individuo emite ante situaciones escolares que él mismo evalúa como amenazantes, ambiguas y/o peligrosas (Lagos, 2015).

La operacionalización de ésta variable se enmarca en tres dimensiones a considerar, las que se evaluaron en los estudiantes de la población estudiada. Estas son: Dimensión Cognitiva, Dimensión Fisiológica y Dimensión Emocional.

- Dimensión cognitiva: refleja la preocupación excesiva, imágenes negativas, pensamientos catastróficos, bloqueos y fuga de ideas. En esta dimensión se encuentran las experiencias de miedo, pánico, alarma, inquietud, aprensión, las obsesiones y los pensamientos intrusivos de tipo catastrófico (Sandín, 1990).
- Dimensión fisiológico-Motora: se refleja a nivel corporal y verbal, tono de voz y reiteraciones de palabras, tics y temblores involuntarios, evitación del contexto con la desviación de la mirada o permanecer en silencio.

- Dimensión afectivo-emocional: Refleja exageración de contenidos emocionales como el miedo, agobio sin causalidad, sentimiento exaltado de vergüenza, sentimientos recurrentes de culpa y preocupación.

9.4 Instrumento de Recolección de Datos.

Las recolecciones de datos fueron realizadas a través del Inventario de ansiedad escolar para educación básica, que se aplicó en las y los alumnos de 3° básico de un colegio urbano de la comuna de Chillán.

Los test o inventarios miden variables específicas, en el caso de esta investigación miden la incidencia de la variable independiente, estrategias cognitivas, sobre la variable dependiente, ansiedad escolar (Hernández, et, al 2010).

El Inventario de Ansiedad escolar para educación básica mide la ansiedad escolar en tres dimensiones: Cognitiva, fisiológica y motora. Como respuestas frente a diferentes situaciones escolares.

El test cuenta con 19 ítems, respecto a situaciones específicas que se generan en el aula y sus respuestas están codificadas numéricamente con puntajes:

- Nunca: 0 ptos.
- Pocas veces: 1 ptos.
- Unas veces sí y otras no: 2 ptos.
- Muchas veces: 3 ptos.
- Siempre: 4 ptos.

9.5 Procedimiento.

Se realizó una reunión con todos los profesores que realizan clases en los 3° básicos de la escuela para informarles respecto a los objetivos de la investigación y lo que pretende conseguir. Se les indicó la fecha y hora en que el investigador aplicaría el test en los dos momentos (pre test – post test). Además, se les solicitó la participación activa en la implementación de la propuesta de estrategias psicoeducativas que el profesional aplicó, con instrucciones claras de su procedimiento, con el fin de ver la incidencia con la ansiedad escolar.

Se estableció un grupo control y un grupo experimental. Al grupo control se aplicó el pre test al igual que al grupo experimental, para evaluar en ambos el nivel de ansiedad escolar. Posterior a aplicar el pre test al grupo experimental se implementó la propuesta de estrategias didácticas por los docentes del curso y se aplicó el post test para ver la incidencia de las estrategias aplicadas en la ansiedad escolar.

Al grupo control se aplicó el post test sin aplicar la propuesta de estrategias psicoeducativas.

9.6 Análisis y Procesamiento de la Información.

Para el análisis de datos fue necesario transformar las respuestas en símbolos o valores numéricos. Es así como la escala Likert del inventario, fue traducida a números con la finalidad ser analizados por el programa estadístico SPSS 22.

Los análisis realizados fueron la prueba *t*, que es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en una variable, se simboliza: *t*. Respecto de la hipótesis de diferencia entre dos grupos. La prueba *t* se utilizó

para comparar los resultados de una pre prueba con los resultados de una post prueba en un contexto experimental. Se compararon las medias y las varianzas del grupo en dos momentos diferentes.

Análisis descriptivo en análisis de datos

La base de datos está conformada por $n=52$ estudiantes distribuidos aleatoriamente en $k=2$ grupos (control/experimental), a quienes se les aplicó la escala IAES en $t=2$ períodos.

Las técnicas utilizadas en el análisis descriptivo corresponden a las medidas de tendencia central y de dispersión. Para el análisis correlacional se utilizaron correlaciones de Pearson y para el análisis de la aplicación Análisis de Varianza para Medidas Repetidas.

La base de datos consta de dos secciones: una sección cualitativa y otra cuantitativa. La sección cualitativa comprende tres variables de tipo categórica: (a) Grupo (control/experimental); (b) Sexo (mujer/hombre); y (c) Aplicación (Primera/Segunda). La sección cuantitativa tiene dos subsecciones: la subsección 1 contiene las respuestas individuales de las preguntas, y la subsección 2 que contiene los totales de cada dimensión. Para efectos de este estudio se ha considerado sólo la subsección 2.

Esta prueba corresponde a la adaptación chilena del Inventario de ansiedad escolar para educación primaria-IAEP (García-Fernández, Inglés y Gómez-Núñez, 2012). Evalúa los niveles de ansiedad escolar en niños con edades comprendidas entre los ocho y los 12 años. Consta de 27 ítems que hacen referencia a las situaciones escolares (“Ansiedad ante la evaluación y el fracaso escolar”, “Ansiedad ante la victimización”, “Ansiedad ante la evaluación social” y “Ansiedad ante el castigo escolar”), y 28 ítems referidos a las manifestaciones que componen la respuesta de ansiedad (cognitiva, psicofisiológica y motora); también permite la obtención de una puntuación total de ansiedad escolar. A fin de

responder este cuestionario, el sujeto debe leer cada situación y valorar los tres tipos de respuesta asociados a dicha situación mediante una escala Likert de cinco puntos (0 = Nunca; 4 = Siempre). Los índices de fiabilidad calculados en este estudio para cada una de las escalas y los factores del instrumento varían, según el criterio sugerido por George y Mallery (2003), entre bueno y excelente, y es el alfa de Cronbach para el factor “Ansiedad ante la evaluación social” de 0,86, el de “Ansiedad ante la evaluación y fracaso escolar” de 0,90, el de “Ansiedad ante el castigo escolar” de 0,89, y el de “Ansiedad ante la victimización” de 0,88. Con respecto a las respuestas se obtuvo 0,82, 0,85 y 0,82 (para ansiedad cognitiva, psicofisiológica y conductual, respectivamente). Por último, se obtuvo un nivel de fiabilidad de 0,93 para la puntuación total.

10. RESULTADOS

La base de datos está conformada por n=52 estudiantes distribuidos aleatoriamente en k=2 grupos (control/experimental), a quienes se les aplicó la escala IAES en t=2 períodos.

Las técnicas utilizadas en el análisis descriptivo corresponden a las medidas de tendencia central y de dispersión. Para el análisis correlacional se utilizaron correlaciones de Pearson y para el análisis de la aplicación Análisis de Varianza para Medidas Repetidas.

La base de datos consta de dos secciones: una sección cualitativa y otra cuantitativa. La sección cualitativa comprende tres variables de tipo categórica: (a) Grupo (control/experimental); (b) Sexo (mujer/hombre); y (c) Aplicación (Primera/Segunda). La sección cuantitativa tiene dos subsecciones: la subsección 1 contiene las respuestas individuales de las preguntas, y la subsección 2 que contiene los totales de cada dimensión. Para efectos de este estudio se ha considerado sólo la subsección 2.

