

Fig. 62



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EXPLORACION TEORICO PRACTICA DEL COMPORTA-  
MIENTO DE ESTUDIO, ANALISIS DE UN CASO EN EL  
NIVEL MEDIO SUPERIOR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :  
MARIA DEL ROCIO LEAL ROEL



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Pag.
INTRODUCCION . . . . .	6
CAPITULO I : MARCO TEORICO . . . . .	21
1.- Categoría de organización del estudio . . . . .	22
1.1 Planeación . . . . .	22
1.2 Organización del estudio en la dimensión tiempo . . . . .	32
1.3 Area de trabajo . . . . .	64
2.- Categoría Métodos de Estudio . . . . .	76
2.1 Lectura . . . . .	79
2.2 Apuntes . . . . .	112
2.3 Redacción de ensayos e informes . . . . .	118
2.4 Preparación y Solución de exámenes . . . . .	124
2.5 Participación . . . . .	146
2.6 Procesos de pensamiento . . . . .	160
3.- Categoría actitudes hacia el estudio . . . . .	178
3.1 Concepto y características generales de las actitudes . . . . .	179
3.2 Actitud hacia el maestro . . . . .	182
3.3 Actitud hacia la educación . . . . .	184
CAPITULO II : PRESENTACION DEL ESTUDIO EXPLORATORIO . . . . .	187
A.- Método . . . . .	189
1.- Sujetos . . . . .	189

	Pag
2.- Definición de variables . . . . .	190
3.- Materiales . . . . .	191
4.- Procedimiento . . . . .	194
B.- Tratamiento de datos . . . . .	195
C.- Análisis e interpretación de resultados . . . . .	203
 CAPITULO III : CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES . . . . .	 210
1.- Categoría de organización del estudio . . . . .	211
2.- Categoría métodos de estudio . . . . .	215
3.- Categoría actitudes . . . . .	222
 APENDICE I . . . . .	 226
1.- Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio . . . . .	227
2.- Encuesta sobre las habilidades de estudio . . . . .	231
3.- Prueba para el estudio efectivo . . . . .	237
 APENDICE II . . . . .	 241
- Reactivos para cada una de las 12 escalas del cuestionario para el diagnóstico de hábitos, habilidades y actitudes hacia el estudio . . . . .	
 APENDICE III . . . . .	 253
- Instrucciones . . . . .	
- Cuestionario para el diagnóstico de hábitos, habilidades y actitudes hacia el estudio . . . . .	
- Hoja de respuesta	

- Clave de respuestas . . . . .	
APENDICE IV . . . . .	265
- Formula Kuder - Richardson 20 . . . . .	
BIBLIOGRAFIA. . . . .	267

I N T R O D U C C I O N \_ .

## INTRODUCCION

Se define generalmente el aprendizaje: como un cambio relativamente permanente de la conducta que se da como resultado de la experiencia.

Esta modificación del comportamiento es la resultante de la interacción del sujeto con el medio ambiente externo (o la representación de esa interacción) (Gagné, 1979).

Esta definición hace más bien referencia al producto del aprendizaje, esto es, inferimos que ha tenido lugar el aprendizaje cuando ocurre esa modificación en el comportamiento. Nosotros consideramos fundamental distinguir al proceso del producto de aprendizaje, la observación del comportamiento modificado solo es un indicador de la ocurrencia del aprendizaje.

Se definirá aprender, como el proceso mediante el cual se adquieren nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, a través de la experiencia, lo cual produce nuevas respuestas o modifica respuestas o comportamientos antiguos.

El aprendizaje ocurre a través de experiencias o interacciones con el medio que pueden ser incidentales o "intencionales".

Dentro del sistema educativo las experiencias de aprendizaje se consideran intencionales y están determinadas por los objetivos del aprendizaje.

Existen experiencias que dentro de este mismo sistema no están definidas o "programadas" intencionalmente como son las actividades, los hábitos y métodos de estudio, el manejo de las relaciones interpersonales, etcétera.

Por lo general dentro del sistema escolar, el aprendizaje de los aspectos anteriores se da más bien de un forma "incidental" que intencional.

Si bien la formación de hábitos, métodos y actitudes hacia el estudio, no están definidas objetiva e intencionalmente dentro del ámbito escolar para el alumno, el "estudiar" para la consecución de sus metas educativas y personales se convierte, en este contexto, en un aprendizaje intencional.

Definiremos al proceso de estudiar, como la participación del alumno dentro del sistema educativo, la cual involucra una serie de acciones e interacciones, tales como leer, tomar notas, elaborar trabajos, participar en clases, etcétera.

Cabe señalar que para aprender a estudiar eficientemente se requiere de los siguientes elementos esenciales:

- a) Propósito definido para estudiar. El estudio es intencional, la meta del estudio es el dominio de los objetivos, de las materias escolares.
- b) Condiciones materiales, físicas, mentales y emocionales adecuadas.
- c) Conocimientos de una Metodología de estudio.
- d) Práctica adecuada.

En suma, el comportamiento de estudio, es intencional y dirigido, es aprender ciertas habilidades y conocimientos para alcanzar una meta.

Ahora bien si ésta es la herramienta de la que se vale el alumno; si dentro de este contexto educativo para que el alumno aprenda a aprender es necesario que aprenda a estudiar, ¿cuál es el papel de la institución educativa o del maestro dentro de ese proceso de estudiar?, ¿Realmente forman alumnos capaces de participar, a través de una metodología de estudio, en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Existen problemas actualmente dentro de nuestro sistema educativo debidos a la falta de métodos de estudio y actitudes positivas hacia el estudio, tales como: bajo rendimiento académico, pobre formación académica que se manifiesta no solo durante la experiencia escolar del aula, sino ya en el campo de desempeño profesional; deficiencias en cuanto a planeación y participación en clase, problemas de actitudes y modos de relación con maestros, esta problemática es captada a través de las calificaciones escolares, reportes de maestros, autoridades y alumnas dentro de un medio educativo; también por medio de índices de deserción e índices de desempeño profesional.

Tradicionalmente y aún más dentro de la enseñanza elemental, el maestro es el que detenta el papel de enseñar y el alumno se convierte en un receptáculo pasivo del "conocimiento".

Cabe citar a Freire; (1974) al respecto de esta relación:

La relación entre el educador y el alumno es de sujeto a objeto, es decir, que éste último se limita a recibir los conocimientos del primero. . El educador es el que sabe, el que separa el hecho de enseñar del de aprender.

"En la educación para la liberación no hay tal conocimiento completo que posea el educador, sino un objeto conocible que establece liga entre el educador y el alumno, considerados ambos como sujetos en el proceso del conocimiento". (Freire, 1974, p.29)

Podemos concluir por tanto que el enseñar no es exclusivo del maestro. El maestro se reeduca a sí mismo, no solo desde el punto de vista del contenido de su materia, de la Tecnología educativa, sino que debe aprender y enriquecerse a sí mismo, a través de la relación con sus alumnos. (Adiseshiah, 1979)<sup>6</sup>.

Ahora bién el alumno no solo enseña al maestro, sino que enseña a sí mismo.

Se define en general al autodidácta como, Arte de aprender por esfuerzo propio, sin ayuda del profesor.

Pero si descomponemos la palabra obtendremos las siguientes definiciones:

didáctico - (didaktikos, didásko, enseñar) perteneciente o relativo de la enseñanza.

auto - (gr. autos, el mismo) propio o por uno mismo.

Por tal motivo vamos a considerar que un autodidácta es el que se enseña a sí mismo.

Y definiremos el término como: la capacidad del educando de ser sujeto de su enseñanza, a través de los métodos y hábitos de estudio, utilizados en sus actividades de estudio, para que se produzca el aprendizaje.

La formación de hábitos y métodos de estudio es fundamental si se considera el estudiante como el elemento primordial de la metodología educativa.

Fox (1973), sugiere que el mejoramiento de la enseñanza debe comenzar con el examen de los métodos de estudio seguidos por los estudiantes.

Consideramos que la educación a partir del nivel educativo medio superior y superior, requiere del educando una mayor capacidad para participar en su propia formación académica, es en este nivel donde se inicia en cierta medida una independencia con respecto al maestro en torno a la metodología educativa y es en este nivel también donde se hacen más manifiestos los problemas concernientes a la falta de ella, lo cuál se traduce en deserciones, bajos rendimientos, etcétera.

El análisis de los métodos de estudio también es de gran utilidad para otros niveles de nuestro sistema educativo, debido al desarrollo que actualmente se genera en las modalidades de educación no escolarizada, informal, abierta, a distancia; donde el educando requiere de métodos, técnicas y procedimientos que le permitan una mayor autoenseñanza formativa.

Por otro lado, concebimos a la educación como una tarea continua de toda la vida, ir a la escuela, es

solo una parte de lo que es educación. La educación es un medio para obtener ciertas metas y no un fin en sí. La educación es un proceso que abarca el conjunto de actividades, conductas, reacciones frente al medio, es una adaptación y actuación de la sociedad cambiante, la educación pues, debe organizarse integradamente a los demás ámbitos sociales, además del sistema escolar.

Comenio (Citado en Adiseshiah, 1979), señala que: Cada edad esta destinada para el aprendizaje, el fin del aprendizaje es la vida misma.

Dentro de este contexto tocaremos un principio de gran importancia dentro de cualquier sistema educativo: el principio de educación permanente.

Debido a la pérdida y devaluación de conocimientos adquiridos y debido a la transformación constante de la sociedad o del medio a causa de adelantos técnicos, cambio sociales, etc., es obvio que el concepto de educación continua o permanente es primordial.

Varios autores, han sostenido este concepto, nosotros nos referiremos lo que al respecto cita Rahnema: (1974).

La educación permanente propone dirigirse al conjunto del ser en devenir en todas sus dimensiones a lo largo de toda la vida, trasciende la división educación escolar y no escolar, se basa esencialmente en la unidad de los procesos educativos y de la vida y se encamina a la educación funcional y al acceso permanente a los medios educativos capaces de desarrollar el potencial creador, intelectual y físico del hombre.

Implícito a lo anterior es fundamental lo que Hicter (1974, p.9), afirma: "La adquisición del método de be tener prioridad la acumulación de los conocimientos. Es necesario dar un contenido verdadero a la fórmula "aprender a aprender".

De aquí que la adquisición de hábitos, habilidades y actitudes de estudio sea particularmente importante no solo dentro del sistema escolar, sino aún fuera de él.

Fox (1973), señala que los análisis de los hábitos efectivos de estudio son útiles solo si son transmitidos y utilizados por los alumnos fuera de la situación escolar.

Varios autores, entre ellos, Róbinson, Carmán, Adams, Maddox, Meenes, Brown, Staton, Mira y López, etcétera, estudiaron y definieron las habilidades, hábitos y actitudes del comportamiento de estudio.

Los temas que tratan acerca del comportamiento de estudio, generalmente son:

- 1) Motivación para estudiar.
- 2) Concentración.
- 3) Horario de estudio.
- 4) Lugar donde se estudia.
- 5) Lectura.
- 6) Apuntes.
- 7) Redacción de ensayos.
- 8) Preparar exámenes.
- 9) Memoria.
- 10) Participación.
- 11) Actitudes.

Estos autores mencionan la forma de realizar las actividades de estudio, por ejemplo cómo organizar mejor un horario de estudio, cómo leer mejor, etcétera.

Lo cuál se traduce en diferentes obras prácticas que recomiendan al usuario cómo estudiar mejor.

Para nosotros resulta sorprendente la subestimación sobre los hábitos y métodos de estudio, como algo ya muy tratado, lo cuál contrasta con la poca investigación tanto teórica como práctica sobre este tema.

Por otra parte dentro del sistema educativo se da más atención al contenido que a la metodología del estudio, esto es, no se desarrollan los hábitos y métodos de estudio de manera propósitiva, continua y sistemática.

En síntesis, no se enseña realmente a estudiar.

### Propósito del trabajo.

Dentro del presente trabajo nos interesa investigar:

- a) ¿Cuáles son los postulados teóricos y principios del proceso de aprendizaje que fundamenten los principios educacionales en lo que respecta a los métodos y hábitos de estudio?
- b) Explorar si el comportamiento de estudio de los alumnos en el nivel medio superior se apega a las recomendaciones generales de los especialistas del área.
- c) ¿Qué relación tienen los hábitos, habilidades y actitudes de estudio con otras variables, como rendimiento académico?

Por lo tanto el objetivo del presente trabajo se orienta a:

Investigar los fundamentos teóricos de los postulados sobre hábitos y métodos de estudio y detectar algunas de las variables que intervienen en el comportamiento de estudio y la influencia de las mismas en el rendimiento académico.

### Descripción del trabajo.

Brown y Holtzman en sus encuestas sobre hábitos, métodos y actitudes de estudio engloban los comportamientos en el estudio en varias escalas o categorías: como la de organización de estudio; técnicas o métodos de estudio; motivación para el estudio o la de actitudes hacia el maestro y la educación.

Dentro de este trabajo, asumiremos tal clasificación del comportamiento de estudio, ya que consideramos que existen aspectos dentro de este comportamiento que se englobarían más dentro del rubro o categoría de organización del estudio, tales como la -

forma en que el alumno organiza su estudio en la dimensión tiempo y dentro de su área de trabajo, y añadimos a estos aspectos, que contemplan Brown y otros autores, el de planeación que es la forma en que el alumno planea, organiza y dirige su actividad de estudio.

Otros aspectos o áreas del comportamiento de estudio se relacionan más con el método o forma como el alumno realiza su estudio, dentro de actividades, tales como, lectura, toma de apuntes, etcétera.

Una última categoría son las actitudes que posee el alumno hacia el maestro o hacia la educación.

Por tal motivo desarrollaremos la presente tesis, tanto en el marco teórico, como en el estudio exploratorio, de acuerdo a las siguientes categorías:

<u>CATEGORIA</u>	<u>ASPECTOS O AREAS</u>
I. Organización de estudio	{ Planeación Distribución de horario de estudio Área de trabajo
II. Métodos de estudio	{ Lectura Toma de apuntes Redacción de ensayos Preparación y solución de exámenes Participación en clases Procesos de pensamiento
III. Actitudes.	{ Hacia el maestro Hacia la educación

Estas categorías serán definidas y descritas en los capítulos de marco teórico y método.

Esta tesis consta de tres capítulos:

En el primer capítulo, Marco Teórico, se pretende analizar cada una de las categorías enunciadas anteriormente.

Señalando aquellos aspectos y recomendaciones que diferentes autores que han escrito sobre métodos y hábitos de estudio consideren pertinentes para la actividad de estudio; e investigando y analizando los diferentes conceptos y postulados de las teorías del aprendizaje y la instrucción que sustenten aquellas recomendaciones.

A fin de darle a estas un marco de referencia derivado de un cuerpo teórico de aprendizaje.

En el segundo capítulo. Presentación del Estudio Exploratorio, se presenta la investigación realizada sobre el comportamiento de estudio a nivel medio superior, tomando para el efecto a la población de alumnas del Instituto Pedagógico Anglo Español, Sección Educadoras.

Este capítulo describirá el método que se empleo que comprende: las características de la población, las variables, materiales, procedimiento y el tratamiento de los datos, de dicho estudio. Con esta investigación, se pretende explorar si el comportamiento de estudio de las alumnas, se dá de acuerdo a las recomendaciones, hechas por diferentes autores, acerca de como estudiar. A la vez que se relacionaran los resultados obtenidos con el rendimiento académico.

Para tal motivo se analizarán los resultados obtenidos de la investigación con objeto de describir el comportamiento de estudio de las alumnas y la relación que existe entre los hábitos, métodos y actitudes de estudio con la variable de rendimiento académico.

Cabe señalar desde este momento como una de las limitaciones del rendimiento académico, como variable dependiente de tipo correlacional, que fue obtenido del promedio total de las alumnas en el semestre.

De hecho el promedio de calificaciones a lo largo de un semestre, año, o curso, es un criterio bastante usado en las investigaciones.

Sin embargo, este promedio, adolece de algunas diferencias, - (Glasser y Nitko, 1975).

1. Ciertos factores como la paciencia para preparar largos trabajos, la escritura y en general la habilidad verbal, así como el interés y la aceptación hacia el maestro, pueden afectar a las calificaciones.
2. Los estándares de calificaciones pueden variar dependiendo del maestro, del nivel que se trate, de la institución, o del método educativo; lo cual dificulta la interpretación de los resultados para grupos diferentes o en niveles distintos.
3. En algunas ocasiones se toma en cuenta solo la segunda calificación, ya sea que haya repetido un curso o una evaluación, o no se toma en cuenta las calificaciones que excenden al número mínimo de créditos obligatorios.
4. Cuando el rango de calificaciones es reducido, las diferencias individuales respecto del punto promedio de calificaciones no son precisas.
5. En ocasiones no se sabe como se llegó a cierta calificación, cuales fueron los criterios y como ésta se relaciona con los objetivos y fines de la institución.

Kuethé, (1971) argumenta, que los resultados en la prueba solo sirven para inferir que se ha producido cierto aprendizaje y cuestiona sobre, qué nivel de rendimiento permite deducir con seguridad lo que ha sido aprendido, los cambios en el rendimiento son transitorios o relativamente duraderos; ha aprendido el alumno algo que pueda usar fuera del aula.

El último capítulo, contempla las conclusiones y recomendaciones derivadas de este trabajo.

La importancia del tema objeto de este trabajo recepcional puede ubicarse desde varios enfoques, siendo el principal, el estudiante.

El alumno que se encuentra inmerso en una modalidad escolarizada, particularmente él de los niveles medio superior y superior, requiere de un significativo apoyo que le permita enriquecer su estilo personal de estudio.

El ascenso del alumno en la escala educativa supone cada vez una mayor capacidad de auto-suficiencia y responsabilidad personal no solo en lo que se refiere a su participación en el proceso de aprendizaje, sino en la perspectiva de llegar a convertirse en un profesionista con sólidas bases autodidácticas.

Consolidar los hábitos y la metodología del estudiante, debe constituir una preocupación constante de las instituciones educativas.

El prestigio académico de todo sistema educativo se sustenta en los resultados que se obtienen a través de sus instituciones y más allá del prestigio, es de señalarse la responsabilidad de todos los integrantes de cualquier institución, de desarrollar y profundizar en este ámbito básico del proceso enseñanza-aprendizaje, el de los hábitos y métodos de estudio.

No podrá considerarse jamás a este ámbito como un área sobreexplorada, en tanto los resultados concretos en el aula señalan lo contrario. Los estudiantes reciben un incipiente apoyo institucional educativo en su desarrollo como participantes fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje.

Todo maestro tiene la tarea fundamental no solo de formar alumnos capaces, auto suficientes con una sólida metodología de estudio sino de tener los elementos teóricos y prácticos que le permitan comprender los procesos fundamentales de sus alumnos y lo lleven a una intervención óptima en su responsabilidad formativa de este tipo de estudiantes.

Es menester configurar una formación didáctica del maestro, que le permita un acceso teórico y práctico, de mayor nivel en cuanto a los hábitos y métodos de estudio, más allá de las simples prescripciones, muchas veces sobre parafraseadas..

Alumno y maestro en un binomio sustantivo del proceso de aprendizaje deben interactuar cada vez más con niveles óptimos de participación responsable, sistemática y consciente, con amplitud de metas, con medios personales y estilos ordenados que permitan un mayor rendimiento.

No resulta extraño que las llamadas modalidades de educación abierta o a distancia esten enfrentando serios problemas en cuanto a inconsistentes métodos y hábitos de estudio, ello no refleja un problema individual de asesores o alumnos, sino un problema social educativo: edificar una modalidad de educación sobre bases escolarizadas, donde aún es pobre la atención que recibe el alumno en esta área.

Si bién, este trabajo trata de un sistema típico escolarizado, la metodología de estudio y el hecho de que se enseñe realmente a estudiar, constituye un reto y un área de interés, como objeto de un estudio recepcional.

C A P I T U L O I

M A R C O T E O R I C O

## MAPCO TEORICO

En el presente capítulo se revisarán aquellos aspectos que diferentes autores tocan en relación a los hábitos, métodos y actitudes de estudio efectivo.

A la vez se pretende analizar dichos aspectos vinculados con los diferentes principios teóricos del proceso de aprendizaje.

Para tales efectos integraremos, como se explicó en la introducción general, nuestro tema de estudio en tres categorías:

- 1.- Organización del estudio
- 2.- Métodos de estudio
- 3.- Actitudes hacia el estudio

A continuación iniciaremos nuestro trabajo con la revisión de la primera categoría:

### 1.- CATEGORIA DE ORGANIZACION DEL ESTUDIO.

Entendemos por esta categoría la forma que el alumno organiza, planea, dirige y lleva a cabo su actividad de estudio, por lo que a nuestro juicio comprende tres factores:

- 1.1. Planeación
- 1.2. Organización del estudio en la dimensión tiempo
- 1.3. Area de trabajo

#### 1.1. Planeación:

Un primer factor para la organización eficaz del estudio es la planeación, tanto a corto como a largo plazo, para la obtención de las metas educativas o personales.\*

Resulta conveniente para un estudiante conocer los siguientes aspectos:

- El tipo de formación que recibirá en el sistema educativo.
- Su plan de estudios.
- El programa de cada materia; objetivos, contenido, actividades, formas de evaluación y fuentes de información.
- Así como conocer y utilizar métodos de estudio efectivo.

Le ayuda a organizar y planear sus actividades de estudio de una forma global e integrada; saber lo que se espera de él, - le da una mayor dirección y sentido a su estudio. El alumno que planea y asiste preparado a sus clases, adquiere la posibilidad de una participación más activa. Por otro lado la información recibida en clase si ha sido preparada con anterioridad, tendrá para él mayor significado, lo cual favorecerá - la comprensión y el aprendizaje. La utilización de un método de estudio le dará una mayor asimilación, organización, comprensión y participación. En resumen planear las actividades de estudio, a corto y largo plazo, de acuerdo a las metas u - objetivos educacionales, hará de la experiencia educativa una verdadera experiencia de aprendizaje.

Ahora bien, la planeación que es un paso fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje se ha sustentado en gran escala en manos del maestro o del sistema educativo que determina qué - conocimientos, habilidades o destrezas debe de poseer el alumno. A nosotros nos interesa dentro de un marco autodidácta, más bien la planeación por parte del alumno de su actividad - de estudio.

Dentro de este factor no nos avocaremos a tópicos tales como - la planeación del tiempo de estudio, en toma de apuntes, lec-

tura, etc., citados por varios autores revisados, sino que nos referimos a una planeación más global asociada a la utilización de métodos efectivos de estudio para la consecución de metas y objetivos educativos.

Por favorecer la conducta de estudio, Ambrosio y Congrains, (1976) citan como factores que se deben desarrollar, las metas, objetivos y proyectos definidos, lo cual constituye el sentido y razón de ser del estudio.

En este mismo sentido Staton (1977) señala dentro de ciertos factores que facilitan el aprendizaje, a la motivación - (lo que se espera lograr, objetivos mediatos y la disposición o interés en la consecución de estos).

Brown (1977) menciona una serie de pasos para mejorar la motivación escolar, los cuales podemos resumir en que el alumno debe: conocer cuáles son sus propósitos a corto y largo plazo al emprender una actividad de estudio, vincular el conocimiento teórico recibido con la práctica profesional y auto evaluar sus logros.

"El estudio es intencional, la meta del estudio es el aprendizaje, el valor que se otorgue a una asignatura está en relación con el propósito del aprendizaje", cita Max Meenes - (1965, p. 38)

En síntesis podemos decir que el aprendizaje es intencional y dirigido hacia metas y objetivos concretos y que la planeación es un auxiliar en la consecución de esas metas.

Nos parece pertinente en este momento referirnos a términos tales como metas, intencionalidad del comportamiento de estudio y motivación, a fin de definir tales términos y exponer sus postulados teóricos.

Dentro del contexto educativo el aprendizaje (la modificación de la conducta del alumno que resulta de su interacción con las experiencias educativas), está definido por los propósitos que se pretende alcanzar a través de la acción educativa.

El cambio que se propone en la conducta académica del estudiante está definido operacionalmente en los objetivos de aprendizaje.

Así pues estos objetivos constituyen las metas que deberá lograr el estudiante.

Los objetivos constituyen una de las bases de la planeación eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje y propician el control adecuado por parte del alumno y del maestro de los medios educativos para el logro del aprendizaje.

Consideramos que el alumno puede tener metas dentro de su comportamiento de estudio, no sólo referidas al logro de los objetivos, sino de tipo personal, profesional, social; ya sea a corto o largo plazo.

Lo que en este punto queremos destacar es la importancia que las metas y los propósitos tienen para la conducta de estudio.

Enunciaremos como marco de referencia lo que al respecto cita Ausubel (1976): La empresa educativa no puede conducirse eficientemente a menos que esté dirigida a lograr ciertas metas determinadas, sólo después de formular con claridad lo que se espera de los esfuerzos educativos, estaremos en posición de determinar racionalmente el contenido y métodos de enseñanza y evaluar los resultados.

Asimismo, Bruner (citado en Bigge, 1974) señala la importancia de que los estudiantes tengan un motivo para aprender.

Las metas a lograr determinan la intención, propósito o dirección del comportamiento de estudio.

Varios teóricos del aprendizaje Guthrie, Thorndike, Tolman, -- citados en Hilgard y Bower 1975), han referido a este concepto de intencionalidad del comportamiento, a continuación nos limitaremos a exponer respectivamente sus posturas:

Guthrie.- "La conducta se organiza en series de acciones previstas, las personas hacen planes, los realizan o comienzan a llevarlos a cabo (p. 103). Para él los motivos son importantes -- porque proporcionan estímulos de mantenimientos que conservan activo el organismo hasta que se alcanza una meta.

La meta suprime estos estímulos de mantenimiento y pone fin a la actividad.

Thorndike.- Para él si una actividad de aprendizaje no se relaciona o es inconsistente con las expectativas habituales (sin intención explícita) el aprendizaje se dificulta, a pesar de -- las repeticiones. Lo anterior se deriva del principio de pertenencia: "Una conexión se aprende más fácilmente si la respuesta pertenece a la situación y un efecto posterior ejerce mejor influencia si pertenece a la conexión que fortalece". "La pertenencia de una recompensa o de un castigo depende de su capacidad para satisfacer un motivo o necesidad activados en el que -- está aprendiendo y de su relación lógica o informativa con las actividades recompensadas o castigadas" (p.p. 41-42).

Tolman.- Para él la conducta es intencional y dirigida hacia metas. El sujeto que aprende sigue los signos hacia una meta formando un mapa cognoscitivo, al establecer la relación signo-significado, aprende la dirección de una conducta y no un patrón de movimientos. Para él, el sujeto adquiere conocimientos de -- la interrelación medios-fin.

Para los teóricos de la Gestalt: Las metas representan situaciones finales. La dirección de la conducta se orienta hacia --

la situación de fin que trae consigo el cierre. La ejecución del cierre es satisfactoria. Este concepto se deriva de la ley del cierre de Koffka.

Ausubel (1976).- Enfatiza la diferencia entre aprendizaje incidental e intencional, señalando que el esfuerzo para que el aprendizaje académico ocurra es mayor cuando el aprendizaje es incidental (sin instrucciones) que cuando es intencional. Tomando el concepto de pertenencia de Thorndike asume que la pertenencia es necesaria para que haya aprendizaje; Tal pertenencia permanece aún sin instrucciones, cuando el material de aprendizaje es potencialmente significativo o cuando las expectativas habituales se apliquen a las tareas de aprendizaje repetitivo.

En el mismo sentido Ausubel (1976) cita estudios en donde se determina que la retención es superior y menos marcada la inhibición retroactiva, cuando la práctica va acompañada del intento de aprender que cuando el aprendizaje es incidental.

Hasta aquí nos hemos avocado a la revisión de la intencionalidad del comportamiento, a la cual subyace la motivación, concepto que por considerarlo de importancia se aborda en este trabajo desde el punto de vista de Hull, Tolman, Woodworth, Carr y Melton, (citados en Hilgard y Bower, 1975).

Analizaremos primeramente el punto de vista de Hull: este incluye en su teoría el término impulso, el cual lo define como el surgimiento de una necesidad y de la respuesta que tiende a reducir tal necesidad.

Su paradigma básico del reforzamiento se apoya en la reducción de la necesidad.

La pulsión la relaciona con el aprendizaje de la siguiente manera:

- a) Proporciona las bases para el reforzamiento primario y secundario.
- b) Activa la fuerza de hábito en el potencial de reacción.
- c) Proporciona estímulos discriminativos internos - que guían la conducta.

Tolman.- Para él la motivación tiene dos papeles:

- 1). En la ejecución.- La activación de las pulsiones produce un estado de tensión, esta tensión es lo que lleva a la actividad.
- 2). En la adquisición de las estructuras cognoscitivas.- La motivación determina selectivamente el aprendizaje del sujeto.

Para Thorndike y Skinner la recompensa influye positivamente en la respuesta, Tolman sustituye este término por el de confirmación, aduciendo que si se confirma una expectativa (más que una respuesta), su valor en términos de probabilidad aumenta, si por el contrario no se confirma, su valor disminuye.

Woodworth.- Para él, el ciclo entre actividad y reposo se estudia de acuerdo a la reacción preparatoria y consumatoria:

- 1). Reacción consumatoria.- Que satisfacen a las pulsiones básicas o necesidades. La reacción consumatoria termina una serie de actos que llevan ya sea al descanso o a otra actividad.
- 2). Reacción preparatoria.- Valor indirecto, lleva a la reacción consumatoria o la hace posible.

Para Woodworth la interacción de una actividad con el medio ambiente, genera un interés específico y explica la disposición de la siguiente forma: La dirección de la actividad receptiva y motora hacia el medio, es la tendencia fundamental

de la conducta y constituye la motivación primaria de la conducta e incorpora dos conceptos al anterior:

- a) Situación-disposición.- Ajustes con los objetos ambientales.
- b) Metas - disposición.- Se refiere al gobierno interior que da unidad a una serie de actividades diversas, pero dirigidas a una meta.

Para Carr toda conducta se inicia por estímulos motivadores, los siguientes conceptos delimitan la postura de Carr al respecto de la motivación.

Incentivo.- (o meta de respuesta). El objeto externo con el cual el organismo satisface sus motivos.

Motivo.- Un estímulo que domina la conducta.

Acto adaptativo.- Está organizado para obtener ciertas consecuencias sensoriales (terminación de los estímulos motivadores), el acto se completa cuando esas consecuencias se alcanzan.

Melton.- Señala tres funciones de la motivación:

- 1). Energetiza al organismo y lo hace activo.
- 2). Dirige la actividad del organismo.
- 3). Hace hincapié en la selección de actividades repetidas o eliminadas.

Bigge (1974).- Caracteriza el concepto de motivación de la teoría de la Gestalt de la siguiente forma: La motivación no se define como un impulso disparado por un estímulo, sino que surge de una situación psicodinámica, caracterizada por el deseo de una persona de hacer algo.

El espacio vital contiene metas, cuando se interpone una barrera, en la realización de la meta, la persona sufre una tensión. La tendencia a liberar la tensión prosiguiendo hacia la meta, es la motivación.

Antes de analizar el punto de vista de Ausubel al respecto de la motivación, definiremos, lo que se entiende por:

Motivación intrínseca.- La solución de la tensión se encuentra en el dominio de la tarea por aprender. El objeto es adquirir conocimiento como fin en sí mismo.

Motivación extrínseca.- Cuando una persona realiza un trabajo de aprendizaje por razones extra a él. (Bigge, 1974).

Para Ausubel (1976), la relación entre motivación y aprendizaje es una relación recíproca de causa-efecto. Señala que: Hay casos de aprendizaje no motivado, pero que para que ocurra el aprendizaje significativo, a largo plazo e importante, la materia de estudio debe relacionarse con necesidades percibidas. Solo el material de estudio que venga al caso de las áreas de interés del campo psicológico del individuo podrá ser incorporado e integrado de forma significativa y eficiente a largo plazo en la estructura cognoscitiva.

Para él, la motivación del logro tiene 3 componentes:

- 1). La pulsión cognoscitiva.- El deseo de saber, de entender, de dominar el conocimiento; de formular y resolver problemas. La recompensa deriva de la tarea misma.
- 2). Mejoramiento del yo.- Se dirige al aprovechamiento escolar como fuente de status o prestigio.
- 3). Afiliativo.- Se dirige al aprovechamiento que asegure la aprobación de una persona o grupo.

Ausubel, (1976).- Considera que la motivación ejerce un efecto facilitador en el aprendizaje, pero no incide en sí en los -- atributos propios del proceso de aprendizaje.

Gagné, (1979).- Señala que el establecimiento de la motivación es una fase preparatoria para un acto de aprendizaje. Menciona 2 casos:

- 1) Aquel, "en el cual el individuo lucha por alcanzar algún objetivo y recibe una recompensa por haberlo alcanzado".
- 2) "Aquel en que el alumno no está motivado para alcanzar un - objetivo, entonces la motivación se establece generándole - una expectativa de recompensa". (p. 42)

Además de los autores cuyas obras tratan sobre hábitos y métodos de estudio citados al principio del capítulo (Ambrosio y - Congrains, Staton, Brown, Max Meenes), que tocan aspectos relativos a la motivación, existen otros como Mira y López (1973), Maddox (1979), que tocan aunque muy brevemente este punto y definen a la motivación como la fuerza que nos impulsa a reali--zar tareas.

Kuethé, (1971).- Señala que el término motivación se utiliza - generalmente en referencia a alguna actividad dirigida, cuyo - énfasis estriba en la naturaleza intencional de la conducta.

Podemos resumir todo lo anterior señalando que cuando existe - una necesidad insatisfecha, se desarrolla un estado de tensión, la meta se convierte en la eliminación de la tensión.

Dentro del sistema educativo, como en otros ámbitos, las necesidades están determinadas por variables como señala Ausubel: cognitivas, de mejoramiento del yo, afiliativas; Bruner señala también a la necesidad de curiosidad.

Independientemente de la necesidad que motive, es determinante la existencia de un propósito o razón específica que impela al estudiante a realizar la actividad de estudio.

En lo revisado anteriormente, debemos señalar que dadas las propiedades de intencionalidad y directividad de la conducta, existe una estrecha relación con la planeación, puesto que ésta a la par de ofrecerle al alumno un aprendizaje propósitivo, esto es, de definirle una intención organizada para su tarea de estudio, lo incentiva dándole una directividad gradual y estructurada en el logro de los objetivos de aprendizaje.

El sistema educativo debe de auxiliar y proveer al alumno las bases para que él participe activamente en la planeación de su actividad de estudio para la consecución de sus metas educacionales.

Hasta aquí tratamos el primer aspecto de la categoría de organización de estudio, que es la planeación. A continuación nos referiremos al segundo aspecto de esta categoría.

### 1.2. Organización del estudio en la dimensión tiempo:

El aprendizaje se favorece cuando el alumno organiza sus actividades a lo largo del día, planea su horario de acuerdo a las cargas académicas de sus materias, distribuye adecuadamente su tiempo de estudio y de descanso, estudia en periodos frecuentes una materia, prepara un examen o realiza una tarea con constancia y anticipación.

Debido a que esta organización del horario de acuerdo a necesidades reales, favorece a una mejor preparación, el logro del dominio de los objetivos se da a través de un aprendizaje paso a paso; el tiempo disponible de estudio si es debidamente planeado rinde más, deja tiempo para los repases, lo cual favorece el recuerdo. En general tener un horario bien

distribuido y seguirlo con constancia favorece tanto a la organización del estudio, como a mayor rendimiento del tiempo de trabajo y ayuda al fortalecimiento del hábito de estudio.

A continuación se citarán los pasos o recomendaciones que los diferentes autores que tratan el tema de hábitos y métodos de estudio, señalan como adecuados para la organización del estudio en la dimensión tiempo.