Al analizar los datos de la sección cuantitativa (Tabla 1), se exhiben por dimensión y en cada una se distribuye por grupo (C: control y E: experimental). Lo primero a destacar es que en todas las dimensiones existe una reducción estadísticamente significativa en el promedio de los puntajes obtenidos, por lo que las intervenciones han tenido efecto de forma global. Luego de forma particular, existe una disminución estadísticamente significativa para las dimensiones de Evaluación Social ($F(1,50)=9.1$, $p<.001$), Castigo ($F(1,50)=6.1$, $p<.001$), Cognitiva ($F(1,50)=9.7$, $p<.001$) y Conductual ($F(1,50)=4.0$, $p<.05$).

Tabla 1

Estadígrafos descriptivos (n=52) para dimensiones por grupo.

| Dimensión | | Pre Test | | Post Test | | | ANOVA Med.Rep. | Eff.Size |
|--------------------------|--------------|----------|------|-----------|------|----------------|-----------------------|-------------------|
| | | Media | D.E. | Media | D.E. | Disminución | Estadígrafo F | d |
| Evaluación Social | Control | 30.4 | 6.92 | 9.62 | 7.95 | -20.8 (-68.4%) | Aplicación = 103.7*** | 0.46 ^M |
| | Experimental | 17.2 | 16.3 | 7.73 | 6.92 | -9.5 (-55.1%) | Grupo = 9.10*** | 0.17 ^P |
| | Total | 23.8 | 14.1 | 8.67 | 8.07 | -15.1 (-63.4%) | Interacción = 0.53 | 0.00 |
| Fracaso | Control | 24.9 | 9.59 | 16.4 | 12.0 | -8.5 (-34.1%) | Aplicación = 98.5*** | 0.44 ^M |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------|----------------------|-------------------|
| | Experimental | 23.0 | 12.5 | 11.5 | 7.22 | -11.5 (-50.0%) | Grupo = 1.55 | 0.14 ^P |
| | <i>Total</i> | <i>23.9</i> | <i>11.1</i> | <i>13.9</i> | <i>10.1</i> | <i>-10.0 (-41.8%)</i> | Interacción = 2.22 | 0.00 |
| Castigo | Control | 18.8 | 6.82 | 11.7 | 8.37 | -8.5 (-37.8%) | Aplicación = 76.0*** | 0.44 ^M |
| | Experimental | 14.5 | 9.24 | 6.54 | 5.16 | -8.0 (-54.9%) | Grupo = 6.13** | 0.27 ^P |
| | <i>Total</i> | <i>16.7</i> | <i>8.34</i> | <i>9.10</i> | <i>7.35</i> | <i>-7.6 (-45.5%)</i> | Interacción = 0.20 | 0.00 |
| Victimización | Control | 39.5 | 15.5 | 16.5 | 17.0 | -23.0 (-58.2%) | Aplicación = 73.2*** | 0.51 ^M |
| | Experimental | 30.3 | 26.0 | 10.3 | 11.4 | -20.0 (-66.0%) | Grupo = 3.06 | 0.18 ^P |
| | <i>Total</i> | <i>34.9</i> | <i>21.7</i> | <i>13.4</i> | <i>14.7</i> | <i>-21.5 (-61.6%)</i> | Interacción = 0.36 | 0.00 |
| Cognitiva | Control | 46.9 | 11.4 | 22.9 | 14.7 | -24.0 (-51.2%) | Aplicación = 95.4*** | 0.54 ^M |
| | Experimental | 32.0 | 21.7 | 15.1 | 10.1 | -16.9 (-52.8%) | Grupo = 9.67*** | 0.30 ^M |
| | <i>Total</i> | <i>39.5</i> | <i>18.7</i> | <i>19.0</i> | <i>13.1</i> | <i>-20.4 (-51.9%)</i> | Interacción = 2.83 | 0.00 |
| Conductual | Control | 32.5 | 11.8 | 15.4 | 13.8 | -17.1 (-52.6%) | Aplicación = 77.2*** | 0.50 ^M |
| | Experimental | 24.7 | 17.9 | 10.4 | 8.67 | -14.3 (-57.9%) | Grupo = 3.95* | 0.20 ^P |
| | <i>Total</i> | <i>28.6</i> | <i>15.5</i> | <i>12.9</i> | <i>11.7</i> | <i>-15.7 (-54.9%)</i> | Interacción = 0.58 | 0.04 |
| Psicofisiológicas | Control | 34.2 | 11.8 | 15.8 | 15.8 | -18.4 (-53.8%) | Aplicación = 94.4*** | 0.53 ^M |
| | Experimental | 28.1 | 19.5 | 10.5 | 8.33 | -17.6 (-62.6%) | Grupo = 2.56 | 0.17 ^P |
| | <i>Total</i> | <i>31.2</i> | <i>16.3</i> | <i>13.2</i> | <i>12.8</i> | <i>-18.0 (-57.7%)</i> | Interacción = 0.58 | 0.04 |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

^M Efecto Medio, ^P Efecto Pequeño

Luego de evaluar la significación estadística de las intervenciones realizadas, es posible destacar que la disminución porcentual de las puntuaciones medias de las dimensiones fue de al menos un 41% para la muestra completa, al menos un 34% para el grupo control y al

menos un 50% en el grupo experimental. Esto evidencia la efectividad de la intervención realizada para disminuir los niveles de las dimensiones evaluadas.

Figura 1

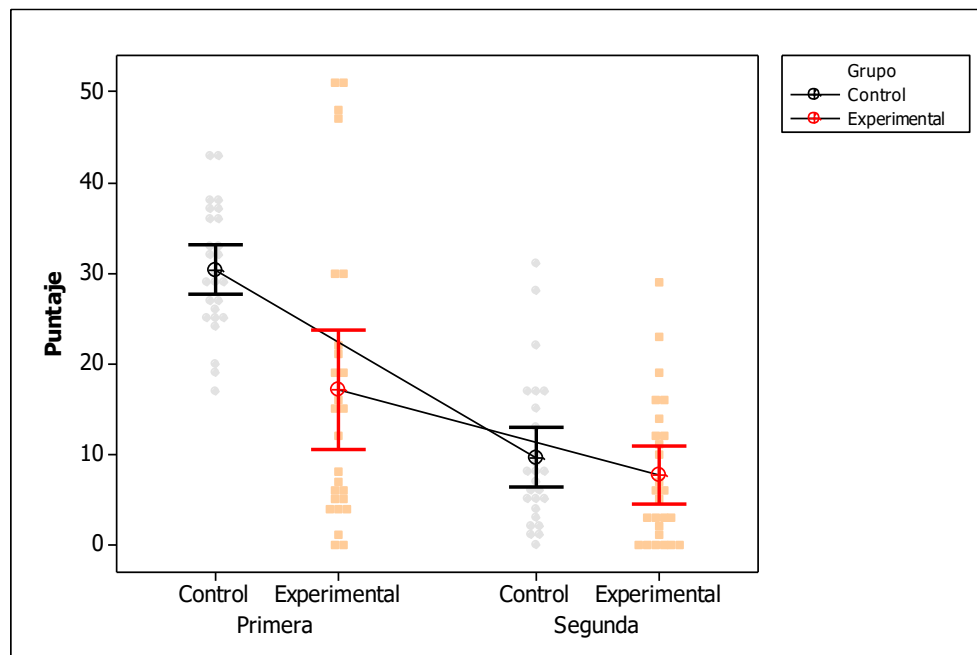


Figura 1. Análisis de dimensión Evaluación Social.