- 1). Fijar períodos regulares de estudio, de revisión o repaso y preparación de exámenes (Meenes, Brown, Kampmüller).
- 2). Fijar tiempo de compromisos y otras actividades diarias (Meenes, Brown, Maddox).
- 3). Sesiones breves pero frecuentes de estudio, rinden más que una sesión prolongada (Meenes y Kampmüller).
- 4). A diferencia del punto anterior, Brown, Maddox y Mira y López recomiendan períodos largos de no más de dos horas, con períodos cortos de descanso de 5 a 10 minutos.
- 5). Kuethe sugiere que al fijar horas de estudio, el criterio debe de ser el dominio del material, más que el tiempo.
- 6). Sesiones frecuentes semanales por materia (3 sesiones por lo menos), rinden más que extensas y distanciadas (Meenes).
- 7). Brown en cambio cita: Sesiones breves diarias por materia.
- 8). Disponer de tiempo para sesión preparatoria de la clase del día anterior (Meenes, Staton, Brown).
- 9). Sesión después de clase para revisar apuntes (Meenes, Brown, Kampmüller, Maddox, Staton).
- 10). Programa a largo plazo, semanal-, mensual-anual. (Meenes, Maddox).

- 11). Cumplir rigurosamente con el horario (el tiempo de estudio previsto). (Meenes, Brown).
- 12). Regularidad en horas y lugares de estudio (Staton, Mira y López, Brown, Maddox).
- 13). Empezar primero con materias más difíciles (Brown).
- 14). Al fijar el horario basarse en requisitos de estudio realistas (Brown, Kuethe).
- 15). Planear el suficiente tiempo para cada actividad, estudio o realización de tareas. (Ambrosio y Congrains, Brown).
- 16). Evitar las últimas horas de la noche (Maddox).
- 17). Darle más tiempo a lo difícil (Maddox).
- 18). Alternar fases de estudio (Mira y López).

Con el fin de analizar los pasos anteriores, en relación con los conceptos teóricos del aprendizaje, los agruparemos en tres áreas, a la vez que enunciaremos los conceptos implicados en dichas áreas:

- A). Factores relativos al hábito propiamente de estudio (regularidad en lugar y horario). (Pasos 11 y 12).  
Conceptos: Hábito, atención.
- B). Factores relativos a las metas de estudio. (Pasos 10 y 14).
- C). Factores relativos a la distribución, frecuencia y duración del horario de estudio (todos los demás pasos o recomendaciones citadas).

Concepto: Ansiedad, fatiga, olvida y práctica global y espaciada.

Antes de iniciar nuestro análisis, cabe señalar que de los autores que dan los pasos o recomendaciones para la organización de la actividad de estudio en la dimensión tiempo, citados anteriormente, no todos tratan los conceptos teóricos inmersos -

en sus recomendaciones, de hecho podemos referirnos que los - que sí lo hacen son: Maddox, Kuethe, Mira y López, Meenes y - Brown, aunque es pertinente aclarar que, como veremos poste-- riormente, tocan alguno o algunos de los conceptos pero no to dos.

A continuación analizaremos dichos conceptos vinculándolos - con la importancia que tienen con la organización del estudio en la dimensión tiempo:

A) Factores relativos al hábito de estudio:

. A.1) Concepto de hábito.

Maddox (1979), menciona "El sistema de hábitos, surge y ad--- quiere su fuerza porque en el pasado ha conducido al éxito. - La adquisición de una respuesta condicionada, la fuerza del - hábito, es una función creciente y positiva del número de oca<sup>u</sup> siones anteriores en las que el hábito ha sido realizado y ha conducido a consecuencias satisfactorias". (p. 47)

A la vez este autor cita 3 máximas de William James, en rela- ción a la adquisición de un hábito:

- 1.- Al adquirir un nuevo hábito la iniciativa debe ser fuerte y decidida.
- 2.- No permitir que se de ninguna excepción hasta que el hábi<sup>u</sup> to esté arraigado.
- 3.- Aprovechar la primera oportunidad sobre resoluciones y - emociones en dirección al hábito que se pretende adquirir.

Consideramos que el punto de vista de Maddox sobre la adquisi<sup>u</sup> ción del hábito está en consonancia con lo que diferentes teó<sup>u</sup> ricos mencionan al respecto, para ver esta coincidencia, sin- tetizaremos a continuación sus posiciones: (citados Hilgard y Bower, 1975).

Thorndike.- Para él las conexiones se fortalecen al ser recompensadas, así el efecto principal de la recompensa es conducir a la repetición de la respuesta.

Guthrie.- Presume que la verdadera asociación se establece entre acontecimientos simultáneos. Un estímulo genera movimientos del organismo, éstos a su vez producen estímulos, estos estímulos son los verdaderos condicionadores y conllevan a la integración del hábito dentro de una amplia gama de cambios ambientales.

Hull.- Para él la asociación de una respuesta con un estímulo; se denomina hábito. "La fuerza de hábito es el resultado del reforzamiento de las conexiones E-R basándose en su proximidad a la reducción de la necesidad".

"Los hábitos son pautas persistentes de conducta, adquirida mediante el refuerzo". (Wolman, 1973, p. 130).

Citaremos lo que al respecto menciona W.F. Hill (1966), sobre el concepto de fuerza de hábito de Hull, para él: la fuerza de hábito se refiere a la fuerza de la conexión aprendida entre uno o varios estímulos y la respuesta que se estableció en función de la práctica reforzada. Todo aprendizaje a largo plazo implica la formación y fortalecimiento de los hábitos y el reforzamiento contingente está implicado en la reducción de la fuerza de un estímulo de impulso.

Tolman.- Postula que más que el fortalecimiento de una conexión lo que se fortalece es una expectativa, él asume que con la experiencia repetida de una secuencia de acontecimientos que llevan a una meta la conducta llega a ser aprendida.

Su concepción de la expectativa incluye los siguientes aspectos:

- a) El organismo, basado en su experiencia previa, ante una situación problemática, presenta diferentes modos sistemáticos de atacarla.
- b) El campo cognoscitivo está organizado de acuerdo con las hipótesis, (expectativas) y las que subsistan serán aquellas que se confirmen, por el éxito en alcanzar la meta. (En la sesión anterior de planeación ya se mencionó el concepto de confirmación y su importancia en el aprendizaje para Tolman).
- c) En condiciones alteradas, como cuando se encuentra bloqueada una meta, es posible utilizar una estructura cognoscitiva establecida, diferente.

Aunque en este punto Tolman se refiere a estructuras cognoscitivas diferentes; existe un mecanismo similar implicado en la postura de Hull sobre la ejecución jerárquica de los hábitos. Para éste existen varios caminos hacia la meta y el organismo aprende formas optativas de moverse hacia ella. Los caminos menos favorables se eligen cuando están bloqueados lo idóneos. "Este conjunto de hábitos alternativos, integrados por un estímulo meta común y dispuestos en orden preferencial es lo que constituye una jerarquía de familia de hábitos". (Hilgard y Bower, 1975, p. 194).

Bigge, (1974).- El concepto de hábito para este autor coincide más con la posición de Tolman, él especifica lo siguiente:

- Los hábitos se relacionan con las metas. Cuando se actúa de acuerdo con los conocimientos o estructuras cognoscitivas, que se tienen, el hábito se manifiesta.

Si un acontecimiento tiene significado, se sabe que acciones (hábitos) conducirán a determinados resultados. Una situación tiene significado cuando señala el curso de una acción. Si la misma y su significado se perciben al mismo tiempo, entonces la persona manifiesta un hábito.

Por último, en torno a este tópico, consideramos que la regularidad y la frecuencia de estudiar en un lugar y horario establece un hábito de estudio consistente, el cual se ve fortalecido por la conexión lugar, hora de estudio y el comportamiento de estudio. Esto puede deberse ya sea a que se reduzca una necesidad (pasar un examen, presentar una tarea o en un caso más óptimo se deba a una pulsión cognoscitiva como estipula Ausubel), de lo cual se obtiene satisfacción, en otros términos se obtiene el reforzamiento.

Sobre este concepto de reforzamiento cabe citar que Tolman -- (citado en Hilgard y Bower, 1975) reemplaza el principio de reforzamiento, por el de confirmación, si se confirma una expectativa, su probabilidad aumenta, a la vez aduce que la presencia de un reforzamiento en un lugar determinado, convierte a éste en una meta que determina la ejecución, pero en si no es válido para la explicación del fortalecimiento de una expectativa.

Nos parece que si existe una expectativa (hipótesis) hacia una meta y la ejecución que conduce a ella es correcta, esto es, se obtiene la satisfacción o se reduce la necesidad existente, la confirmación en sí de esa expectativa es reforzante. En otras palabras la causa del comportamiento no es la expectativa, si no el reforzamiento que se obtiene al confirmarse ésta.

Otro concepto que también explica las condiciones bajo las cuales se da el comportamiento de estudio, es el de atención el cual será contemplado a continuación:

#### A.2.- Atención.

Maddox (1979) hace referencia a que la concentración depende del control de la atención y cita que existen estímulos distractores externos e internos.

Existe un proceso que determina a la atención y que es el de discriminación de estímulos, se define como: el proceso por medio del cual los estímulos llegan a adquirir control selectivo sobre la conducta.

El control ejercido por un estímulo discriminativo ( $E^\circ$ ), se conoce como atención. La atención es una relación de control entre un  $E^\circ$  y una respuesta. La contingencia responsable de la atención ó de "prestar interés", es el reforzamiento de tal conducta. (Skinner, 1974).

Se determina esta relación de control probando el efecto de un  $E^\circ$  sobre la conducta. A la vez se aceptan como posible indicadores los actos de orientación periférica (voltear la cabeza, ajustar los ojos, etc.).

Holland y Skinner (citado en Hilgard y Bower 1975), señalan que las respuestas de orientación (atención) se refuerzan secundariamente porque se relacionan con un  $E^\circ$ , que controla por si mismo alguna respuesta instrumental o dirigida a una meta.

Un  $E^\circ$ , ejerce control selectivo sobre la conducta porque representa la ocasión para que una respuesta dada en su presencia sea reforzada. Este  $E^\circ$ , o este control de estímulos ejerce influencia en la atención y en los hábitos.

Fox (Ulrich, Stachnik y Mabry, 1973), señala que existen comportamientos que compiten con los hábitos de estudio adecuados"...... el acto de estudiar no se encuentran bajo un adecuado control de estímulos ni de tiempo ni de lugar", (lugar distinto y ocasiones contadas de estudio). "La primera dificultad a la que nos enfrentamos, es la de proporcionar al estudiante las condiciones que provoquen la iniciación de sus estudios y para ello hay que ponerlo bajo un efectivo control de estímulos". (p.p. 159-160)

Específicamente el lugar, el horario, los materiales de estudio, constituyen un estímulo discriminativo para que el comportamiento de estudio se de, lo que mantiene a la vez este comportamiento es el reforzamiento o la recompensa, que está en función de la meta de estudio.

B) Factores relativos a las metas de estudio:

Respecto a este tema se habló en la parte relativa a planeación del estudio, en lo referente a intencionalidad del comportamiento de estudio y motivación.

En este apartado nos referimos a lo que cita Kuethe (1971) al respecto: "La meta de estudio debe ser realista, para que no se abandone el programa de estudio, cuando una persona trabaja para alcanzar una meta, con cada paso se dice que está más cerca de lograrla y se proporciona refuerzos que pueden mantener su rendimiento durante largos períodos". (p. 46)

En cuanto a la programación del horario de estudio semanal, mensual, anual, etc., esto debe de relacionarse con la planeación por parte del alumno para la consecución de sus metas a largo plazo, lo cual está determinado por las expectativas del alumno y por los objetivos definidos, a largo plazo, por el sistema educativo.

Probablemente el reforzamiento que el alumno obtiene en la consecución de una meta parcial, inmediata o a corto plazo, genere que éste sea capaz de planear y desarrollar actividades a largo plazo. Una forma pues de realizar planes a largo plazo es a través del moldeamiento por aproximaciones sucesivas.

C) Factores relativos a la distribución, frecuencia y duración del horario de estudio: (ansiedad, fatiga, olvido, práctica espaciada y global).

## 1.- Ansiedad.

Nos referiremos primeramente a este concepto, ya que consideramos que una adecuada distribución del tiempo de estudio por un lado elimina el conflicto de propósitos a la vez que evita - que el estudio se de a última hora, lo cual se conoce como --- "atiborramiento".

El estudiar en el último momento, con la presión del tiempo, para entregar una tarea, un trabajo o presentar un examen produce generalmente cierto grado de ansiedad.

Este tipo de comportamiento (estudiar en el último momento) - es más bien un comportamiento de evitación hacia la situación futura, por ejemplo, un examen, es sabido que la evitación - suele ir acompañada de una respuesta emocional, que se denomina ansiedad.

"La ansiedad interfiere en la conducta normal del individuo y puede que incluso impida la conducta de evitación que de otro modo, sería eficaz para abordar las circunstancias" - - (Skinner, 1974).

Lo anterior ilustra de una forma general el efecto de la ansiedad sobre el comportamiento.

A continuación mencionaremos de una forma más específica cuál es la relación entre la ansiedad y el aprendizaje.

Ausubel (1976).- señala que elevados niveles de ansiedad poseen un efecto perturbador en situaciones de solución de problemas nuevos. Se ha encontrado por lo general que la ansiedad facilita el aprendizaje repetitivo y muy estructurado, pero tiene un efecto inhibitorio en los tipos más complejos de tareas de aprendizaje que son desconocidas o que dependen más la capacidad de improvisar, que de la persistencia.

Pensamos que cierto grado de presión exigencia de tiempo - puede favorecer el aprendizaje, pero una opresión que rebase cierto nivel, puede provocar ansiedad, lo cual afectará el aprendizaje.

## 2) Fatiga .-

Mira y López ( 1973 ) mencionan que existen diferentes períodos de estudio :

1) Período inicial de ajuste, adaptación y concentración, con penetración con el tema.

2) Período de calentamiento, aprovechamiento progresivo.

3) De nivelación, se contrabalancean los efectos de entrenamiento y de la incipiente fatiga, aumenta el esfuerzo de concentración.

4) Los efectos de la fatiga predominan sobre el entrenamiento.

A la vez cita como factores que intervienen en la fatiga:

1) Intrínsecos.- Propios del trabajo y condiciones ambientales (excesivo número de horas de trabajo, falta de pausas adecuadas, excesiva velocidad, textos inadecuados, antipatía al estudio o tema, menciona otros como la iluminación, ventilación, - - etc. que trataremos más adelante al referirnos al área de trabajo.

2) Extrínsecos.- Actuantes sobre la disposición previa, falta de reposo, nutrición deficiente, enfermedad, etc.

Max Meenes ( 1965 ) a su vez señala dos aspectos de fatiga:

1) Fatiga física.- Surge con el trabajo se contrarresta con --descanso.

2) Fatiga interior.- Cuando declina la motivación del trabajo

con una falta de disposición para continuarlo.

Hilgard y Bower ( 1975 ), estipulan la diferencia entre - - curvas de fatiga y de aprendizaje.

Las curvas de fatiga muestran perdida de eficacia de acuerdo con las repeticiones del material o de la actividad de estudio y una recuperación gracias al descanso. Las curvas de aprendizaje indican avances ligados a la repeticiones y olvidos vinculados al descanso.

Si bien la repetición puede producir fatiga nos interesa señalar lo que al respecto menciona Bigge ( 1974 ) : La fatiga no interfiere seriamente en el aprendizaje, siempre que haya motivación, - y viceversa por falta de motivación, una simple tarea de aprendizaje puede producir fastidio.

En síntesis, hay tres aspectos que enfatizaremos: Primero, si al inicio de la tarea o actividad de estudio existe una tensión ya sea física ( cansancio, hambre, etc. ), ambiental ( lugar inapropiado de estudio ), emocional ( ira, ansiedad, etc. ); el esfuerzo para realizar la tarea será mayor y el decaimiento o el debilitamiento será más rápido; Segundo, un nivel alto de motivación ayuda para que la fatiga no interfiera en la tarea; y Tercero, aún no existiendo tensión y habiendo una buena motivación al estudiar por períodos de tiempo muy prolongados se llega un punto en que se presenta el cansancio o la fatiga, y se recupera con el descanso.

Cuando se presenta la fatiga, es una situación personal, que depende de las características del individuo; sin embargo en términos generales se aconsejan períodos de estudio de una a dos horas, con breves descansos, y alternar fases de estudio para contrarrestar la fatiga.

Dentro de la distribución y frecuencia del tiempo de estudio existe inmersos conceptos que veremos en seguida y que - - -

fluye más que la fatiga en el aprendizaje y en la retención del mismo.

### 3) El Olvido.

Este concepto es importante en relación a la categoría de distribución del tiempo de estudio en virtud de que una inadecuada organización, distribución y frecuencia del tiempo de estudio o repaso, afecta la retención del aprendizaje.

Entendemos por olvido el debilitamiento o decremento de la respuesta o del aprendizaje. Veamos a continuación que lo determina :

Brown (1977) y Kuethe (1971), señalan que el olvido es el resultado de 4 fuentes:

- 1) Falta de uso.- Lo que no se emplea desaparece con el paso del tiempo.
- 2) Interferencia.- Ciertas tendencias de respuestas o ideas -- interfieren con otras y las tornan inutilizables para el -- individuo. Esto ocurre a través de: a) la inhibición retroactiva, las actividades realizadas entre el tiempo en que -- algo es aprendido y el tiempo en que se, debe recordar, se interpondrían con el recuerdo del material aprendido. Mientras mayor sea el grado de semejanza entre la actividad interpolada y el conocimiento anterior, mayor es la posibilidad de que el recuerdo se dificulte.
- b) Inhibición proactiva, la habilidad para recordar algo que se ha aprendido es influida por lo que se ha aprendido previamente, el efecto de la interferencia es mayor cuando la información adquirida previamente es errónea y debe ser -- desechada y substituida por información que sea correcta.

- 3) Represión.- Tendencia a recordar selectivamente. Por ejemplo, el material desagradable es más difícil de aprender y se olvida con más facilidad.
- 4) Bajo aprendizaje.- Si el material no es significativo, no hay un estudio activo, o las condiciones para la concentración son difíciles se da un aprendizaje pobre, lo cual favorece el olvido.

Cabe destacar de estas fuentes a la interferencia en virtud de estar particularmente vinculada con nuestra categoría.

Autores como Maddox, Meenes, Mira y López al tratar el tema de olvido hacen hincapie en el proceso de interferencia y señalan como aspectos que determinan la inhibición:

- a) El grado de identidad o semejanza entre el aprendizaje original y los interpolados. Se recomienda que las sesiones de estudio de materias similares se programen de forma que queden separadas.
- b) El número o intervalos de repaso.- La interferencia disminuye con el tiempo, por esta razón se recomiendan sesiones de estudio breves y frecuentes, ya que propicia una menor acumulación de inhibiciones.

Max Meenes (1965), refiere que el proceso de olvido es al principio muy rápido y luego se hace más lento y que si los vínculos de estímulo-respuesta son fuertes, el olvido será lento y más lento si hubo comprensión durante el aprendizaje.

Otro aspecto que influye en que el olvido se retrase es la intención de recordar algo.

" Si existe una necesidad o meta específica la probabilidad de retener lo aprendido es mayor"(Meenes, 1965 p.47 ).

Al respecto de este recuerdo selectivo Kuethe (1971,p.50) señala : " Las personas tienden a recordar aquello con lo que -- estan de acuerdo o les agrada ".

Para Kuethe y Meenes el recuerdo se facilita si el material - es significativo, no obstante existe una diferencia fundamental entre ellos, para el primero el material tiene significado siempre que está relacionado con otro por medio de la asociación, en cambio Meenes postula que la significación se da por comprensión. Antes de mencionar otras posturas teóricas señalaremos ciertas - reglas que dá Brown (1977),para ayudar a retrasar el olvido:

1) Asegurarse del significado del material. El material con - significado es más fácil de recordar.

2) Revisión inmediata.- Debido a que la mayor parte del olvido ocurre en el período inmediato posterior al aprendizaje original.

3) Sobre aprendizaje.- Seguir estudiando más de lo que se re-- quiere el material a fin de que se recuerde con exactitud.

4) Usar claves de memoria o nemotécnicas. En contraposición a esto Meenes señala que dichas claves son más bien un obstáculo - que una ayuda. Y sugiere como un procedimiento mejor considerar -- las relaciones y pautas significativas del material. El mismo - - Brown, señala como una de las fallas del uso de claves de memoria - que ayudan a evadir el entendimiento del significado intrínseco - del material.

5) Distribuir el estudio.- La retención es más fácil después de un período de estudio distribuido, que de uno masivo.

6) Práctica de repetición.- Expresar con palabras propias lo --

aprendido.

7) Reducir al mínimo la interferencia.- Espaciar el estudio - de cursos de contenido similar a fin de que el efecto de la interferencia sea mínimo.

8) Reconocer las actitudes.- Influencia que tiene en la retención el agrado o no agrado, el acuerdo o desacuerdo con el material de estudio.

Hasta aquí hemos visto algunos aspectos teóricos del olvido que tratan los autores de metodología de estudio. A continuación veremos el punto de vista de algunos teóricos del aprendizaje sobre el olvido.

Tocaremos el punto de vista de Thorndike, Guthrie, Mcgeoch, Melton, Osgood ( citados en Hilgard y Bower, 1975 ).

Thorndike; explicaba el olvido a través de la ley del desuso: El debilitamiento de las conexiones debido a la falta de práctica.

Para Guthrie " El aprendizaje es permanente a menos que interfiera con el nuevo aprendizaje , todo olvido se debe al aprendizaje de respuestas nuevas que sustituyen a las antiguas " . Su posición coincide más con la teoría de la interferencia.

Hilgard y Bower (1975), refieren que Mcgeoch (1932) fué el primero en enunciar explícitamente las ideas básicas de la interferencia que se basan en dos leyes del olvido:

a) Ley del contexto.- " Que afirma que el grado de retención es una función de la semejanza entre la situación de aprendizaje original y la situación de retención.

b) Ley de la inhibición proactiva y retroactiva.- que afirma-- que la retención es función de las actividades que ocurrieron antes y después del aprendizaje original." (p.346).

Paradigmas de la inhibición:

1) Inhibición retroactiva.- A-B-A. (B se interpola entre el -- aprendizaje y la retención de A ).

2) Inhibición .- B-A-A donde el aprendizaje de B, antes de A interfiere con la retención posterior de A.

La teoría de la interferencia es una teoría asociativa, -- su concepto básico es la noción del vínculo asociativo (conexión funcional), que existe entre dos o más elementos (A-B), donde los elementos mismos pueden ser ideas, palabras, estímulos, respues-- tas situacionales, etc., la fuerza de estos vínculos puede variar dependiendo de la práctica.

Al respecto de esta conexión funcional, Osgood estipula -- que entre estímulos idénticos y respuestas idénticas habrá una - transferencia positiva máxima, (sobreaprendizaje ) mientras que - con respuestas opuestas habrá una interferencia máxima, ya que las respuestas anteriores tendrán que ser completamente desaprendidas.

Consideramos que tal asociación, a que se refiere la teoría de la interferencia, no es una asociación automática o meramente-conexionista y que un proceso que media en gran medida tanto di-- cha asociación como la posible transferencia o interferencia es la - comprensión o significación del material.

" Las materias que tienen significado se recuerdan mejor -- que las que no las tienen. La significación consiste en relacio-- nes de hechos (generalizaciones, reglas, principios) en los cua--

les los estudiantes encuentran alguna utilidad". (Bigge, 1974. -- p. 574).

A fin de contextualizar más lo anterior nos referiremos a los conceptos de aprendizaje, retención y olvido vertidos por Ausubel.

Tomaremos como punto de partida los diferentes tipos de aprendizaje que menciona Ausubel ( 1976 ):

- 1) Aprendizaje por recepción.
- 2) Aprendizaje por descubrimiento.

1) El aprendizaje por recepción:

El contenido total de lo que se va aprender se le presenta al estudiante en su forma final. En la tarea el alumno NO TIENE que hacer ningún descubrimiento independiente, se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fechas futuras.

El Aprendizaje por recepción puede ser Significativo o por repetición.

En el aprendizaje de recepción significativo la tarea significativa potencialmente es aprehendida o hecha significativa durante el proceso de internalización.

En el aprendizaje de recepción por repetición la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización.

2) El aprendizaje por descubrimiento:

En el aprendizaje por descubrimiento ( sea de formación conceptual o de solución de problemas), el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el estudiante antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva.

En la primera fase el alumno debe reordenar la información - integrarla a la estructura cognoscitiva preexistente y reorganizar o transformar la combinación de manera que se produzca el producto final deseado, o se descubra la relación de medios a fines que hacia falta.

Después de realizado el aprendizaje por descubrimiento , el contenido descubierto se hace significativo, de la misma manera -- que el contenido se hace significativo, en el aprendizaje por recepción.

" El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo por que es el mecanismo humano por excelencia para -- adquirir y almacenar la vasta información de ideas representadas -- por cualquier campo de conocimiento". (Ausubel 1976, p.78).

Antes de referirnos al aprendizaje significativo, mencionaremos el concepto de Ausubel de estructura cognoscitiva, la cual es fundamental en la explicación de dicho aprendizaje.

#### Estructura cognoscitiva:

Es el contenido sustancial de la estructura de conocimientos de un individuo como sus propiedades de organización dentro de un-

campo específico de estudio, es el factor principal que influye en el aprendizaje y la retención significativa.

El material lógicamente significativo se aprende en relación con un antecedente ya aprendido de conceptos, principios e información pertinentes que posibilitan el nuevo aprendizaje y afectan decisivamente la precisión y claridad de nuevos significados así como su recuperabilidad inmediata o a largo plazo.

La estructura cognoscitiva existente refleja el éxito de todos los procesos de asimilación previos y puede ser influenciada:

- a) Sustancialmente: Por las propiedades de inclusividad e integridad de los principios, explicativos específicos empleados en una disciplina.
- b) Programáticamente: Por los métodos de presentar, arreglar y ordenar materiales de aprendizaje -- así como por los ensayos de práctica.

El número y espaciamiento de los ensayos determinará tanto el aprendizaje como la retención del mismo.

### El Aprendizaje Significativo.

Este aprendizaje comprende la adquisición de nuevos significados, en él las ideas expresadas simbólicamente no son relacionadas de un modo arbitrario, sino sustancialmente, (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe.

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifieste una disposición para relacionar sustancialmente,

el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material sea potencialmente significativo, esto es particularmente-relacionable con su estructura de conocimiento.

El grado de significatividad de una tarea de aprendizaje -- depende de dos factores que intervienen para establecerlo:

a) La naturaleza del material que se va a aprender:

Para que el material pueda relacionarse no debe ser arbitrario ni vago.

b) La estructura cognoscitiva del alumno.

Es necesario que el contenido idiativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del estudiante.

Así pues, " el aprendizaje significativo por recepción, consiste en el proceso de adquisición de significados a partir de--- los significados potencialmente expuestos en el material de aprendizaje y en hacerlos más disponibles". (Ausubel, 1976, p.123).

" La retención es el proceso de mantener en existencia una-reproducción de los nuevos significados adquiridos". (p.123).

La disponibilidad posterior estará en función de la disponibilidad inicial. A la vez que la repetición aumenta la disponibilidad futura del material.

Los factores que afectan la disponibilidad de los materiales aprendidos significativamente son :

a) El choque de aprendizaje inicial.

b) La competencia de recuerdos opcionales.

c) La predisposición o motivación para no recordar (repre--  
sión).

Existen tres fases en el aprendizaje significativo por re--  
cepción y en la retención del mismo:

1a. Fase, de aprendizaje.- Se adquieren significados. Las --  
ideas y la información potencialmente significativa se relacio--  
nan con los sistemas ideativos pertinentes de la estructura - -  
cognoscitiva.

Durante esta fase pueden surgir significados vagos debido--  
a la falta de ideas de afianzamiento o por falta de claridad en--  
las mismas.

Otra fuente de discrepancias entre el contenido presentado  
y el recordado se debe al hincapié, omisión o distorsión selecti--  
vos que ocurre durante la interpretación inicial del material --  
expuesto.

2a. Fase de Retención.- " Los significados recién aprendidos--  
tienden a reducirse a las ideas establecidas en la estructura --  
cognoscitiva, que lo asimila". (Ausubel, 1976mp.133). La estruc--  
tura cognoscitiva, la práctica y las variables de la tarea que -  
influyen en la fuerza de disociabilidad durante el aprendizaje,  
determinarán la fuerza de disociabilidad posterior.

3a. Fase de Reproducción.- Depende no solo del grado de dispo--  
nibilidad, sino también de factores cognoscitivos y motivaciona--  
les.

En el desarrollo de este apartado, nos hemos extendido en  
virtud de la importancia del tema del olvido en el contexto del  
estudio, en dos aspectos: por un lado el vinculado con nuestra--  
categoría de distribución del tiempo y por otra parte aspectos--  
teóricos de vital importancia para la explicación de mecanismos

del olvido que si bien en ocasiones parecieran alejarnos de la categoría en cuestión, nos permiten explicar de una manera integrada este concepto.

Con el objeto de analizar las variables que inciden en el aprendizaje y retención significativos en comparación con el aprendizaje por repetición.

Mencionaremos la diferencia que establece Ausubel (1976) entre los materiales o tareas aprendidos significativamente y los aprendidos por repetición:

1) Aprendizaje significativo.- Las tareas o materiales de aprendizaje significativo son relacionables y afianzables con ideas pertinentes establecidas en la estructura cognoscitiva.

2) Las tareas o materiales aprendidos por repetición.- Se aprenden y se retienen de acuerdo a leyes de asociación, esta retención es influida por la interferencia de materiales repetitivos semejantes aprendidos antes o después de la tarea de aprendizaje.

Ausubel cita estudios en donde se demuestra que es más fácil aprender y retener el material significativo que memorizar este mismo material de modo repetitivo y al pie de la letra.

Ausubel explica esta diferencia entre los dos tipos de aprendizaje y su retención a partir de variables que los afectan:

1) La variable principal del olvido en el aprendizaje repetitivo es la exposición poco antes (interferencia proactiva) o poco después (interferencia retroactiva) de la sesión de aprendizaje (durante el intervalo que transcurre entre el aprendizaje original y el recuerdo) a materiales semejantes a la tarea por aprender.

El grado del olvido está relacionado con la cantidad y seme-

janza de la actividad interpolada..

Cuando esta actividad interpolada se reduce, en condiciones como el sueño, decrece la interferencia retroactiva.

En cierta medida con esta afirmación se invalida la recomendación de que se deben evitar las últimas horas de la noche - al estudiar hecha por Maddox, aunque su recomendación sería cierta en caso de que exista un grado alto de fátiga en ese momento.

2) " Las variables que afectan el aprendizaje y retención significativo son la disponibilidad de ideas de afianzamiento pertinentes en la estructura cognoscitiva, la estabilidad y claridad de estas ideas y la discriminabilidad del material de aprendizaje con respecto a sus ideas de afianzamiento". ( p. 144 ).

De este modo, se define este aprendizaje y su retención de acuerdo a la disociabilidad del material respecto a las ideas de afianzamiento en etapas sucesivas.

Es menester referirse al concepto de asimilación para dar cuenta a la hipótesis accesoría de que después de que surge el nuevo significado éste continua articulado con la forma de la idea establecida en la estructura cognoscitiva. La asimilación explica tanto la longevidad memorística de las ideas aprendidas significativamente, como la forma de organización de conocimiento dentro de la estructura cognoscitiva.

La asimilación mejora la retención de 3 maneras:

- a) Afianzándose en una forma modificada de ideas muy estables -- que existan en la estructura cognoscitiva.
- b) Protege al nuevo significado de la interferencia ejercida --

por ideas aprendidas previa y subsiguientemente.

- c) El proceso de recuperación es más sistemático debido a que - el nuevo significado forma parte integral de un sistema ideativo particular.

La resistencia al olvidar es una función de la disociabilidad del material aprendido respecto al sistema ideativo con el -- cual se relaciona.

Para Ausubel la interferencia retroactiva se encuentra única mente cuando se pide el recuerdo del material significativo al pie de la letra. Este autor cita estudios en donde se concluye: " . . . que el aprendizaje retroactivo del material con el mismo sentido -- ideativo pero de contenido, secuencia y modo de presentación distintos, no únicamente carece de efecto inhibitorio sobre la retención" sino que viene a ser un facilitador para la retención del aprendizaje original. ( Ausubel, 1976,p.144).

Ausubel resume su postura de la siguiente forma:" La teoría - de la asimilación aplicada a la retención, difiere de la teoría de la interferencia al definir la retención en función de la disociabi- lidad de un elemento ideativo con respecto a sus ideas de afianza-- miento, y no en función de la libertad de asociaciones discretas y arbitrarias en relación con los efectos de interferencia de elemen- tos repetitivos que actúan concurrentemente" (p.145).

En conclusión, consideramos que uno de los aspectos que influ- yen en el olvido es el paso del tiempo y la interferencia ocasiona- da por actividades interpoladas.

Por lo cual es conveniente distribuir períodos frecuentes de estudio y repaso que nos permitan emplear, consolidar y retener lo aprendido.

Las sugerencias dadas por Brown para retrasar el olvido resultan pertinentes.

De las posturas de los teóricos del aprendizaje podemos integrarlas en dos líneas, por un lado quienes explican que el aprendizaje se da a través de leyes de asociación y el olvido se produce por interferencia y quienes explican que el aprendizaje se produce por la comprensión significativa del material y que el grado de olvido estará determinado por las variables de la estructura -- cognoscitiva que afectan el grado de dissociabilidad del material -- aprendido.

Estas posturas no se contraponen sino se complementan en virtud de estar hablando de dos tipos diferentes de aprendizaje, a -- saber: aprendizaje repetitivo y aprendizaje significativo.

Podemos concluir que la motivación y la intencionalidad de recordar algo influyen en la disminución del olvido del material -- aprendido, por otra parte el material significativo será más fácil de recordar. El repaso debe seguir inmediatamente al aprendizaje -- inicial.

Otros conceptos dentro de la categoría de organización del -- estudio en la dimensión tiempo relacionado con la distribución y -- frecuencia del estudio son los de la práctica distribuida y la prác -- tica global. Esto es, la periodicidad en que se lleva a cabo el es -- tudio y los repasos.

#### 4.- Práctica distribuida en comparación con práctica global:

Otro aspecto a considerar dentro del horario de estudio, es -- la programación de períodos de práctica o repaso del material -- aprendido, el intervalo que debe existir entre el aprendizaje ori -- ginal y la práctica así como la duración que debe tener dicha prác --

tica o repaso.

Las prácticas en masa o globales implican períodos largos de práctica; la práctica distribuida es cuando el material de estudio se distribuye en períodos cortos y frecuentes, intercalados con períodos de descanso.

Kueth (1971) hace referencia a que la duración de períodos de estudio es una variable más importante que la de los lapsos de descanso a la vez que señala que las teorías que intentan explicar las ventajas de la ejercitación espaciada sobre la global utilizan el concepto de inhibición, de acuerdo con esta teoría el trabajo de sembroca en una reacción o potencial inhibitorio, que interfieren con trabajos ulteriores. El período de descanso da la oportunidad a este potencial de que desaparezca.

Una de las teorías más antiguas acerca de la práctica distribuida es la de Muller y Plzecker (quienes plantearon por primera vez el problema de inhibición), (1900), conocida como teoría de la perseverancia: " Los beneficios de la práctica siguen vigentes durante cierto tiempo después de que esta cesa y por tanto los resultados del aprendizaje no están en su punto máximo sino hasta que pasa un tiempo apreciable después del fin de la práctica" .(citado en Hilgard y Bower, 1975, p.357).