En particular, la dimensión de evaluación social tuvo una disminución general del 63,4%, siendo de 68,4% para el grupo control y de un 55.1% para el grupo experimental. La figura 1 muestra la evolución en cuanto a los puntajes obtenidos y las medias registradas, donde el control pasó de 30.4 a 9.62 y el experimental pasó de 17.72 a 7.73 puntos. Como se observa en la figura 1, durante la primera intervención el grupo experimental muestra una mayor heterogeneidad de los puntajes, lo cual refleja la multiplicidad de experiencias y respuestas frente a situaciones que socialmente los sujetos intervenidos no pueden controlar y que, al momento de la segunda intervención (post test) además de disminuir la dispersión presentan un mejor manejo de la ansiedad frente a la dimensión evaluada.

Figura 2

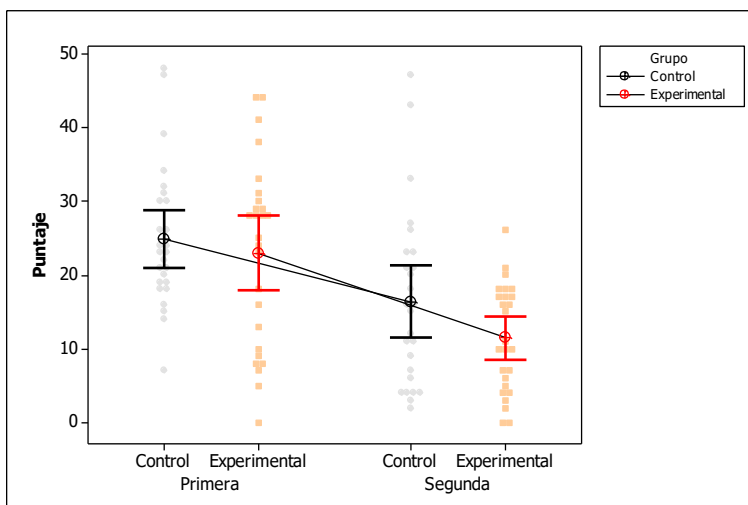


Figura 2. Análisis de dimensión Fracaso

En segundo lugar, para la dimensión de fracaso se registró una disminución general del 41,8%, siendo de 34,1% para el grupo control y de un 50,0% para el grupo experimental. La figura 2 muestra la evolución en cuanto a los puntajes obtenidos y las medias registradas, donde el control pasó de 24.9 a 16.4 y el experimental pasó de 23.0 a 11.5 puntos.

Figura 3

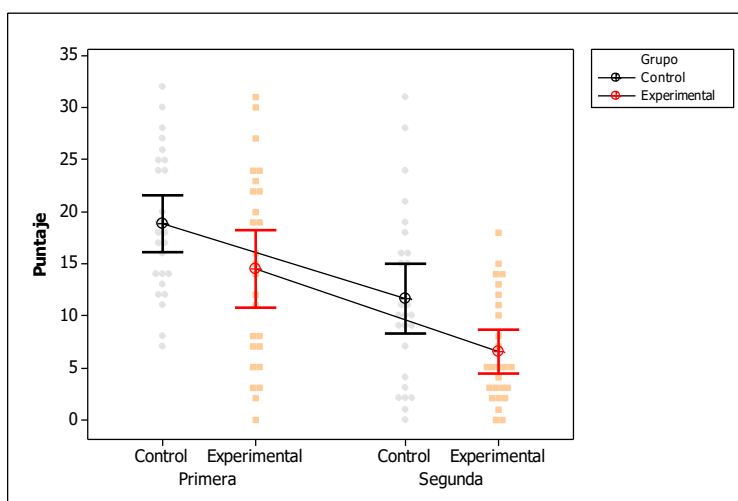


Figura 3. Análisis de dimensión ansiedad ante el castigo

En tercer lugar, para la dimensión ansiedad ante el castigo se registró una disminución general del 45.5%, siendo de 37.8% para el grupo control y de un 54.9% para el grupo experimental. A figura 3 muestra la evolución en cuanto a los puntajes obtenidos y las medias registradas, donde el control pasó de 18,8 a 11,7 y el experimental pasó de 14,5 a 6,54 puntos. La disminución considerable del grupo experimental en relación a la primera intervención refleja el cambio de dinámicas que se realizaron al interior del aula con actividades que motivaron la seguridad en los y las alumnas.

Figura 4

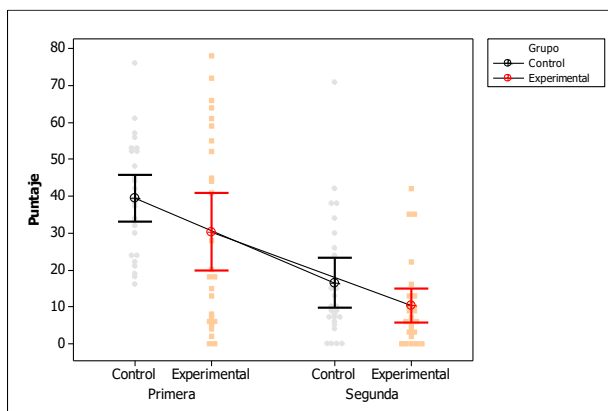


Figura 4. Análisis de dimensión Victimización

En cuarto lugar, para la dimensión de victimización se registró una disminución general del 61,6%, siendo de 58,2% para el grupo control y de un 66% para el grupo experimental. La Figura 4 muestra la evolución en cuanto a los puntajes obtenidos y las medias registradas, donde el control pasó de 39.5 a 16.5 y el experimental pasó de 30.3 a 10.3 puntos.

Figura 5

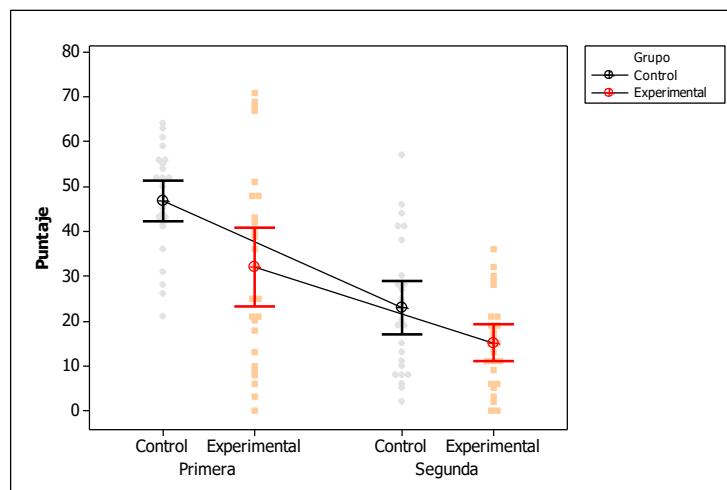


Figura 5. Análisis de dimensión Cognitiva

En quinto lugar, para la dimensión cognitiva se registró una disminución general del 51.9%, siendo de 51,2% para el grupo control y de un 52,8% para el grupo experimental. La figura 5 muestra la evolución en cuanto a los puntajes obtenidos y las medias registradas, donde el control pasó de 46.9 a 22.9 y el experimental pasó de 32.0 a 15.1 puntos. Esta disminución evidencia que las manifestaciones cognitivas que se exteriorizan a través de una preocupación excesiva sobre una determinada situación, es resultado de estrategias psicoeducativas que incentivan a objetivar la visión del alumno.