Un supuesto derivado de la ley de frecuencia de Robison es que existe pérdida en el aprendizaje cuando hay demasiada práctica y beneficios cuando los ensayos se espacian .

Cronbach (1970) refiere estudios relativos a la programación de práctica en donde se obtuvieron resultados más favorables en un programa con intervalos intermedios que aumentaban constantemente.

Este mismo autor señala que una de las ventajas de espaciar la práctica es cuando existe una técnica o interpretación dudosa, probablemente se identificará más fácilmente después de un período de olvido.

En particular Cronbach (1970), recomienda las prácticas cortas espaciadas, y advierte que se debe tener precaución en que los intervalos no sean tan largos que de lugar a un exceso de olvido.- Se juzga que las sesiones están muy espaciadas si el alumno no alcanza el nivel que ocupaba en las pruebas anteriores al principio de la siguiente sesión.

Otra conclusión sobre la práctica masiva es la de que sesiones muy prolongadas de práctica conducen a la fátiga y al aburrimiento.

Ilustraremos este tema con los fundamentos vertidos por Bigge (1974) sobre las ventajas de la revisión espaciada: La retención es mayor si los períodos de estudio se espacian metódicamente que si se trata de asimilar todo de una vez.

En la página anterior planteamos el punto de vista de Kuethe (1971) referente al intervalo de práctica y descanso y su relación con la interferencia. Bigge (1974) plantea la pregunta: ¿En qué relación temporal con el aprendizaje inicial debe darse la revisión? su respuesta difiere de la posición de Kuethe (1971): El ritmo de olvidos es más rápido poco después del aprendizaje inicial podemos tomar como hipótesis que los períodos de revisión deben seguir inmediatamente a este aprendizaje. Y refiere evidencias experimentales que sugieren que las revisiones espaciadas pero frecuentes, inmediatamente después del aprendizaje inicial, seguidas de repasos muy espaciados durante el período de retención es el método más efectivo. Este aprendizaje da lugar a una curva plana de olvido y no tiene que ser practicado para ser recordado.

Un último fundamento de este autor es que la repetición o práctica resulta ser más efectiva, "si intenta ir más allá del aprendizaje inicial, al procurar adquirir nuevos conocimientos o interpretarlos en niveles más elaborados". (Bigge, 1974, p.578).

Más adelante en la parte referida a métodos de estudio ahondaremos más sobre las características que deben privar en la prác-

tica del material de aprendizaje.

Ausubel (1976); concuerda con la postura de que los descansos entre los ensayos facilitan el aprendizaje posterior y los ensayos de retención, y menciona que las teorías del olvido estipulan la forma en que esto ocurre:

a) El olvido de los componentes ya aprendidos que ocurre entre ensayos en los programas de práctica distribuida hace posible que estos mismos así como los no aprendidos todavía se beneficien con la repetición posterior.

b) El descanso tiene un efecto positivo sobre la confusión y resistencia producida por el choque del aprendizaje inicial, y da la ocasión al olvido de respuestas interferentes.

c) El olvido que ocurre en los descansos entre ensayos, mejora ensayos posteriores, porque el alumno es más capaz de enfrentarse a los procesos de interferencia correspondiente a la pérdida de las fuerzas asociativa y de disociabilidad que producen olvido.

Ausubel ( 1976), p. 344 ) estipula que: ". . . las sesiones de práctica ( o de revisión) breves y muy espaciadas que se van -- introduciendo cada vez más separadas unas de otras son mejores para el aprendizaje y la retención significativos, pero habrá que tener cuidado en no espaciar tanto estas sesiones que se reduzca excesivamente el tiempo total de práctica, que ocurra demasiado olvido, que se requiera de un largo período de clentamiento o que se se -- fragmente la tarea de aprendizaje".

L. H. Reynolds y R. Glasser ( citados en Ausubel, 1976) encontraron que las revisiones espaciadas facilitan el aprendizaje y la retención de materiales aprendidos significativos, particularmente cuando se trata de integrar materiales antiguos a nuevos.

En general ". . . los testimonios favorecen la conclusión de que la práctica distribuida es más eficaz que la aglomerada o masiva para el aprendizaje y la retención; sin embargo la eficacia relativa de la práctica distribuida dependen de factores como la edad y la capacidad del alumno, lo mismo que de la naturaleza, cantidad y dificultad de la tarea de aprendizaje". (Ausubel, 1976, p.339)

Nos parece pertinente referirnos en este punto al aspecto de la tarea.

"El período de práctica puede ser demasiado corto si no nos permite completar una sesión completa, . . . a menos de que la tarea sea susceptible de dividirse en diversos segmentos, cada uno psicológicamente independientes de los demás" (Cronbach, 1970, p.311).

En torno al tamaño de la tarea, Ausubel (1976), estipula -- que el tamaño de la tarea debe considerarse al programar el estudio y la práctica. Este tamaño influye en la motivación del alumno. Por otra parte la magnitud de la tarea determinará la elección del método parcial o global.

Distingue a la vez la relación de este tamaño en :

a) El aprendizaje repetitivo.- Existe una mayor dificultad del aprendizaje, toda vez que aumenta el tamaño de la tarea, lo cual ejerce un efecto inhibitor en asociaciones arbitrarias y al pie de la letra.

b) Aprendizaje significativo.- Más importante que el tamaño de la tarea, es la estructura lógica, la claridad y el orden del material.

Skinner ( citado en Ausubel, 1976) ha expuesto argumentos con vincentes en pro del tamaño pequeño de la tarea.

Sin embargo esto afecta el aprendizaje y la retención signi--

ficativos, debido a que no se aprecian de manera adecuada ni la estructura ni las relaciones lógicas.

Por otro lado S. L. Pressey (citado en Ausubel, 1976), señalan que los pasos pequeños fragmentan la tarea de aprendizaje sin garantizar la comprensión de ésta en conjunto, o de las relaciones entre partes componentes, a pesar de que produzcan una baja proporción de errores.

Recapitulando lo anterior podemos concluir que la tarea se debe distribuir en unidades pequeñas de estudio que conserven la coherencia interna y permiten el aprendizaje significativo del material, a la vez las sesiones de estudio deben de ser breves de 1 a 2 horas, intercalados con períodos de descanso y frecuentes pausas para que se logre la consolidación del aprendizaje, a la vez que se facilita la comprensión de aprendizajes posteriores.

Conclusión organización del estudio en la dimensión tiempo:

En este tema nos hemos referido a como debe organizarse el estudio en cuanto a la distribución, duración y frecuencia del estudio y repasos en la dimensión tiempo.

Hemos citado las recomendaciones hechas en este tópico por diferentes autores que se avocan al tema de hábitos y métodos de estudio; las cuales se relacionaron con los conceptos que consideramos implicados en las mismas tales como hábitos, atención, intencionalidad, ansiedad, fatiga, olvido y práctica espaciada y global.

Hay dos aspectos que queremos matizar:

Primero, es importante que el alumno tenga un horario y distribuya adecuadamente las cargas de trabajo académico, ya

que esto beneficia no solo la organización del estudio, en cuanto a regularidad, constancia, distribución, frecuencia y durabilidad de las sesiones de estudio, sino que primordialmente favorece el aprendizaje y la retención.

Por otra parte queremos señalar, el énfasis particular que debe poner el sistema educativo desde las instancias que se responsabilizan del diseño de planes y programas de estudio y quienes a partir de esos planes imparten y dosifican los cursos, así como los que administran la calendarización de los cursos hasta quienes elaboran el material didáctico y producen libros de texto.

En que la distribución, frecuencia, seriación y composición del horario académico tome en cuenta los conceptos que hemos tratado y más específicamente aquello relacionado con atención, fatiga, olvido y práctica. Con el fin de generar condiciones más óptimas de aprendizaje.

### 1.3 Area de Trabajo.

Otro factor que se engloba dentro de la categoría de organización del estudio es el área de trabajo o lugar donde se realiza el estudio.

Se establece que las condiciones de aislamiento en cuanto a estímulos distractores auditivos, visuales o de cualquier otro tipo favorecen la concentración y por ende al aprendizaje. Una adecuada iluminación, ventilación, temperatura, posición y salud ayudan a la concentración, disminuyen la tensión y la fatiga. Que el lugar y el material de trabajo este ordenado, organizado y disponible, disminuye las distracciones y ahorra tiempo de estudio. El estudiar siempre o frecuentemente en el mismo lugar favorece la formación y fortalecimiento del hábito de estudio.

Maddox (1979), Kampmüller (1977), Maenes (1965) y Brown (1977) en sus obras tocan el tema del ambiente de estudio.

Sintetizaremos sus posiciones en torno a 2 áreas:

- 1) El medio ambiente de trabajo o de estudio; engloba dos factores primordialmente.
  - 1.1) Las condiciones ambientales. Esto es, la iluminación, ventilación, temperatura, mobiliario, del lugar de estudio.
  - 1.2) La disponibilidad del material o útiles de trabajo.
- 2) Factores que interfieren con el estudio.
  - 2.1) Distracciones auditivas.
  - 2.2) Distracciones visuales.

Comenzaremos por referirnos a cómo deben ser las condiciones ambientales adecuadas de estudio, según los autores citados.

1. Medio ambiente.
  - 1.1 Condiciones ambientales.
    - 1.1.1 Iluminación. -Es preferente la luz natural, a la artificial; sin embargo no siempre es posible estudiar con la luz del día, de cualquier modo las recomendaciones para estudiar con luz artificial, son que la iluminación debe ser bien distribuida, sin resplandores o contrastes. Es

superior la luz indirecta, (todas las luces van al techo y a la parte superior de las paredes, desde donde se difunde a toda la habitación) ya que se logra una mejor distribución de la iluminación, y no produce brillo sobre el libro de estudio, o reflejos en los ojos. Cuando existe una luz deficiente es más probable que se produzca cansancio en los ojos, dolor de cabeza y fatiga.

1.1.2 Ventilación.- El lugar de estudio debe de estar bien ventilado, esto es con aire puro. Un lugar cerrado y mal ventilado puede impedir que el cerebro trabaje al máximo de eficacia o en un caso extremo producir asfixia. Lo anterior se basa en el hecho de que el organismo al respirar toma oxígeno y elimina bióxido de carbono, por tanto el lugar de estudio debe estar ventilado para que se renueva el oxígeno.

1.1.3 Temperatura.- Una temperatura fría o caliente en exceso puede producir incomodidad física y disminuir la concentración.

1.1.4 Mobiliario.- La mesa de estudio debe de ser de un tamaño suficiente de manera que se pueda disponer del material necesario para trabajar sobre de ella.

La silla.- Esta debe ser recta y cómoda, cuando se esta demasiado cómodo, (cama, sillón, etc.) es probable que sobrevenga la relajación; por el contrario una silla muy incómoda produce tensión. En ambos casos esto redundará en una baja concentración. La silla recta se recomienda por que produce la tensión necesaria para realizar el trabajo de estudio.

1.2 Disponibilidad del material de trabajo.

1.2.1 La disponibilidad del material o útiles de trabajo.

El tener el material de estudios disponibles elimina las distracciones y por tanto favorece la concentración, a la vez que ahorra tiempo y esfuerzo. Para evitar esto, es conveniente:

- a) Revisar el programa de la materia de estudio en cuestión, los objetivos, actividades, la bibliografía relacionada y establecer qué materiales o recursos son necesarios para lograr el objetivo de estudio.
- b) Trazar un plan de acción y asegurarse de que se dispone del material necesario.
- c) Disponer también de útiles de trabajo (lapices, plumas, hojas, diccionario, etc.).

## 2. Factores que interfieren con el estudio.

### 2.1 Distracciones auditivas.

Las distracciones auditivas pueden provenir de varias fuentes: una conversación, el teléfono, la radio, televisión, un ruido exterior, etc.

Para evitar estas situaciones es necesario que predomine el aislamiento, (habitación tranquila y en silencio) y que el tiempo y lugar de estudio se dedique exclusivamente a ello.

Se acepta que la música en un volumen bajo sirve para ayudar a eliminar distracciones auditivas ya que protege de ruidos exteriores molestos, siempre y cuando no sea el foco de la atención.

### 2.2.1 Distracciones visuales.

Fotos, revistas, cuadros, T. V., etc. y todo aquello que nos evoque respuestas incompatibles con la tarea que estamos realizando.

El lugar de estudio debe de estar libre de tales distracciones, que causan una pérdida en la concentración.

Existen otro tipo de distracciones que interfieren con el comportamiento de estudio, pero que son más propias del sujeto que estudia que del lugar donde realiza su estudio. Estas pueden ser problemas o situaciones personales y emocionales, fatiga, mala salud o bien alguna necesidad fisiológica, como hambre, sueño, etc.

Antes de pasar a los conceptos implicados en estas recomendaciones queremos hacer hincapié en que su utilidad es valiosa, pero general.

Ya que existen variables, dentro de las diferencias individuales, como la motivación, actitud, personalidad, capacidad de concentración, etc. que determinaran la aplicabilidad o no de dichas recomendaciones para lograr una concentración y asimilación del material de estudio.

Otro aspecto es el de la habituación; en el caso de estímulos distractores (auditivos, visuales), así como en las condiciones medio ambientales como la temperatura, etc. siempre que no se rebase un límite o umbral, el organismo se habitúa a estos estímulos toda vez que no sean muy intensos y que sean frecuentes.

"En la habituación, se reduce la responsividad a un estímulo repetido" (Hilgard y Bower, 1975, p. 16).

La habituación es lo que se llama "acostumbrarse", y se debe a la adaptación sensorial, ya sea a un ruido, olor, etc., hacia el cual deja de haber respuestas.

La repetida presentación de un estímulo novedoso hace que haya habituación y la reacción de orientación se debilita o desaparece, lo cual indica una atención decreciente ante el estímulo y en consecuencia menos probabilidad de responder a él. (Reese y Lipsitt, 1974)

Los conceptos relacionados con las recomendaciones de cómo debe de ser el ambiente de estudio son el hábito, fatiga, atención. Los cuales ya fueron contemplados en detalle en la parte relativa a la organización del estudio en la dimensión tiempo, en este apartado los mencionaremos de forma muy breve y específica.

#### 1. Hábito.

Los hábitos son pautas de comportamiento que se establecen a través del reforzamiento bajo ciertas condiciones de estímulo.

Una conexión (funcional) persistente entre un E-R, determina la fuerza del hábito.

Cuando asociamos el acto de estudiar a un lugar en particular, a objetos, etc. estos operan como estímulos y su presencia induce el comportamiento de estudio.

Así la frecuencia y regularidad de estudiar en un determinado lugar, hará de este un  $E^D$  para que la conducta se dé.

## 2. Fatiga.

Las condiciones ambientales del lugar de estudio que ya analizamos, si son inapropiadas pueden producir fatiga, por otra parte si las fuentes de distracciones (auditivas, visuales o de otra índole) son fuertes y persistentes se requerirá de un esfuerzo mayor para realizar la tarea, lo que ocasionará que sobrevenga con mayor rapidez la fatiga.

## 3. Atención.

La atención es una situación de control de estímulos. Se acepta que este control se establece a través del reforzamiento diferencial de la respuesta en presencia de un estímulo particular ( $E^D$ )

Spence (citado en Honig, 1975) postula que existen respuestas mediadoras para que un estímulo controle la conducta. Y la denomina respuestas preparatorias las cuales llevan a la recepción de los aspectos pertinentes del complejo ambiental por ejemplo la orientación, fijación de cabeza y ojos hacia estímulos fundamentales; el organismo aprende a "mirar" un aspecto de la situación más que otro, debido a que esta respuesta ha sido seguida dentro de un intervalo corto por la respuesta de objetivo final.

Al respecto de la reacción de orientación Reese y Lipsitt (1974) argüyen que esta es una condición previa y necesaria para la atención. Si se presenta un estímulo novedoso se producen una serie de respuestas (reacciones reflejas) que definen a la orientación.

De los dos párrafos anteriores queremos subrayar que en el caso de un estímulo distractor, si este es novedoso provocará una respuesta de orientación, y si se presenta frecuentemente se dará lugar a una habituación.

Por otra parte si los estímulos tienen significado y se relacionan con el objetivo final o meta que se pretende alcanzar, estos llegarán a ejercer un control sobre la atención de la conducta. Precisamente una de las características de la reacción de orientación es que se puede condicionar a indicios neutrales, y por tal motivo es un mediador potencial para establecer respuestas voluntarias complejas. (Reese y Lipsitt, 1974).

Otro punto relacionado con el control de estímulos es la sugerencia de Gutrie, (citado en Hilgard y Bower, 1975) acerca de que para establecer determinada conducta se debe usar el mayor número de apoyos de estímulo. Cuanto más numerosos son los estímulos asociados a la respuesta será menos probable que estímulos distractores intervengan.

En síntesis el lugar de trabajo deberá ejercer un control adecuado para que el comportamiento de estudio se dé.

Las recomendaciones de como deben ser las condiciones ambientales del lugar de estudio, además de ser generales son ideales, ya que una gran mayoría de estudiantes carecen de este tipo de ambientes para estudiar o pueden estar aislados de estímulos distrac-

tores, naturalmente que en caso de ser posible el estudiante debe de procurarse este tipo de condiciones.

Una alternativa es hacer uso de una biblioteca ya que ahí el ambiente (mobiliario, aislamiento, materiales, etc.) está diseñado para propiciar (someter bajo control de estímulos) la conducta de estudio.

Un factor muy importante para realizar la conducta de estudio pese a condiciones ambientales adversas o a estímulos distractores es la motivación del estudiante para continuar la tarea; los objetivos o metas que pretende alcanzar determinan en gran medida su actividad de estudio.

Puede considerarse también que mediante un procedimiento de autocontrol el alumno será capaz de regular su conducta de estudio.