Figura 6

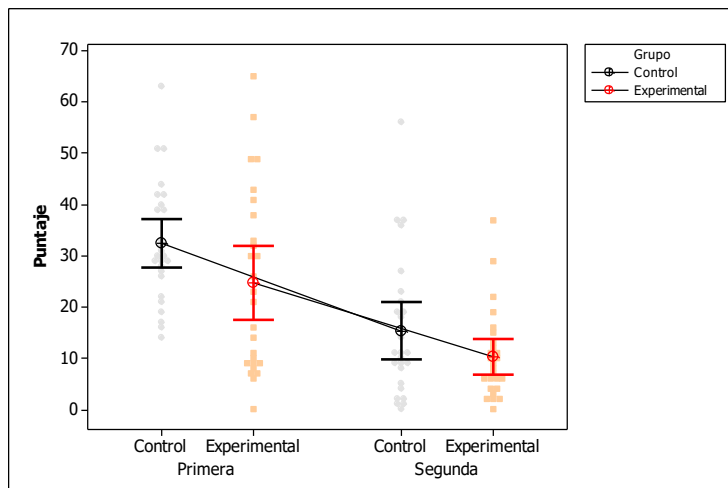


Figura 6. Análisis de dimensión Conductual

En sexto lugar, para la dimensión conductual se registró una disminución general del 54.9%, siendo de 52.6% para el grupo control y de un 57.9% para el grupo experimental. La figura 6 muestra la evolución en cuanto a los puntajes obtenidos y las medias registradas, donde el control pasó de 32.5 a 15.4 y el experimental pasó de 24.7 a 10.4 puntos. Las respuestas de los y las alumnos frente a situaciones ansiógenas mejoró considerablemente luego de la segunda intervención, debido a la aplicación de estrategias que disminuyen la ansiedad anticipatoria a un estímulo que no es conocido.

Figura 7

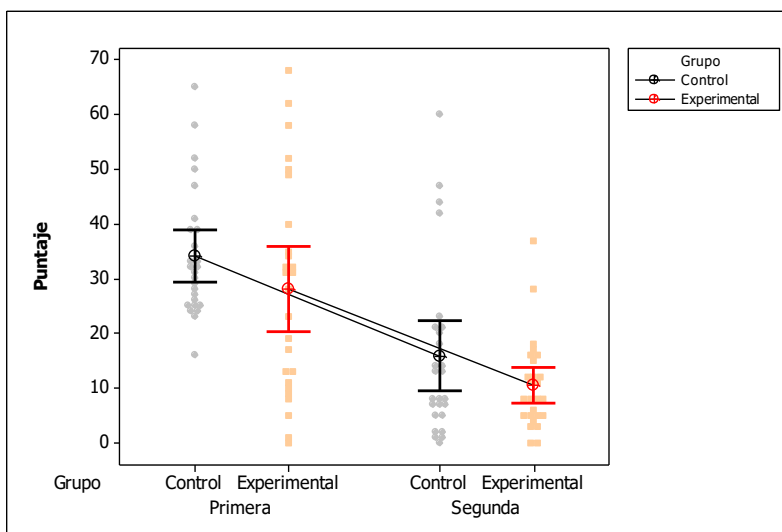


Figura 7. Análisis de dimensión Psicofisiológica

En último lugar, para la dimensión psicofisiológica se registró una disminución general del 57.7%, siendo de 53.8% para el grupo control y de un 62.6% para el grupo experimental. La figura 7 muestra la evolución en cuanto a los puntajes obtenidos y las medias registradas, donde el control pasó de 34.2 a 15.8 y el experimental pasó de 28.1 a 10.5 puntos.

De acuerdo a las características de la muestra, se reportó que el 58% de los estudiantes fueron mujeres y el 42% fueron hombres. Esta diferencia no es estadísticamente significativa (dif=.16, Z=1.11, p=.33).

Al hacer los análisis comparativos (Tabla 2), se exhiben por dimensión y en cada una se distribuye por sexo (Mujer/Hombre). Lo primero a destacar es que en todas las dimensiones existe una reducción estadísticamente significativa en el promedio de los puntajes obtenidos ($p < .001$), por lo que las intervenciones han tenido efecto de forma global. Luego de forma particular, existe una disminución estadísticamente significativa para las dimensiones de Evaluación Social ($F(1,50)=9.1$, $p < .001$), ansiedad ante el castigo ($F(1,50)=6.1$, $p < .001$), Cognitiva ($F(1,50)=9.7$, $p < .001$) y Conductual ($F(1,50)=4.0$, $p < .05$). Sin embargo, no se detectó ninguna disminución significativa del puntaje relacionado al sexo ($p > 0.05$).

Tabla 2

Estadígrafos descriptivos (n=52) para dimensiones por grupo.

| Dimensión | | Pre Test | | Post Test | | Disminución | ANOVA Med.Rep. | Eff.Size |
|-------------------|--------|----------|------|-----------|------|----------------|----------------------|-------------------|
| | | Media | D.E. | Media | D.E. | | Estadígrafo F | d |
| Evaluación Social | Mujer | 23.0 | 14.0 | 8.08 | 8.07 | -14.9 (-64.9%) | Aplicación = 81.4*** | 0.55 ^M |
| | Hombre | 24.4 | 14.4 | 9.18 | 8.17 | -15.2 (-62.4%) | Sexo = 0.21 | 0.00 |

| | | | | | | | | |
|-------------------------|--------------|------|------|------|------|----------------|----------------------|-------------------|
| | <i>Total</i> | 23.8 | 14.1 | 8.67 | 8.07 | -15.1 (-63.4%) | Interacción = 0.01 | 0.00 |
| Fracaso | Mujer | 24.5 | 11.1 | 14.9 | 12.2 | -8.5 (-34.1%) | Aplicación = 93.5*** | 0.43 ^M |
| | Hombre | 23.4 | 11.2 | 13.1 | 8.09 | -11.5 (-50.0%) | Sexo = 0.27 | 0.00 |
| | <i>Total</i> | 23.9 | 11.1 | 13.9 | 10.1 | -10.0 (-41.8%) | Interacción = 0.09 | 0.00 |
| Castigo | Mujer | 16.3 | 7.12 | 8.29 | 6.47 | -8.5 (-37.8%) | Aplicación = 77.2*** | 0.44 ^M |
| | Hombre | 17.0 | 9.37 | 9.79 | 8.08 | -8.0 (-54.9%) | Sexo = 0.32 | 0.00 |
| | <i>Total</i> | 16.7 | 8.34 | 9.10 | 7.35 | -7.6 (-45.5%) | Interacción = 0.17 | 0.00 |
| Victimización | Mujer | 35.7 | 19.3 | 14.6 | 14.9 | -23.0 (-58.2%) | Aplicación = 72.1*** | 0.50 ^M |
| | Hombre | 34.1 | 23.9 | 12.3 | 14.7 | -20.0 (-66.0%) | Sexo = 0.18 | 0.00 |
| | <i>Total</i> | 34.9 | 21.7 | 13.4 | 14.7 | -21.5 (-61.6%) | Interacción = 0.02 | 0.00 |
| Cognitiva | Mujer | 39.4 | 17.5 | 18.4 | 13.1 | -24.0 (-51.2%) | Aplicación = 90.2*** | 0.50 ^M |
| | Hombre | 39.5 | 20.1 | 19.5 | 13.3 | -16.9 (-52.8%) | Sexo = 0.02 | 0.00 |
| | <i>Total</i> | 39.5 | 18.7 | 19.0 | 13.1 | -20.4 (-51.9%) | Interacción = 0.06 | 0.00 |
| Conductual | Mujer | 28.5 | 13.9 | 13.9 | 12.6 | -17.1 (-52.6%) | Aplicación = 75.6*** | 0.53 ^M |
| | Hombre | 28.7 | 17.1 | 12.0 | 11.1 | -14.3 (-57.9%) | Sexo = 0.06 | 0.00 |
| | <i>Total</i> | 28.6 | 15.5 | 12.9 | 11.7 | -15.7 (-54.9%) | Interacción = 0.37 | 0.00 |
| Psicofisiológico | Mujer | 31.6 | 14.8 | 13.5 | 13.3 | -18.4 (-53.8%) | Aplicación = 93.8*** | 0.53 ^M |
| | Hombre | 30.8 | 17.7 | 12.9 | 12.6 | -17.6 (-62.6%) | Sexo = 0.04 | 0.00 |
| | <i>Total</i> | 31.2 | 16.3 | 13.2 | 12.8 | -18.0 (-57.7%) | Interacción = 0.00 | 0.00 |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

^MEfecto Medio, ^PEfecto Pequeño

Se ha estudiado una base de datos de n=52 estudiantes, divididos en grupo control y experimental. Se realizaron mediciones pre y post intervención. Los análisis estadísticos fueron medidas de tendencia central y de dispersión, correlaciones de Pearson y Análisis de Varianza de Medidas Repetidas. Softwares utilizados: SPSS 22 y JAMOVI 1.2.27.

Se efectuaron las pruebas de análisis de varianza de medidas repetidas, obteniendo disminuciones estadísticamente significativas en todas las dimensiones ($p < .001$), indicando que las intervenciones realizadas fueron clave para la disminución de los puntajes. Las disminuciones de los puntajes totales promedio fueron desde un 34% a un 68% a partir de la intervención realizada. También se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre grupo control y experimental, siendo estos últimos quienes más disminución promedio reflejaron y permitiendo concluir que la intervención resultó exitosa.

Al efectuar la comparación entre sexos, no se obtuvieron diferencias que reflejaran brechas importantes a la hora de analizarlas en el tiempo, por lo cual se concluye que no hay efecto. Se registraron aumentos importantes entre mediciones vinculadas a la dimensión Fracaso, mientras que hubo disminuciones relevantes en las dimensiones vinculadas a lo Conductual, Psicofisiológico, Castigo y Evaluación Social.

Conclusión

La ansiedad escolar es una problemática que ha ido tomando relevancia dentro del aula y la comunidad escolar, evidenciando la falta de desarrollo a través del tiempo de estrategias educativas que benefician y mejoran el aprendizaje de las y los alumnos debido a que, esta afecta principalmente en la eficiencia del aprendizaje, disminución de la atención,

concentración y retención, con consecuencias importantes en el deterioro del rendimiento escolar.

En Chile desde 1990 existe el compromiso de desarrollar un proceso de reforma educativa de gran envergadura, con el objetivo de mejorar los niveles de calidad y equidad de los resultados de aprendizaje del sistema educacional, por lo cual la presente investigación se desarrolló a partir de la necesidad de incluir y reforzar estrategias en el aula que disminuyan la ansiedad escolar, el cual fue realizado en un colegio de la zona urbana de Chillán donde se ejecutaron diferentes actividades psicoeducativas.

Los resultados expuestos en la investigación evidencian la efectividad de la intervención realizada para disminuir los niveles de los diferentes ámbitos medidos, en particular, la dimensión de evaluación social la cual tiene como objetivo lograr un conocimiento de los alumnos a sí mismos, validar y reconocer sus capacidades, mostró una disminución importante tanto para el grupo de control como experimental, pero con mayor efecto en el grupo intervenido. Esto puede ser una consecuencia de otros factores relevantes como la didáctica utilizada por el docente en el aula o la presión familiar que reciben dentro de sus hogares.

En cuanto a la dimensión de fracaso que principalmente busca cambiar pensamientos ansiógenos negativos por los reales, asociándolos con experiencias que el sujeto haya tenido en las mismas circunstancias, disminuye un 50% en el caso del grupo experimental generando respuestas efectivas por parte de las y los alumnos en la disminución de la ansiedad. El cambio de cognición producto de las estrategias aplicadas que tuvieron las y los alumnos que antes parecían limitantes en determinadas situaciones escolares, mejoró sustantivamente el manejo de la ansiedad en ésta dimensión.

En tercer lugar, trabajar sobre la auto eficacia y creencias que las y los estudiantes tienen respecto a su desempeño y capacidades resultó primordial para aminorar de manera general la ansiedad por castigo en un 45,5%, la cual fue de un 54,9% en el caso del grupo experimental. La identificación que lograron los padres y alumnos sobre las debilidades y habilidades personales en relación a los aspectos motivacionales, cognitivos y emocionales, contribuyeron a la disminución de la ansiedad por castigo.

En cuanto a la dimensión de victimización, se reduce de manera general la ansiedad en un 66% siendo la de mayor disminución en comparación a las otras mencionadas. Los talleres semanales de convivencia escolar orientados a la mejora de la relación entre pares y docentes, además de generar normas dentro del grupo curso diseñadas por los mismos alumnos y alumnas ante las conductas negativas de convivencia escolar, incidieron de mayor manera en la dinámica del grupo intervenido.

Respecto a la dimensión -cognitiva o verbal-cognitiva que evidencia las manifestaciones que se exteriorizan a través de una preocupación excesiva sobre una determinada situación, registró una disminución de un 52,8% para el grupo experimental lo cual es reflejo de estrategias psicoeducativas que incentivan a objetivar la visión de él y la estudiante.

Referente a la dimensión conductual que hace alusión a características psicoafectivas y de la manera en que el sujeto modula sus respuestas emocionales por el grado en que faciliten u obstaculicen el acceso a los objetivos pedagógicos, esta disminuye considerablemente en un 57,9% para el grupo experimental. Las respuestas de los y las estudiantes frente a situaciones anisoginas mejoraron considerablemente luego de la segunda intervención, debido a la

aplicación de estrategias que disminuyen la ansiedad anticipatoria a un estímulo que no es conocido.