Fester (1974) define el control ambiental de la conducta, como los cambios de frecuencia en ejecuciones operantes, producido por la presencia o ausencia de estímulos discriminativos y al autocontrol, cuando un organismo produce un cambio en el medio, que a su vez altera la frecuencia de alguna ejecución de su propio repertorio.

Para poder llevar completamente el auto control, las ejecuciones deberán desarrollarse en aquellas circunstancias que van a constituir el patrón normal del individuo. (Fester, 1974).

Pasos que se deben seguir al iniciar el auto control de una determinada conducta: (Fester, 1974)

1. Determinación de variables que influyen en la conducta (por ejemplo en la conducta de estudiar).
2. Determinación de cómo manipular estas variables.
3. Identificación de efectos indeseables, (consecuencias aversivas últimas, de no estudiar).

4. Elaboración de un método para desarrollar el autocontrol requerido, (la mejor forma es por etapas, reforzando por aproximaciones sucesivas).

Fester, (citado en Kanfer, 1970) distingue 3 tipos de autocontrol.

1. Ejecuciones que alteran la relación entre la conducta y su ambiente para que las consecuencias aversivas finales sea reducidas.
2. Ejecuciones de conducta que aumentan la efectividad de la persona en alto grado, aún cuando las consecuencias se retarden por mucho tiempo.
3. La alteración del medio físico más que la conducta.

A su vez Bandura y Walters, (citado en Kanfer, 1970, p. 10), han discutido cuatro manifestaciones conductuales de autocontrol:

- a) "Situaciones en las que la recompensa social es retardada y detenida y el grado de auto-control es valorado por la capacidad del individuo para tolerar tal retardo.
- b) Situaciones en las que el objeto deseado es inaccesible o difícilmente obtenible. El autocontrol puede ser mantenido devaluando el objeto meta, especialmente si la persona puede elegir un grupo de referencia cuyos miembros refuerzan mutuamente conductas devaluadoras.
- c) Situaciones en las que existe la tentación de ocuparse de conductas desviadas.
- d) Situaciones en las cuales el autocontrol se manifiesta cuando una persona implanta estándares explícitos para su propia ejecución y autorecompensa contingentes a la adquisición de tal ejecución".

Citaremos la definición de auto-control dada por Mahoney (1974), a la vez que mencionaremos las nociones implicadas en el término.

Mahoney (1974), ha definido el autocontrol como: un patrón de conducta en el cual una persona libremente (sin coerción exterior) se ocupa de una respuesta cuya previa probabilidad ha sido más baja que las respuestas alternativas disponibles. En autocontrol la respuesta emitida tiene consecuencias inmediatas que son relativamente menos placenteras que aquellas otras respuestas disponibles.

#### Nociones de Auto Control:

Las etiquetas de autoregulación, autocontrol y auto-manejo son a menudo usadas diferencialmente por los investigadores. Para informar más de su significado conceptual se verán dos puntos de vista básicos:

- 1) Fuerza de voluntad.- Esta concepción es definida como un rasgo de fuerza personal o física que habilita a la persona a exhibir control sobre sus acciones. Este concepto adolece de una lógica circular y de algunos problemas "mentalistas" en la aproximación de la conducta.
- 2) Concepción Conductual funcional.- La habilidad de una persona de controlar su propia acción, es su mayor conocimiento y el control de los factores de la situación en la que se encuentra. Para el ejercicio del autocontrol el individuo debe entender qué factores influyen su acción y cómo puede alterar estos factores para conducir a los cambios deseados. Este entendimiento requiere que el individuo se convierta en una clase de científico personal. La persona comienza por observar qué hace registrando y analizando sus datos personales, usando ciertas técnicas para cambiar cosas específicas y finalmente decidiendo si desea que el cambio ocurra.

La aproximación conductual de autocontrol enfatiza la relación funcional entre la conducta de una persona y su medio ambiente.

"La noción de control está implícita en un análisis funcional, Skinner (1974, p. 255); cuando descubrimos una variable independiente que pueda ser controlada descubrimos un medio para controlar la conducta que es función de ella". Debemos considerar primero la posibilidad de que el sujeto pueda controlar su propia conducta. Con frecuencia puede hacer algo con respecto a las variables que le afecten. Generalmente se reconoce en el individuo cierto grado de autodeterminación, autoexploración, autodisciplina. En la autodeterminación, el individuo elige entre diversas acciones alternativas, reflexiona sobre un problema mientras permanece aislado del ambiente relevante y mantiene su propia salud o posición en la sociedad ejerciendo autocontrol.

Cuando un hombre se autocontrola, decide realizar una acción determinada, piensa la solución de un problema o se esfuerza por aumentar el conocimiento de sí mismo, esta emitiendo conducta mediante la manipulación de variables de las cuales su conducta es función.

"El individuo controla parte de su propia conducta, cuando conduce al mismo tiempo a un reforzador positivo y a otro negativo". "El organismo puede hacer que la respuesta castigada sea menos probable alterando las variables de las cuales dicha respuesta es función. Cualquier conducta que consiga esto quedará automáticamente reforzada. A esta conducta la llamamos autocontrol". (Skinner 1974, p. 258).

El rasgo cardinal de autocontrol es que la persona misma es el agente de cambio de su propia con-

ducta. Una persona muestra autocontrol cuando en la ausencia relativa de consecuencias inmediatas externas se ocupa de la conducta cuya previa probabilidad fue menor que la conducta alternativa disponible. (Mahoney, 1974).

Las consecuencias positivas y negativas generan dos respuestas que están relacionadas entre sí de modo especial: una de ellas, la respuesta que controla afecta de tal modo que cambia la probabilidad de la otra, la respuesta controlada. Para explicar la existencia y la intensidad de la conducta que controla recurrimos a las circunstancias reforzantes que surgen cuando la respuesta ha sido controlada. (Skinner, 1974).

En autocontrol el propio sujeto altera las variables medio ambientales de las cuales es función su conducta.

Dos estrategias básicas de auto control son:

- 1) La planeación medio ambiental, donde la persona arregla las señales relevantes ambientales, (estímulos discriminativos), que influyen sobre la ocurrencia de su conducta.
- 2) Programación conductual, donde la persona presenta ella misma las consecuencias, (reforzador positivo o negativo) siguientes a la ocurrencia de su conducta objetivo. (Mahoney, 1974).

Podemos concluir que un individuo que puede controlar o manejar su propia conducta puede ser una persona que tiene habilidad de fijar sus propias competencias, fijar sus propios objetivos y especificar un sistema de contingencias.

Así en el autocontrol una persona mantiene su propia conducta en ausencia de cualquier sostén ambiental inmediato.

Estudiar en sí ya es una conducta de autocontrol, sobre todo en niveles académicos superiores.

Por lo general los estudiantes utilizan el control para regular su ambiente de estudio, en caso de que esto no sea así, y que el ambiente interfiera con su actividad, una buena alternativa es someterse a un programa de autocontrol.

El medio ambiente son las condiciones o hechos que controlan la conducta, (la conducta se aprende en función del ambiente en que se desenvuelve), a la vez está opera sobre el medio o la altera. De tal suerte que el estudiante puede diseñar su ambiente de estudio y responder adecuadamente a él, (ponerse bajo cierto control de estímulos) y no responder hacia otro tipo de estimulación que interfiera con su aprendizaje.

En síntesis las condiciones ambientales son importantes, solo en las medidas que controlen la conducta de estudiar o de no estudiar de la persona. Por otra parte la constancia y el control del ambiente son necesarios para la estabilidad conductual.

Hasta aquí hemos visto la categoría de organización de estudio que incluye los temas de planeación, organización del estudio en la dimensión tiempo, y el área de trabajo o lugar donde se estudia. Se analizaron los conceptos implicados en esta categoría tales como motivación, naturaleza propositiva y metas del comportamiento de estudio, hábito, atención, ansiedad, fatiga, olvido, práctica espaciada y global, habituación y autocontrol de la conducta de estudio.

## 2. CATEGORÍA DE METODOS DE ESTUDIO.

Entraremos a la segunda categoría a que hicimos referencia - al inicio del capítulo.

### CONCEPTOS DE METODO.

En general en el presente trabajo se define método como: La manera ordenada y sistemática de hacer las cosas, concepción que puede basarse en las dos siguientes definiciones:

Método es un procedimiento adecuado para obtener un fin específico" (Gómez Barreto y Fernández Muñiz, 1978, p. 803).

"Procedimiento para adquirir o descubrir conocimientos" - (Pardiñas, 1974, p. 4).

Para nosotros método de estudio en lo particular es la manera planeada ordenada y sistemática de realizar ciertas tareas o acciones que conduzcan al logro de los objetivos de aprendizaje.

### Ubicación de los métodos de estudio.

Imedeo Nerici (citado en Gómez Barreto y Fernández Muñiz, -- 1978, p.804) hace una clasificación de los métodos de acuerdo con la naturaleza de los objetivos que se pretenden alcanzar:

Métodos de Investigación.- Tienen como propósito descubrir - nuevas verdades o esclarecer hechos poco conocidos para llegar a conclusiones.

Métodos de Organización.- Ordenar o coordinar las acciones para lograr un mayor aprovechamiento en la tarea por medio de todos los recursos materiales y humanos disponibles.

Métodos de Transmisión.- Métodos de enseñanza propiamente dichos.

Dentro de esta clasificación, los métodos de estudio se ubicarían en los métodos de organización, en virtud de referirse de manera directa al aprovechamiento ya que el fin específico de un método de estudio, es el aprendizaje o dominio de los objetivos de aprendizaje.

## MÉTODOS DE ESTUDIO ESPECÍFICOS

Brown (1977) considera que los métodos de estudio o trabajo incluyen procedimientos eficientes para realizar tareas escolares en las siguientes áreas: lectura, toma de apuntes, escribir temas o informes, preparación y solución de exámenes.

Otros autores, Maddox, Carman, consideran también que para tener éxito en el estudio se deben poseer habilidades o métodos efectivos en las áreas ya mencionadas.

De la bibliografía revisada hay autores, (Mira y López, Staton, Meenes, Ambrosio y Congrains) que toman fundamentalmente dentro de las áreas del estudio a la lectura, esto es debido a la importancia dentro del sistema educativo del material escrito.

Nosotros analizaremos dentro de esta categoría las siguientes áreas: Lectura, toma de apuntes, Redacción de ensayos e informes, preparación y solución de exámenes. Y añadiremos dos más a saber:

1. Participación en clase.
2. Manejo de los procesos de pensamiento.

Consideramos que estas dos áreas implican habilidades que se deben incluir dentro de la metodología de estudio, debido a su importancia en el aprendizaje.

A continuación pondremos puntos de vista generales que consideramos fundamentan la importancia de incluir todas las áreas ya mencionadas dentro de esta categoría.

Y posteriormente analizaremos en detalle cada una de estas áreas.

1. Lectura.- La lectura eficaz o no, determina en gran medida el aprendizaje y el logro de los objetivos, toda vez que dentro de nuestro sistema educativo gran cúmulo de la información que llega a estudiante es de manera escrita. Un buen método de lectura favorece la organización, captación, selección, comprensión, asimilación, retención y recuerdo del material leído.

2. Apuntes.- Igualmente importante dentro del comportamiento de estudio en la toma de apuntes durante clase, que el alumno realice de forma organizada, comprensible, esquemática, selectiva y participativa, la información que vierte el maestro, o sus compañeros en clase favorece a la captación y participación del alumno, ayuda para los repases y preparación de exámenes.

3. Redacción de ensayos e informes.- Es frecuente, a partir de la educación media y media superior la elaboración por parte del alumno de ensayos e informes, ya sea como una actividad de aprendizaje o evaluativa que el maestro asigne.

La organización, fluidez, claridad, redacción, originalidad, etc. del tema, contenido y sus ideas centrales favorece la búsqueda de información y la elaboración creativa del trabajo asignado.

4. Otro factor dentro de la metodología de estudio importante a considerar debido a el papel que tiene dentro de nuestro sistema educativo la evaluación, sea formativa o sumaria, es la preparación y la solución de exámenes. Que el alumno prepare anticipadamente un examen, su estudio sea en base a los objetivos de aprendizaje como una guía de estudio, repase y se autoevalúe; da una mayor preparación, facilita el recuerdo, existe una "seguridad" en lo aprendido y reduce la tensión. La solución del examen de acuerdo a un método, detallada, organizadamente y de una forma clara, ayuda a que el alumno entienda lo que se le pide, facilita la respuesta, ahorra tiempo y reduce la angustia por la situación de examen.

5. Participación.- Las relaciones dentro del aula se dan bajo las modalidades maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno, alumno-equipo, alumno-grupo, etc. Es dentro de este contexto de relaciones donde la participación es a veces reforzada y otras castigada. Equivocaciones en el manejo de contingencias inciden que en ocasiones sea castigado (a través de burlas, ridiculizar, indiferencia, etc.) no solo el

contenido de la participación sino la participación misma; en otras ocasiones se refuerza la participación indiscriminada reforzando el comportamiento de participar y a la vez el contenido erróneo de la participación.

Para algunos maestros que el alumno asista, escuche, ( y en ocasiones) anote, ya es participación. Nosotros nos vamos a referir a una participación más activa donde el alumno, pregunta, responde, expone, discute, ejemplifica, critica, valora, etc. Cuya participación aporta, es reflexiva, de intercambio (saber escuchar - dejar hablar), creativa. Es obvio que este tipo de participación favorece la integración, la cooperación y en general enriquece a los sujetos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

6. Un último factor a considerar dentro de esta categoría es el del conocimiento y manejo que el educando tiene de los procesos de pensamiento implicados en sus objetivos de aprendizaje y que tanto los pone en práctica dentro de su comportamiento de estudio.

En virtud de lo anterior, comenzaremos nuestra revisión sobre los métodos de estudio con el primer elemento.

1. LECTURA: En este tema tocaremos los siguientes aspectos:

- 1.1 Fines o propósitos de la lectura.
- 1.2 Naturaleza de la lectura.
- 1.3 Mecánica de la lectura.
- 1.4 Comprensión de la lectura.
- 1.5 Métodos de lectura.

A continuación desglosaremos cada uno de estos aspectos:

- 1.1 Fines o propósitos de la lectura.

Maddox (1979), considera como fines de la Lectura:

- a) Lectura para dominar información y contenido del texto.
- b) Exploratoria para poseer visión general.
- c) De repaso, a fin de afirmar conocimientos.

- d) Para localizar información determinada o responder a una cuestión específica.
- e) Lectura crítica o evaluativa.
- f) Lectura de distracción o entretenimiento.
- g) Lectura de corrección de ortografía, puntuación, etc.

Dentro del sistema educativo la lectura se encauza en mayor medida hacia los cinco primeros fines citados.

### 1.2 Naturaleza de la lectura.

La lectura implica un:

- 1) Proceso de recepción sensitiva que comprende movimientos adecuados de los ojos.
- 2) Un proceso cognoscitivo en el que se elabora el significado de los símbolos impresos. (Maddox 1979). En el mismo sentido Ga<sup>r</sup>elli (1971) menciona que existen dos elementos que se relacionan y son depen-dientes uno del otro que son:
  - a) La mecánica de la lectura relacionada íntimamente con la velocidad de la lectura.
  - b) El trabajo psíquico, que implica la comprensión de la lectura.

Ambos factores conforman la dinámica de la lectura.

### 1.3 Mecánica de la lectura. (Ga<sup>r</sup>elli, 1971).

Para tratar el primer elemento relacionado con la velo-cidad, tratamos de manera somera algunos defectos me-cánicos que la afectan:

- 1.3.1 El primer aspecto que vamos a considerar es el de los movimientos de la cabeza. Ciertas personas al leer mueven la cabeza de izquierda a derecha, lo cual

afecta la velocidad de la lectura a la vez que provoca tensión en los músculos.

### 1.3.2 Otro aspecto relacionado con el anterior es el de los movimientos oculares.

Cuando el movimiento de los ojos es lento o imperfecto, afecta la velocidad de la lectura.

"...los ojos al recorrer una línea impresa, no realizan un movimiento continuo sino que éstos hacen pequeñas pausas a intervalos regulares de tiempo" (Garelli, 1971, p. 34)

Tipos de visión:

- a) Central o focal.-La capacidad de reconocimiento es limitada y alcanza aproximadamente la longitud de dos palabras (7 a 8 letras).
- b) Periférica.-Posee una amplitud angular muy grande. Con esta visión se reduce el número de fijaciones por línea, la explicación de esto se basa en el hecho de que al leer la fijación e interpretación de cada palabra no constituye una unidad estructural de pensamiento, sino más bien el material se reconoce a través de unidades más amplias, en donde el pensamiento toma una parte activa.

Sintetizaremos lo referente a los movimientos oculares mencionando dos técnicas para que éstos sean adecuados:

- 1) Leer más de una palabra en un solo golpe de vista.
- 2) Reducir el número de fijaciones por renglón. Es importante tratar de reconocer más de una palabra por fijación.

Para poder reducir el número de fijaciones por línea es necesario poder abarcar un tramo largo de letras o espacios por cada renglón. Por otro lado la posibilidad de reconocer un mayor número de palabras por fijación esta relacionada con el grado de dificultad del vocabulario o contenido.

1.3.3 Otro defecto al leer es señalar las palabras, con un dedo o lápiz a medida que se las recorre, o marcar el comienzo o final de la línea para no perder el renglón. Este tipo de acciones detienen la velocidad de la lectura, debido a que el elemento extraño ante los ojos, distrae.

1.3.4 Vocalización.-Otro de los errores más comunes que impiden la lectura eficiente, en lo que a su dinámica respecta es la vocalización, esto es, emitir sonidos conscientemente (repetir cada palabra leída en voz alta) o inconscientemente (no articular los sonidos con la lengua o los labios y solo utilizar la laringe).

1.3.5 Subvocalización.-Consiste en repetir mentalmente cada una de las palabras leídas. Este tipo de defectos vocalizar o la subvocalización afecta la velocidad de la lectura.