En último lugar, para la dimensión psicofisiológica-motora se registró una disminución de 53.8% para el grupo control y de un 62.6% para el grupo experimental, este componente implica una serie de desajustes a nivel del sistema nervioso tanto central como somático que evidencian efectos a nivel corporal por lo que, las estrategias de intervención afectaron positivamente la disminución de perturbaciones de tipo verbal y no verbal.

Al efectuar la comparación entre sexos, no se obtuvieron diferencias que reflejaran brechas importantes a la hora de analizarlas en el tiempo, por lo cual se concluye que no hay efecto. Se registraron aumentos importantes entre mediciones vinculadas a la dimensión Fracaso, mientras que hubo disminuciones relevantes en las dimensiones vinculadas a lo Conductual, Psicofisiológico, Castigo y Evaluación Social.

En respuesta al trabajo investigativo, se confirma la hipótesis inicial que plantea que las propuestas de estrategias psicoeducativas inciden en la disminución de la ansiedad en alumnos de tercero básico de un colegio urbano de la comuna de Chillán ya que, los resultados de las estrategias dirigidas a modificar patrones conductuales, cognitivos, fisiológicos muestran que existe una disminución de los niveles de ansiedad escolar en las dimensiones cognitiva, ansiedad ante el castigo, evaluación social en sujetos de un grupo etario de entre ocho y nueve años.

Dentro de las limitaciones de la investigación cabe mencionar que no se permite la generalización debido a la pequeña muestra intervenida que no es representativa de los niños

y niñas entre 8 y 9 años, sin embargo, en un futuro estudio podría proyectarse con una muestra mayor.

Es importante recalcar que el aporte del estudio apunta directamente a que los docentes hoy en día cuenten con baterías de estrategias de intervención en el aula que mejore y disminuya los niveles de ansiedad en la comunidad escolar.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

American Psychiatric Association (2014). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Angulo, L. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. Universidad de Los Andes. Escuela de Educación. Venezuela. *Revista Venezolana de educación*, 9(29). 1-7

Arnáez, P. (2005). Algunos principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget, aplicados en el área de lengua. *Paradigma*, 26(1), 1-18.

Bados, A. (2005). Trastorno de ansiedad por separación. Rechazo escolar y fobia escolar. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/354/1/119.pdf>.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y Desarrollo de la Personalidad*. Alianza Universidad. Alianza Editorial.

- Barret, P. (1998). Evaluation of Cognitive-Behavioral Groups Treatments for Childhood Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 159-168
- Bermudez, J. (1983). Modelo interactivo de ansiedad: Implicaciones y contrastación empírica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38(6), 1003-1030.
- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales: V.3. Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior).
- Casado-Morales, M. I. (1994). Ansiedad, stress y trastornos psicofisiológicos. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid, Madrid
- Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal J.J. (1990). Evaluación mediante autoinforme de la reactividad cognitiva-fisiológica-motora ante diferentes situaciones. Diferencias individuales y situacionales. En C.O.P (Ed.), Libro de comunicación del II congreso del C.O.P. Área 7. Diagnóstico y evaluación psicológica. Madrid. 94-101.
- Coll, C. Martin, E. mauri, T. miras. H. Onrubias. Sole. I. y Zabala. A (1998). *El constructivismo en el Aula*. 8va edición. Barcelona, 15-103
- Contreras, F. Espinosa, J. Esguerra, G. Haikal, A. Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, Ansiedad y Rendimiento Académico en Adolescentes. *Perspectivas en Psicología*. 1(2), 183-194.
- De la Vega, L. (2009). Currículum y Objetivos fundamentales Transversales en Chile. Resultados y Proyecciones. *Revista Digital Akademeia, Universidad UCINF*. <http://www.revistaakademeia.cl/?p=740>
- Diaz-Barriga, F. y Hernandez, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill interamericana.
- Elliott, J. (1991). Estudio del Currículum Escolar a través de la investigación interna, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (10), 45-68.
- Esparza, N. y Rodríguez, M. (2009). Factores Contextuales del Desarrollo Infantil y su Relación con los Estados de Ansiedad y Depresión. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*,5(1), 47-64.
- Freud, S. (1967). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jadue, G. (2001). Algunos Efectos de la Ansiedad en el Rendimiento Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118.
- Lagos, N. (2015) Adaptación y validación psicométrica del inventario de ansiedad escolar (IAES) en una muestra de estudiantes chilenos de educación secundaria. Tesis de doctorado, Universidad de Alicante, España.

- Lang, P. J. (1978). Anxiety: Toward a psychophysiological definition. En H. S. Akiskal, & W. L. Webb, (Eds.), *Psychiatric diagnosis: Exploration of biological predictors*. (pp. 365-389). New York: Spectrum.
- Mancilla, J. y Beltran, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Revista perfiles educativos*, 139(34), 25-39.
- Mangrulkar, L. Vinche, CH. y Posner, M. (2001). Enfoque de Habilidades para la Vida, para desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización panamericana de Salud.
- Martínez-Monteagudo, M. (2009). Validación psicométrica del cuestionario de ansiedad escolar: estudio con una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Martínez-Monteagudo, M. Inglés, C. Trianes, M. y García-Fernández, J. (2011). Perfiles de Ansiedad Escolar: Diferencias en Clima Social y Violencia entre Iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1023-1042.
- Moller, I. y Gomez, H (2014) Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (41), 17-49
- Montecinos, C. (2014). Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la formación inicial de docentes en Chile por el panel de expertos para una educación de calidad. *Revista Estudios Psicológicos*, 40(1) 285-30.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano. Etapas del Ciclo Vital*, Prentice- Hall Hispanoamericana, S.A.
- Rodriguez-Biglieri, R. Auné, S. y Vetere, G. (2012). Regulación de emocional en pacientes con trastornos de ansiedad: un estudio comparativo con una muestra comunitaria. Facultad de psicología – UBA secretaria de investigaciones, 19, 273-280.
- Sandín, B. (1990). Factores de Predisposición en los Trastornos de Ansiedad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 343-351.
- Skinner, B. (1974). *Ciencia y Conducta Humana*. Fontanella, S.A. Barcelona.
- Varela, P. (2005). *Ansiosa-Mente: claves para reconocer y desafiar la ansiedad*. Madrid: La esfera de los libros.
- Andrade, L. y Gorenstein, C. (1998). En Fernández, D. evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles reacciones entre ellas.

- Zambrano, A. (2006). En Mancilla, J. Beltran, J. Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas.
- Aguayo, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 223-231.
- Barrios, M. (2017). *Ansiedad escolar en adolescentes de secundaria*. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2997/1/T18977.pdf>
- Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J. y Callado Pérez, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Conrado*, 38-44.
- Camacho, L. (2017). *Autoestima de los oficiales alumnos y su relación con el nivel de logro de aprendizaje en el programa ampliatorio de Ingeniería de la Escuela de Ingeniería del Ejército*. Obtenido de <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3966>
- Cecilio, D. y Alvéz, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico USF*, 17(3). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300011>
- Chávez, Y. y Martínez, R. (2018). Evaluar para aprender: hacer más compleja la tarea a los alumnos. *Educación matemática*, 211-246.
- De la Vega, L. F. (2009). Curriculum y objetivos fundamentales transversales en Chile. Resultados y proyecciones. *Academia*, 25-41.
- Díaz-Cabrales, A., Corral, D. y Martínez, S. (2019). Estrategias de intervención psicoeducativa; neurociencia y zona de desarrollo próximo. *CONISEN*, 1-10.
- Díaz-Cabrales, A., Corral, D., Martínez, S. y Carrillo, E. (2019). *Estrategias de intervención psicoeducativa; neurociencia y zona de desarrollo próximo*. Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P649.pdf>
- Hernández, G. y Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 01-19.
- Hernández, G. y Díaz, F. (ene-junio de 2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*(40).
- Jackson. y Frick. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Scielo*(27). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>
- Los momentos de la sesión a través de las rutas de aprendizaje*. (Agosto de 2014). Recuperado de Revistas UNCP:<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/243>
- MINEDUC. (2015). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 5 de Mayo de 2021, de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Mischel, W., Coates, B. y Raskoff, A. (1968). Effects of success and failure on self-gratification. *Journal of personality and social psychology*. *Journal of personality and social psychology*, 381.
- Salazar, J. (2018). *Repositorio UAM*. Recuperado <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680830>
- Urrea, M., Armasu, L. y Evans, C. (2018). Estrategia para el Desarrollo de la Creatividad en un Sistema Escolar Estandarizado. *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Madrid: RILME.
- Yunker, P. J. y Sterner, J. A. (1986). Employment in accounting: A comparison of recruiter perceptions with student expectations. *Journal of accounting Education*, 95-112.

ANEXO

ANEXO 1: Instrumento de evaluación

Estrategias Psicoeducativas y Ansiedad, en alumnos de 3° básico del Colegio Alcázares de Ñuble de la Comuna de Chillan.
Proyecto de Tesis para optar al grado de Magíster en Educación

Escala de apreciación de ansiedad en función de los resultados de la intervención en el contexto de aula.

Nombre completo del docente:

Edad:

Sexo:

Jefatura del curso:

Establecimiento:

A continuación, encontrará una serie de ítems que refiere situaciones de ansiedad observadas en el aula, bajo un contexto educativo. Se solicita valorar de 0 a 4 las veces que usted observe dichas situaciones en sus estudiantes, de la siguiente forma:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------|-----------------|-----------------------|---------------------|----------------|
| Nunca | Rara vez | Frecuentemente | Casi siempre | Siempre |

Salir a la pizarra

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Existen burlas cuando hay errores en su participación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los estudiantes se enrojecen. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Les tiembla la voz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Hay rechazo de participación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Leer en voz alta en la clase

| | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Existen burlas hacia los lectores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los estudiantes se enrojecen. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Les tiembla la voz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Existe poca proyección vocal. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Evitan participación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Preguntas en clases

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Los estudiantes se ríen, en tono de burla, cuando el profesor hace preguntas dirigidas a ciertos estudiantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los estudiantes enrojecen, cuando le realiza preguntas de forma individual. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los estudiantes se bloquean, frente a preguntas dirigidas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los estudiantes evitan responder de manera fluida, demostrando inseguridad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Los estudiantes responden de forma tajante, utilizando monosílabos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Manifiestan tiempos responsivos prolongados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|

Preguntas al profesor

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Les dificulta ordenar sus ideas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifiestan producciones verbales con características de tartamudeo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se observa sudoración en manos y/o cara. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se observa enrojecimiento de mejillas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Les tiembla la voz al preguntar al profesor. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Actitudes previas a una prueba

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Demuestran preocupación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sienten dolores físicos, sean estos de cabeza, estómago, musculares, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Presentan movimientos reiterados de sus extremidades. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Presenta una actitud de rechazo a la actividad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Actitudes frente a la realización de una prueba

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Manifiestan preocupación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Sienten molestias físicas, sea estas de cabeza, estómago, musculares, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Presentan excesivos movimientos corporales. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Comienza a sudar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Comienza a observar elementos externos al foco evaluativo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Cuando le entregará las notas de una evaluación

| | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| Manifiestan preocupación | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Sienten molestias físicas, sea estas de cabeza, estómago, musculares, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifiestan rechazo a la recepción de resultados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifiestan prisa por la recepción de resultados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Cuando no llevan tareas

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Evitan la revisión de tareas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Refieren dolores corporales, sean estos de estómago o cabeza. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifiesta aumento de movimientos corporales. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se sienten culpables. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Propone temáticas irrelevantes al tópico central. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Actitudes frente a tareas o trabajos pedidos con anticipación y su incumplimiento.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Refieren culpa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Su respiración se agita. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| No logra responder de forma fluida. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Evita el contacto verbal y visual con el docente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Cuando se advierte de una citación con apoderados

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Se identifica negación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Su respiración se agita. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se advierte sudoración en el rostro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Aumenta el contacto entre las palmas de sus manos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|

Cuando el profesor regaña o reprende

| | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| Su respiración se agita. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Evita emitir palabras. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifiesta llanto. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifiesta rechazo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Cuando el profesor sanciona

| | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| Su respiración se agita. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Evita emitir palabras. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifiesta llanto. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifiesta rechazo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifiesta miedo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Actitudes bajo amenazas o insultos entre pares (compañeros de curso)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Su respiración se agita. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Responde con otros insultos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se agita físicamente, hay un aumento de movimientos corporales. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Aumenta la intensidad de su voz. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Refiere bloqueos, no saben qué hacer. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Actitudes frente a burlas entre pares (compañeros de curso)

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Lloran. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Su respiración se agita. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se bloquean, no saben qué hacer. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Comienzan a moverse de una forma incómoda. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Su ánimo desciende. ¿? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Actitudes frente a gritos entre pares (compañeros de curso)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Se bloquean, no saben qué hacer, | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se tapan los oídos, expresan incomodidad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Su frecuencia respiratoria aumenta. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Su actitud se torna nerviosa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Aumenta la inquietud física (se mueven en su asiento, se levantan de su puesto, etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Actitudes frente a discusiones entre pares

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Se bloquean, no saben qué hacer. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se atemorizan. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tienen reacciones inmediatas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| La intensidad de su voz aumenta. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| El ritmo de sus enunciados verbales aumenta, hablan más rápido. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Observaciones:.....