1.3.6 Regresión.-Mirar atrás, releer ciertas partes. Garelli (1971), menciona que existen varias causas por las cuales las personas regresan en un párrafo o línea al leer.

a) Vocabulario deficiente.-Aue<sup>l</sup>las palabras que poseen un significado dudoso para nosotros, son la principal causa de regresión.

b) Cuando la redacción del texto es compleja.

c) Cuando no se encuentra la idea principal.

d) Cuando existe el hábito de volver atrás en lo leído.

En síntesis cuando no se comprende el sentido del material leído, se tiende a releer para encontrar el error y modificar el concepto. Cuando regresamos sobre el material, perdemos tiempo y afecta la visión global del texto.

Hay casos en que el interés o el material requieren que haya regresión pero esta debe ser lógica, consciente y calculada, esto es, cuando es necesario cotejar, comparar, afinar. (Garelli, 1971).

1.3.7 Otro de los obstáculos a leer es la mala concentración, lo cual es producto de condiciones ambientales inadecuadas o de estímulos distractores.

Al respecto de estas condiciones ya nos referimos en la parte de área de trabajo. Otras fuentes de una baja concentración es la fatiga o las perturbaciones psíquicas u orgánicas.

Existen varias técnicas para superar estas dificultades en la lectura.

En cuanto a la velocidad se sugiere: ejercitarse en leer más aprisa y cronometrar, dedicar tiempo diario a esta tarea, y en general suprimir conscientemente los defectos mencionados, por ejemplo ejercitarse en no mover la cabeza, en no vocalizar, etc.

Así, adquirir habilidad de leer eficientemente es producto de la intención, la práctica y la constancia.

Otro aspecto que auxilia a que se reduzcan las fijaciones y las regresiones del material leído es mejorar el vocabulario.

Cuanto más familiar es una palabra es más fácil identificarla, (reconocerla) y se ahorra tiempo.

En sí la relación es: a mayor conocimiento del material, mayor identificación y por ende mayor comprensión. (Meenes, 1965).

Más adelante hablaremos sobre la comprensión del material leído.

Por ahora nos referiremos exclusivamente a las sugerencias dadas para mejorar el vocabulario, (Maddox, 1979).

- 1) Utilizar un buen diccionario.
- 2) Aumentar la actividad de leer.
- 3) Conocer raíces, prefijos y sufijos de las palabras.
- 4) Utilizar las palabras nuevas en el lenguaje oral o escrito.
- 5) Adquirir un glosario de palabras técnicas.
- 6) Utilizar un sistema de fichas.

Consideramos pertinente antes de hablar del método de lectura recomendado por diversos autores (S Q 3 R) abordar el tema de la comprensión de la lectura.

- 1.4 Comprensión de la lectura.-Superar los defectos o dificultades de la lectura, (mover la cabeza, movimientos oculares lentos, exceso de fijaciones, señalar las palabras con el dedo, vocalización, subvocalización, regresión, mala concentración, pobre vocabulario), favorece a la velocidad de la lectura y a la comprensión de la misma, a la vez la comprensión del material leído, a parte de ser el aspecto esencial de la lectura, proporciona una mayor rapidez ya que reduce el número de fijaciones y regresiones.

Carman (1976, p. 77) menciona que hay 3 niveles de comprensión necesarios para que haya una comprensión total.

- a) Comprensión literal.-Consiste en entender y recordar las ideas principales, en seguir las instrucciones que se señalen y percibir la secuencia de los hechos.
- b) Comprensión crítica.-Distinguir el hecho de la opinión, advertir y valorar las influencias y las inferencias que tenga el autor.
- c) Comprensión estética.-Es captar el estilo, el humor, la sátira y la calidad de la redacción"

Nos parece importante que al leer un material se descubra la idea o "mensaje" que quiere comunicar el autor, que se

identifiquen las frases principales y que esto se haga de -- forma crítica o valorativa.

Sin embargo nos queremos referir más bien a la comprensión como un proceso, esto es, de qué forma se da esa com- -- prensión del material.

El punto de vista expuesto por Maddox (1979 p.p 54-55) está más en relación con nuestro objetivo; para este autor - la comprensión implica:

- "a).- Encadenar los nuevos conocimientos a los antiguos.
- b).- Organizarlos y recordarlos de un modo sistemático "

Para retener y dar significado a cada concepto o dato nuevo, se ha de encadenar al núcleo de conocimiento que ya se posee. Un tema que se comprende se recordará con facilidad y se podrá aplicar a situaciones nuevas.

A continuación mencionaremos ciertos principios que pueden explicar la postura de Maddox.

" El estudio eficiente, implica definición, organización, comparación, análisis, interrogatorio, interpretación y valoración; búsqueda activa de significados y relaciones " (Morse y Wingo, 1972, p.378).

Este tipo de actividades es lo que va a dar comprensión o significado al material de estudio.

Estos autores (Morse y Wingo, 1972) diferencian el --- aprendizaje repetitivo (memorizado, adquisición literal de - la información) del significativo, (relacionado con ideas, - hechos o acontecimientos pertinentes).

Cuando un material es significativo se dice que se ha - comprendido y se transfiere más efectivamente que cuando el material se aprende mecánicamente sin entenderlo. Los conceptos, principios y generalizaciones que se aprenden significativamente se transfieren más eficientemente que informacio- -- nes aisladas y carentes de unidad.

Para contextualizar más lo anterior nos referiremos nuevamente a los conceptos vertidos por Ausubel (1976) sobre el

aprendizaje significativo.

Si mencionó anteriormente que existen dos factores que determinan que el material de aprendizaje sea o no potencialmente significativo (el objeto o material de aprendizaje y el sujeto o alumno).

Para que ocurra el aprendizaje significativo el material que se va a aprender no debe ser ni arbitrario ni confuso para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las ideas pertinentes que se hallen dentro de la estructura cognoscitiva, ésta propiedad pertenece a la significatividad lógica del material, Ausubel (1976), presume que por lo general el contenido de las materias de estudio tienen este significado lógico. Un segundo aspecto es que tal contenido ideativo pertinente debe existir en la estructura cognoscitiva del alumno en particular.

Si generalizamos estos conceptos sobre el aprendizaje significativo a la situación específica de comprensión de la lectura, podemos colegir que depende tanto de la naturaleza del material como de la "capacidad" del lector.

Ausubel (1976) menciona que existen varias clases de aprendizaje significativo, lo cual consideramos importante incluir por su referencia a situaciones verbales.

- 1) Aprendizaje de representaciones.- Se ocupa del significado de signos o palabras unitarios.
- 2) Aprendizaje de proposiciones.- Significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones.
- 3) Aprendizaje de conceptos.- Aprender lo que significa el concepto mismo, consiste en aprender cuales son los atributos (criterios) que sirven para distinguirlo o identificarlo. Estos conceptos (ideas genéricas, unitarias o categoriales) se representan también con símbolos aislados, palabras, conceptos.

Nos parece que la posición de Ausubel va de lo particular a lo general: palabras aisladas, proposiciones u oraciones, conceptos o ideas genéricas. Pero es menester precisar la diferencia entre el aprendizaje de representaciones (pala-

bras aisladas, que representan o son de significado equivalente al de su referente específico) y el de conceptos que "...se representan también con símbolos aislados de la misma manera que los referentes unitarios" (Ausubel, 1976, p.62).

Si asumimos que: "captar el significado de las palabras es una tarea de formación de conceptos" (Reese y Lipsitt, -- 1974, p.544).

La diferenciación quedaría más clara si tomamos en cuenta más bien el referente de las palabras aisladas, esto es, si se refiere o no al concepto.

De otra forma, en el aprendizaje de representaciones el referente es específico, unitario y concreto y se representa por los símbolos unitarios que lo denominan o representan. - En el aprendizaje de conceptos el referente es genérico, categorial, abstracto; y se representa por símbolos aislados, palabras concepto, que lo clasifican.

En el caso de aprendizaje de representaciones los símbolos o palabras aisladas evocan la imagen perceptual del objeto o acontecimiento que representan. En el caso del aprendizaje de conceptos, la palabra concepto significa lo mismo -- que el referente e implica la tarea sustancial previa de aprender lo que significa dicho referente.

Para Ausubel (1976) el aprendizaje verbal significativo resulta de relacionar e incorporar materiales verbales potencialmente significativos con la estructura cognoscitiva.

Este autor distingue entre los procesos perceptuales y cognoscitivos en el aprendizaje verbal significativo, menciona que se perciben mensajes verbales y se aprende cognoscitivamente su significado.

" En la percepción hay un contenido inmediato de conciencia antes de la intervención de procesos cognoscitivos complejos ...En la cognición hay procesos como el de relacionar el material nuevo con los aspectos pertinentes en la estructura cognoscitiva..." (Ausubel, 1976, p.76).

De este modo aprender a leer, es aprender a perci-

bir el significado potencial de mensajes escritos y posteriormente relacionar el significado percibido con la estructura cognoscitiva.

Ausubel considera que el aprender que ciertos -- símbolos auditivos o visuales (palabras o proposiciones) representan objetos o acontecimientos y entender las propiedades sintácticas y distintivas de las palabras es de hecho un --- aprendizaje cognoscitivo.

Establece que para entender una oración es preciso ser capaz: " a) de percibir el significado proposicional - en potencia que comunica (entender los significados denotativos y las funciones sintácticas de sus palabras componentes), y luego, b) incorporar este significado potencial percibido a la estructura cognoscitiva existente". (p.77)

Una vez que se ha realizado lo anterior, y que - se ha captado el significado, cuando el mensaje (oración) se repite, se transmitirá inmediatamente como producto de una -- percepción.

Dicho de otra forma cuando el código sintáctico y el vocabulario básico se han hecho significativos, pueden -- aprehenderse perceptualmente, y la única tarea que resta para comprender una oración consiste en relacionar las proposiciones que contenga con la estructura cognoscitiva y cuando está llega a ser significativa, "...captar el significado proposicional mismo llega a ser un proceso simplemente perceptual" (p.78).

Esto se aplica tanto al aprendizaje verbal oral, como escrito, y fundamentaría la interrelación dentro de la dinámica de la lectura de los aspectos mecánicos, de recepción sensitiva, en una palabra perceptivos con los cognoscitivos.

A la vez que explicaría como el aprehender perceptualmente tanto el significado denotativo, sintáctico como real - (cuando el significado potencial se ha relacionado con las ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva y se convierte en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrático, dentro de un individuo particular), favorece la velocidad y comprensión de la lectura.

En virtud del peso atribuido a la comprensión o significatividad del material ya sea en cuanto a forma

(vocabulario, sintáxis) o contenido (significado lógico), se colige que ésta (la comprensión) determinará así la rapidez de la lectura.

Ausubel (1976) menciona que al aprender a leer se trasladan mensajes escritos a mensajes orales, sin embargo adquirida cierta facilidad en la lectura, un lector hábil percibe directamente los significados denotativos y las funciones sintácticas y además no tiene la necesidad de reconstruir previamente las palabras u oraciones en forma de correlatos hablados.

Este aspecto explicará la vocalización o subvocalización al leer, por otro lado el prescindir de ese proceso reconstructivo y que los significados surgan como contenidos perceptuales inmediatos favorecen tanto a la velocidad como a comprensión de la lectura.

Hasta aquí nos hemos referido a la comprensión de la lectura, se tocó el tema de aprendizaje verbal significativo en relación con el tema particular que nos ocupa.

Es pertinente señalar que aquellos aspectos de la psicolingüística como son el desarrollo fonológico, sintáctico o semántico sobre el aprendizaje verbal, así como las diferentes posiciones o teorías al respecto rebasan el objetivo de este trabajo.

El énfasis se centro en aquellos puntos que expliquen o fundamenten la interrelación entre los elementos mecánicos y psíquicos (cognoscitivos) de la lectura,

En seguida abordaremos el método de lectura o estudio recomendado por diversos autores para leer (estudiar) eficientemente.

## 1.5 MÉTODOS DE LECTURA O DE ESTUDIO :

---

Básicamente, los diferentes autores revisados recomiendan el método SQ3R (Robinson 1961). En inglés Survey (examinar), --- Question (preguntar), Read (leer), Recite (recitar), Review (repasar); -- aunque recibe diferentes denominaciones o se cambie o suprima alguna variable o actividad, a saber:

Meenes (1965), recomienda:

Revise.- Títulos, subtítulos, cuadros, etc.

Lea.- Tomando notas y anote las preguntas que se le ocurren.

Relea.- Con disposiciones específicas.

Verifique.- Escribiendo lo que recuerde.

Mira y López (1973)

Revisar.- Vistazo al prólogo o introducción, bibliografía.

Lectura.- Leer globalmente el material.

Relea.- Marcas (subrayar) los diferentes niveles de dificultad o interés que diferencian al texto.

Reproduzca.- En voz alta o por escrito con sus propias palabras los conceptos, ideas, relaciones principales.

Maddox (1979): Método de estudio EPL2R :

Explorar.- Rápida ojeada al libro, leer prefacio, tablas, índice, - resúmenes.

Preguntar.- Al recorrer los capítulos anotar las preguntas que se ocurren.

Leer.- Lenta y completamente el material.

Recitar.- Resumir con sus propias palabras el material.

Repasar.- Después de la primera lectura y repasos posteriores del material.

Kamphüllör (1977)

Preguntar.- Antes de abrir el libro; preguntar sobre el título.

Visión.- De los temas principales.

Lectura.- Orientada a estructura y contenido. Notas y subrayado.

Relectura.- Reiterar sobre puntos importantes.

Resumir.- Extracto del libro o ficheros.

Brown (1977).- Toma la denominación SQ3R; lo cual sintetizaremos:

S-Examen- de títulos, subtítulos, gráficas, mapas, introducción, resumen.

Q-Pregunte.- ¿Cuáles son los puntos principales?.

R-Leer.- Activamente buscando significado (subrayar, marcar, resumir).

R-Recite.- Con palabras propias lo leído.

R- Revisa.-Inmediatamente después del aprendizaje y en intervalos periódicos.

Garelli (1971) - Método P2LR2

Prelectura.- Adquirir mediante técnicas de salteo una idea global del texto.

Preguntar.- Transformar en forma interrogativa los títulos, subtítulos y material que se juzga interesante extraídos del salteo.

Lectura.- Cuidadosa y lenta de manera que no se sacrifique la comprensión por la velocidad.

Respuestas.- Responder las preguntas previas.

Revisión.- Repaso del tema a dos o cuatro días después.

Staton (1977).- Una técnica para estudiar PORST,

Preview.- (vista previa)-Examen preliminar.

Question.- Formular preguntas.

Read.- Ganar información mediante la lectura.

State.- (Expresar) Hablar para describir o exponer los temas leídos.

Test.- (Probar)-Investigar los conocimientos que se han adquirido.

Ambrosio y Congrains (1976).- Técnica CRILPRARI :

F A S E: P A S O:

Pre estudio	{	<p>Concentración.- Fijar atención y evitar distracciones.</p> <p>Revisión.- Visión global.</p> <p>Interrogación.- Preguntar sobre lo revisado.</p> <p>Lectura.- Recibir información comprendiendo y evaluando los afectos importantes de los secundarios.</p>
-------------	---	---

Estudio	{	<p>Producción.- Reelaborar o transformar el material de estudio.</p> <p>Repaso.- Inmediatamente después (1 hora) al día siguiente, a los tres días y así ir espaciando an</p>
---------	---	---

Post  
estudio

- tes del repaso final (antes del examen).
- Autoevaluación.- Permite diagnosticos realistas y prácticos.
  - Refuerzo.- Nutrir los conocimientos de un area con material nuevo.
  - Integración.- Cada nuevo conocimiento al anterior.

Carman y Adams (1976) Técnica VILER :

Vistazo.- Al prólogo, introducción, títulos, subtítulos, auxiliares - visuales (gráficas y mapas), bibliografía, glosario, resúmenes.

Interrogar.- Hacer preguntas con relación al material cuando se realiza el vistazo.

Leer.- Activamente.

Expresar.- Resumir oralmente o tomando notas del material leído.

Repasar.- Inmediatamente, periódicamente y revisión final.

Hasta aquí hemos citado los métodos o técnicas que sugieren diferentes autores y hemos caracterizado las actividades que comprende cada paso de forma sintética. Estos métodos de lectura inciden en buena medida con el método de Robinson SQ3F (1945), como podrá observarse cuando se describa en detalle.

Es a partir de Robinson (1945), cuando se desarrollan los métodos anteriores, los cuales, en algunos casos son fieles a la forma y en todos los casos a la esencia del método SQ3F, a excepción de Ambrosio y Congrains (1976), que lo amplía con otras fases, pero como veremos posteriormente los últimos pasos (autoevaluación, refuerzo e integración), pueden englobarse dentro de la última R del método Robinson, esto es dentro del repaso, de cualquier forma no le resta originalidad a la técnica CPILPARI.

Otro aspecto es que se hayan desarrollado tantos métodos como autores mencionados y que sin embargo exista poca investigación práctica sobre los resultados obtenidos a través de estos métodos de estudio.

M E T O D O S Q 3 F :

Survey.- (Examen).- Vistazo sobre el título, encabezados del capítulo a fin de encontrar los puntos importantes. Lectura del resumen, esta revisión debe ser breve, y se deben visualizar aquellas ideas

esenciales, las cuales constituyen el núcleo en torno a las --  
cuales gira el tema. Esta orientación ayuda a organizar las i-  
deas para una lectura posterior.

Questión.- (Preguntar).- Transformar los encabezados en preguntas, esto  
despierta la curiosidad y aumenta la comprensión. Evocará in-  
formación que ya se conoce, lo cual ayudará a entender la --  
sección más rápidamente. Las preguntas harán resaltar los --  
puntos importantes durante el desarrollo del tema.

Transformar los encabezados a preguntas puede --  
ser hecho en el momento en que se realiza el examen, pero re-  
quiere de un concienzudo esfuerzo cuando se lee con el fin --  
de encontrar la respuesta.

Read.- (leer).- Leer de principio a fin el desarrollo de cada uno de --  
los encabezados con el fin de responder las preguntas que uno --  
mismo se formuló. No es trabajo pasivo sino una activa búsqueda --  
para encontrar las respuestas.