ANEXO 2: Dimensiones y estrategias psicoeducativas.

| DIMENSIÓN | ESTRATEGIAS | ACTIVIDAD | TALLERES (CONTROL DE ANSIEDAD) | RECURSOS |
|---------------------------------------|---|--|--|--|
| Exposición y juicio social 1 a 15. | <p>El objetivo de esta estrategia es conocerse a sí mismo y reconocer sus capacidades, a la vez que los demás reconozcan y validen sus capacidades.</p> <p>El rol profesor es al final de cada intervención describir y dar ejemplos en los que el (docente) visualiza estas capacidades en</p> | <p>Mis capacidades:</p> <p>Distribución en el aula en 4 grupos iguales heterogéneos, con el propósito de disminuir el campo de exposición que tiene el alumno(a) y pueda desarrollar habilidades paulatinas de vinculación.</p> <p>Se les expone a los niños 5 capacidades que un alumno(a)</p> | <p>Taller de Role-Playing: El objetivo es que podamos trabajar con diferentes situaciones reales y que ellos propongan, en donde estas provoquen ansiedad en relación a exposición y juicio social, buscando alternativas de resolución y pensamientos alternativos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafos. - Plumones. - Imágenes de capacidades o que representen capacidades. |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | <p>cada alumno(a) para reforzar su autoestima.</p> | <p>tiene que tener en la sala de clases, de manera conceptual y operacional, identificando ellos mismos sus propias capacidades. Se forman los 4 grupos con alumnos heterogéneos, asegurándonos el control de los procesos o actividades.</p> | <p>Logrando que los alumnos se realicen las siguientes preguntas: “¿Qué esperan los demás de mí? ¿Qué espero yo de mí?”.</p> | |
| <p>Ansiógenos anticipatorios 16 a 27.</p> | <p>de Generar de manera sistemática diferentes técnicas:</p> <p>“Cambia tu pensamiento”: Cambiar pensamientos ansiógenos negativos por los reales asociándolos con experiencias reales que el sujeto haya tenido en las mismas circunstancias.</p> <p>“Técnicas de relajación”: Enseñar técnicas de relajación de menos a más complejas, respiración, visualización e imaginación.</p> <p>“Pausa en el pensamiento”: Controlar la aparición repentina de cogniciones</p> | <p>Evaluar con el docente y profesional a cargo de la actividad que contenido o actividad ha sido realizada con éxito por un grupo de estudiantes y solicitar que pase a la pizarra a exponer dicho contenido (retroalimentación asociada a los objetivos de la estrategia).</p> <p>Soy Arquitecto:</p> <p>Mediante el diseño digital y manual se les enseña a los alumnos a construir mapas conceptuales que les permitan desarrollar sus habilidades técnicas y de estudios, bajando la ansiedad que provoca la cantidad del contenido académico.</p> | <p>Talleres de reestructuración cognitiva: En donde los alumnos reconozcan su propia ansiedad y como éstas pueden influir en los síntomas ansiógenos.</p> <p>En los talleres dirigidos a los padres lograr enseñar conductas de afrontamientos hacía con sus hijos frente a lo que les provoca ansiedad.</p> | <p>-Música. - Colchonetas. - Papelógrafos. - Plumones.</p> |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | <p>estereotipadas y disminuir su frecuencia y duración.</p> <p>(Se evaluarán si todas o cuáles son las más apropiadas para asegurar el éxito de las estrategias).</p> <p>Se les entrega a los alumnos las herramientas necesarias para la construcción de mapa conceptual y guías con los contenidos previos ante las evaluaciones.</p> | | | |
| <p>Ansiedad por cumplimiento 28 a 33.</p> | <p>Para lograr la disminución de la ansiedad en esta dimensión trabajaremos con la autoeficacia y las creencias que los alumnos tienen respecto a su desempeño y capacidades, tomando en cuenta aspectos motivacionales, afectivos y selectivos.</p> <p>Planificación:</p> <p>La docente junto a la profesional deben realizar la planificación de clase con ayuda de los alumnos para identificar nudos dentro de la misma</p> | <p>Facilitador:</p> <p>Esta actividad la desarrollan los alumnos de manera autónoma, ellos se asignen responsabilidades, elijan y seleccionen lo que con mayor facilidad puedan desarrollar de las propias asignaturas y de las actividades, de modo que proporcionen la información a cada uno de los integrantes, así nos aseguramos el cumplimiento de las actividades académicas, considerando que en algún aspecto de la actividad se asegure</p> | <p>- Se realizará talleres para reforzar las estrategias de autoeficacia.</p> <p>- A los padres se les orientara respecto a la Autoeficacia y sus componentes, de que, manera es mejor planificar las actividades de sus hijos y se les solicitará que refuercen la actividad de avisos publicitarios con las actividades, que monitoreen y apoyen.</p> | <p>- Recortes.</p> <p>- Dibujos.</p> <p>- Lápices de colores.</p> <p>- Cartulina de colores.</p> <p>- Computador.</p> <p>- Impresora.</p> <p>- Internet.</p> <p>- Plumones.</p> <p>- PowerPoint.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | <p>dinámica que pueda entorpecer el funcionamiento de la misma.</p> | <p>el éxito y con esto la motivación.</p> <p>Importante desarrollar la actividad en un ambiente tranquilo sin agentes estresores</p> <p>Se realizará recordatorios de actividades académicas que deban realizas en modo de avisos publicitarios, los que pegaran en la sala de clases y en su casa, dependiendo de la actividad y planificación.</p> | | |
| <p>Vínculos parentales y autoridad</p> <p>34 a 42.</p> | <p>Establecer normas dentro del grupo curso, diseñadas por los mismos alumnos ante las conductas negativas de convivencia encolar, con el propósito que el castigo sea otorgado por ellos mismos y no por el docente o por el establecimiento.</p> | <p>Soy Abogado:</p> <p>En conjunto con el docente se establecen las normas que se discutirán con los alumnos.</p> <p>Ellos asumirán un rol protagónico como los que se ven en los tribunales (juez, defensor, fiscal, actuario y policía) creando una dinámica que les permita forjar sus propias normas ante la autoridad y entre pares.</p> | <p>Orientados al establecimiento de normas y el respeto de estas con los beneficios que tiene el acatarlas.</p> <p>Realizar un recuento por las etapas evolutivas y como va cambiando nuestra manera de enfrentarnos al mundo con más responsabilidad y autonomía.</p> <p>Estilos de Crianza:</p> <p>En conjunto con los padres se describen las</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Papelógrafo. - Plumones. - Carpetas. - Hojas. - Lápiz pasta. - PowerPoint. |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | <p>pautas que actualmente desarrollan ellos para la crianza, luego de identificarlas en la pizarra, se reformulan apuntando a generar las pautas básicas para la buena orientación parental.</p> | |
| <p>Aceptación y rechazo entre pares 43 a 57.</p> | <p>Talleres semanales de convivencia escolar, orientados a la mejora de la relación entre pares y docente realizado por una dupla psicosocial. Todos orientados a la disminución de ansiedad en diferentes situaciones, en relación a sus relaciones interpersonales</p> | <p>Que son las virtudes: Mediante la discusión de cuáles son las principales virtudes y análisis de caso, trabajar empatía, solidaridad, respeto y limitaciones propias y del otro (identificándolas). Dinamica de espejo. Dinamica del cofre y el mago</p> | <p>Expresión emocional y reconocimiento de limitaciones al relacionarme. Obstáculos en la comunicación y resolución de conflictos. Orientar a los padres en como ellos deben dar prioridad a la expresión de afecto y al reforzamiento positivo en los avances de sus hijos y en la contención cuando esto no ocurra. Entregarle orientación en resolución de conflicto de sus hijos con sus pares y con el desarrollo escolar en general.</p> | <p>- Videos en relación a la temática. - Videos en orientación a la temática. - PowerPoint.</p> |