Recite.- (recitar).- Después de leer la primera sección sin mirar el li-  
bro, tratar de contestar las preguntas. Usando palabras pro- --  
pias y poniendo ejemplos.

Una buena forma de recitar de memoria  
es hacer apuntes poniendo los conceptos claves y haciendo un --  
cuadro sinóptico.

Review.- (reparar).- Cuando haya cubierto lo anterior, verificar que la  
recitación contiene los principales puntos, ya que a través de  
esta última lectura rápida podrá constatar el recuerdo de los --  
principales subpuntos tratados.

En seguida se analizará la im- --  
portancia de este método, los conceptos que lo fundamentan y las bases --  
teóricas implicadas en él.

Realizaremos nuestro análisis a partir del --  
siguiente esquema:

- 1.- Examen preliminar o visión global.
- 2.- Preguntarse.
- 3.- Leer.
- 4.- Recitar.
- 5.- Repasar.

## 1.- Examen preliminar o visión global:

El tener un enfoque preliminar o conocer el plan e ideas generales del libro que se pretende leer auxilia en la comprensión, considerando ésta como "ver" la relación que hay entre las cosas dentro de un panorama global.

" Se aprende mejor cuando se comienza con la mayor unidad que se puede comprender ". (Bigge, 1974 p.571).

Se considera que una vez la persona que ha captado el significado global, se estudia cada parte con respecto a la manera como encaja en el cuadro total.

Cuando se examina el título del libro o el título de los capítulos se establece la relación entre las partes y el todo, de este modo se relaciona lo particular con lo general.

" Ver los hechos aislados con relación a un principio general, es la esencia de la comprensión ". (Bigge, 1974, p.624).

Naturalmente aquí nos estamos refiriendo a un examen rápido y superficial del libro y que el alumno establezca una relación partes-todo, va a depender de la capacidad del alumno para establecer dicha relación, de que existan ideas pertinentes en su estructura cognoscitiva y de el significado potencial del material.

Revisar el índice, títulos de unidades o capítulos, encabezados; en sí el contenido del libro proporciona una visión de la estructura, organización (orden, secuencia), clasificación, subordinación, relación e importancia de los temas tratados en el escrito.

En la introducción, (prólogo o prefacio) y en el resumen se destacan las razones que tuvo el autor para escribir el libro, los fines y propósitos, problemas básicos, criterios seguidos, relaciones entre conceptos y en general los puntos importantes.

Los auxiliares visuales, dibujos, gráficas, mapas, notas; clasifican fragmentos o puntos del texto, registran hechos y en general representan visualmente el material, una hojeada a estos materiales nos indica de una forma gráfica que es lo importante.

Esta visión general del texto aparte de que facilita que se localicen y reconozcan los puntos más importantes nos proporciona una idea del grado de concordancia entre los temas tratados y los puntos pedidos en el programa de estudio. Así como saber si los temas tratados están de acuerdo con los fines o propósitos perseguidos. Esto es importan-

te sobre todo en niveles académicos altos donde tiene que consultarse una extensa bibliografía. Esta revisión nos permite estimar la pertinencia en relación con el problema sobre el cual buscamos información.

Por otro lado esta revisión evoca cosas que se saben y hace el material más significativo, así como también ayuda a identificar los términos cuya definición se ignora y conviene aprender.

Un requisito implicado en este examen global es la concentración. En el primer examen rápido del contenido de un libro se necesita la misma concentración que en el estudio minucioso ulterior. (Mace 1966)

Este mismo autor dice que "hojear" es leer de un modo rápido y selectivo y precisamente este es otro punto importante debido a que esa selectividad hace que la atención se centre hacia ciertos aspectos del material, podemos decir que al revisar ponemos nuestra atención hacia ciertos estímulos que nos controlaran cuando posteriormente leamos.

" El estudiante debe prestar atención a las partes de la estimulación total que sean pertinentes a su propósito de aprendizaje ". (Gagné, 1979, p.42).

Si al leer rápidamente discriminamos la parte relevante del material, esto orientará la lectura selectivamente.

Otro aspecto que orienta la tarea, será el interés que despierte en la primera revisión el título, capítulos, temas, etc., este interés mantendrá la motivación para realizar una lectura detallada posterior.

El establecimiento de la motivación es una fase preparatoria para un acto de aprendizaje (Gagné, 1979).

Podemos considerar que la atención y el interés que le demos a las partes relevantes del material definirá el propósito y dirección de la lectura,

Otra ventaja de esta revisión global es que nos proporcionará una estimación de la extensión del material y el tiempo que se requiere para leerlo, lo cual, favorecerá la planeación de la actividad de estudio,

Un último punto al que queremos referirnos es que al efectuarse la revisión global el alumno podría configurar un tipo de organizador previo,

Ausubel (1976) cita que al introducir organizadores especiales se da por un lado una visión general del material antes de entrar a un estudio detallado y se suministra elementos organizadores que son inclusivos del contenido en particular de ese material.

En este sentido el examen global podría constituir un tipo de or

ganizador inicial que serviría para integrar y relacionar el material que se va a leer posteriormente.

## 2.- Preguntarse:

Por lo regular se recomienda que este paso se efectue simultáneamente con la revisión y consiste en hacerse preguntas sobre el título, encabezados, conceptos, relación con otros capítulos o unidades, con otras materias o con conceptos o conocimientos que ya se poseen, importancia o utilidad, etc. y anotar dichas preguntas.

Su utilidad radica en que estimula y proporciona un fin y propósito, ya que se orienta el estudio hacia las respuestas de las preguntas, de esta forma las preguntas se constituyen en objetivos inmediatos a investigar.

Esto puede establecer tanto una ayuda como un obstáculo para el estudio efectivo, toda vez que si las preguntas no enfocan los puntos relevantes de la materia de estudio, desviará la atención de esos puntos. De cualquier forma, un aspecto importante es que al preguntarse se establece una disposición activa, se mantiene interés se centra la atención y se favorece la concentración.

Otro aspecto es que ayuda a ordenar conocimientos que ya se poseen, y a relacionar el material con otros a la vez que favorece a la lectura crítica o evaluativa posterior y estimula a estar pendientes de los detalles durante la lectura.

Preguntar, anticiparse y mostrar curiosidad por encontrar respuestas a problemas son condiciones para la participación activa. (Morse y Wingo 1972).

Bruner (citado en Bigge, 1974) enfatiza en la importancia de que los estudiantes tengan un motivo para aprender y considera a la curiosidad como una necesidad que mantiene al organismo activo aún en ausencia de tensión.

El plantear preguntas aviva la curiosidad y permite organizar la actividad de estudio en base a una atención selectivamente planeada.

"La única manera eficaz de querer aprender se da en el escozor de la curiosidad insatisfecha. Esta inquietud es la que acompaña la adquisición de conocimiento" (Mace, 1966, p.45).

Durante la lectura el hallazgo de la respuesta apropiada a la pregunta, se produce cuando se establece una integración significativa,

que lleva a la comprensión y organización de un conjunto de datos y se incorpora a la comprensión individual (Mira y López, 1973).

Ausubel (1976), refiere que en situaciones de aprendizaje por descubrimiento se proporcionan guías que tienen la función de sensibilizar al alumno a los rasgos sobresalientes del problema, lo orienta hacia la meta e impedir esfuerzos mal dirigidos.

En este mismo sentido se podría considerar las preguntas como guías que favorecen el aprendizaje del material de estudio.

Por otra parte es sabido que se retiene mejor la información cuando se responde a una interrogación o cuando se tiene un significado específico.

La información obtenida a través de la investigación se aplica y se recuerda más eficazmente (Morse y Wingo, 1972).

Otra ventaja de elaborar preguntas es que ayuda en el momento de preparar un examen como guía de estudio.

Naturalmente que el hacer preguntas pertinentes va a depender de la capacidad, los conocimientos y la práctica del alumno.

Carman y Adams (1976), sugieren que se utilicen los cuestionarios del final o principio del capítulo si es que los hay. A diferencia, Garelli (1971), opina que un cuestionario personal fomenta una posición más activa.

Consideramos que es preferente elaborar el cuestionario propio ya que éste se elabora de acuerdo al interés o inquietudes personales, naturalmente que el alumno puede también durante la recitación o el repaso utilizar el cuestionario que traiga el libro, como una guía de estudio.

Una recomendación es que además de las preguntas personales, que en cierta medida se convertirán en objetivos a lograr por parte del estudiante, éste tome en cuenta la pertinencia de sus preguntas con los objetivos del aprendizaje.

### 3.- Leer:

Se entiende por leer captar el sentido o significado de las palabras, frases, oraciones y las ideas (conceptos) y relaciones que expresan. En este paso se recibe información pero no es una recepción pasiva, sino que involucra que se distingan los aspectos más importantes o fundamentales de los secundarios o accesorios. Es decir que se comprendan las ideas centrales del material de estudio,

" Esta tarea de comprensión, ponderación y selección jerárquica --

del material impreso, ha de efectuarse simultáneamente con el proceso de su percepción durante la lectura mental o "silenciosa" (Mira y López 1973).

Al respecto de la comprensión de la lectura nos referimos ya en hojas anteriores, por lo cual no redundaremos más en el tema.

Leer para contestar las preguntas formuladas en el paso anterior centra la atención y hace que al leer se mantenga uno activo, en virtud de que la lectura le proveerá de respuestas a sus interrogantes, o bien la confirmación, corrección, ampliación de aquello que se vislumbró en los pasos anteriores y que en sí produce una serie de consecuencias factiblemente motivacionales. \*

En cuanto a la forma de leer se sugiere que la lectura del material se haga lenta y completa (de principio a fin).

Obviamente la velocidad va a depender tanto de la naturaleza del material como de la "capacidad del alumno".

Es importante leer las ilustraciones, gráficas o diagramas, por lo general la información vertida en ellos se "capta" y se retiene más fácilmente que largos enunciados verbales.

Otra sugerencia es que al leer se preste atención a las palabras o frases subrayadas en cursiva o "negritas", si es que las hay.

Al leer anotar las preguntas que se ocurren si es que no se incluyen en las anteriores.

Algunos autores Maddox (1979), Meenes (1965), Kampmüller (1977) y Mira y López (1973).

Mencionan que debe haber una primera lectura completa, comprensiva y detallada y posteriormente otra u otras relecturas con fines más específicos como localizar los puntos importantes, reiterar o memorizar un concepto.

Nuevamente el número de lecturas dependerá de la naturaleza del material (si es repetitivo o significativo), su extensión, grado de dificultad para el lector, la propia capacidad de éste y del hecho de que existan o no ideas pertinentes o afianzables a su estructura cognoscitiva, el fin que se persiga, etc.

Un indicador más objetivo del número de relecturas que se requiera, será si al término de la lectura el alumno es capaz de contestar las preguntas formuladas, repetir los conceptos leídos sustancialmente y en general si se autoevalúa de acuerdo a sus objetivos de aprendizaje.

Naturalmente que al repasar (último paso del método SO3R), el alumno puede relcer el material, pero también puede repasar sus notas, -

fichas, cuadros, etc., más adelante volveremos a tomar este punto.

Existen auxiliares durante la lectura como son el subrayar, tomar notas, marcar, resumir; no hay un acuerdo tácito si esto debe hacerse durante la primera lectura o en la segunda lectura.

En realidad-esto va a depender más de los hábitos del lector, sin embargo ya sea que se haga de una u otra forma lo fundamental es que estas técnicas auxilien tanto en la percepción, comprensión y retención del material leído.

Expondremos brevemente la importancia de estas técnicas auxiliares.-

- Subrayar.- Es marcar las ideas o conceptos claves, en cuanto la organización y el contenido del texto.

Los procesos de diferenciación y atención selectiva juegan un importante papel, por otra parte el trazar líneas mientras se lee, mantiene la atención enfocada a la tarea, y se produce una participación activa. Existen reglas para subrayar como las de Smith y Littlefield (citadas en Mira y López 1973), sin embargo más que referirnos a la forma de cómo hacerlo, centraremos el tema a su utilidad.

Cuando se vuelven a leer los párrafos subrayados, las ideas centrales del tema destacan y se capta mejor la esencia significativa, por lo tanto facilita la comprensión.

Esto opera más efectivamente si cuando se subrayó, se comprendieron los conceptos, se distingue lo fundamental o ideas principales del tema y se subraya.

La ventaja del subrayado es que en revisiones posteriores se ahorra tiempo y esfuerzo, en virtud de que ya se tienen identificadas las ideas, estructuras, relaciones, etc. esenciales del material.

- Marcar.- Es poner signos convencionales como asteriscos, interrogaciones, admiración, comillas, etc., o hacer anotaciones al margen del libro. Sobre aquellos puntos que no se está de acuerdo, que son importantes, que existe duda, son objetables o que requieren una revisión posterior.

- Resumir.- Es una reducción o síntesis del material respetando su sentido. Es importante utilizar las mismas palabras del autor, esto es parafrasear, al hacer el resumen. Sobre esto hablaremos en el paso siguiente de recitar ya que es más bien en este paso donde se realiza la síntesis.

- Tomar notas. - A partir del material leído; lo veremos posteriormente al entrar al elemento de toma de apuntes y cuando hablemos de procesos de pensamiento.

#### 4.- Recitar:

Recitar es expresar, exponer, reproducir, reelaborar el material leído planteado en forma distinta o con palabras propias las ideas, conceptos, relaciones, etcétera.

Es un resumen o síntesis de los elementos esenciales del texto, su significación y sentido.

" La síntesis exige un proceso mental de elaboración que transforma lo leído en elementos comprendidos y asimilados " (Echegaray, 1971, p.27).

La forma de llevar a cabo este paso puede ser oralmente o haciendo notas, resúmenes, cuadros, fichas bibliográficas. En el caso oral puede ser expresado el contenido del material a uno mismo u a otra persona o puede ser también una respuesta encubierta, esto es, estructurando mentalmente las ideas centrales del material.

En el caso de que se adopte la repetición escrita ésta debe ser original, en palabras propias sin consultar el texto.

Durante este paso pueden retomarse las preguntas elaboradas y tratar de darles respuesta, poner ejemplos, etc., todo esto sin consultar el material leído.

La importancia de este paso es que nos indica el grado de eficacia que ha tenido el estudio, ayuda al aprendizaje y retención ya que refuerza lo que se ha leído e identifica errores en el dominio del material que necesitan un estudio adicional.

Por otro lado ayuda a organizar las ideas y obliga a transformarlas en palabras.

Meenes (1965), señala que resumir incrementa el dominio del material, lo ordena de un modo sistemático, un requisito para la recitación es comprender el material y el esfuerzo de organizarlo en forma significativa aumenta su comprensión. Resumir por lo tanto lo considera un proceso creador.

Carman y Adams (1976), Ambrosio y Congrains (1976), mencionan que una forma de recitar es subrayar después de que se ha leído y entendido el párrafo. Nosotros consideramos que el subrayado debe tener lugar durante la lectura o relectura del material, por lo cual es un paso

diferente al de reformulación que debe ser más creativo y sin consulta - del texto.

La sugerencia de Staton (1977) es válida en cuanto que señala que los subrayados recuerdan los puntos importantes y sirven de base para reconstruir el tema.

Releer el material es una repetición pasiva en cambio recordarlo mental o verbalmente (oral o escrito) implica una repetición activa.

En la recitación se requiere mayor participación y esfuerzo que en la relectura, lo cual ejerce una influencia facilitadora en el aprendizaje y produce una organización más activa y significativa del material -- aprendido, (Ausubel, 1976).

Mace (1965), señala que la eficacia del aprendizaje y de la retención aumenta cuando después de cada lectura se intenta recordar el texto.

Es ensayando activamente como el estudiante averigua lo adecuado de su interpretación. El intento de contestar preguntas que uno mismo se hace (recitación propia) produce un dominio mayor que el tratar de absorber por medio de leer varias veces el texto. (Cronbach, 1970).

La recitación es una suerte de práctica del material de estudio, por otro lado se señaló el hecho de que el material leído y comprendido deberá reproducirse, a la vez esto facilita la comprensión; otro aspecto es que esta práctica fortalece la retención y por último es un indicador de la eficacia o deficiencia del aprendizaje (retroalimentación). En virtud de esto relacionaremos este paso con los conceptos o procesos que implica, tales como:

- A) Práctica
- B) Comprensión
- C) Retención
- D) Retroalimentación

#### A) Práctica.

" El término práctica se refiere a los intentos repetidos de llevar a cabo una tarea. Puede asumir la forma de un adiestramiento sistemático o puede ser incidental a otras actividades escolares " (Cronbach, 1970 p.297).

La recitación es un paso que supone una práctica intencional. Existen varios tipos de práctica:

- Práctica informal.- Donde ocurre la recitación,
- Práctica intensiva o de repasos.

- Práctica formal.- Exámenes o pruebas.

Ausubel (1976), indica que en un contexto de prueba menos formal, en nuestro caso la práctica, sustituir ensayos de estudio, por ensayos de recitación alienta la reformulación en lugar de la reproducción al pie de la letra.

La Reformulación:

- a) Constituye una medida más válida de la comprensión.
- b) Exige participación activa de parte del alumno.
- c) Reprime una actitud hacia el aprendizaje repetitivo en tareas de aprendizaje posteriores.

Carman y Adams (1976), sugieren como una forma de recitar detenerse a expresar una vez que se ha entendido el o los párrafos.

Otra sugerencia podría ser al término del capítulo o tema.

En realidad esto se relaciona con el tema de distribución de la práctica (masiva o distribuida).

Morse y Wingo (1972) señalan que sobre esta discusión no existe respuesta absoluta y que lo más importante es que la unidad estudiada se considere como una sección significativa y completa, independientemente de su extensión.

Por otra parte esto dependerá también tanto de la naturaleza, tamaño del material como de la capacidad del sujeto, es probable que se logre un incremento gradual en la extensión del material a través de aproximaciones sucesivas y prácticas constantes.

Otro aspecto de la práctica, al que ya nos referimos al hablar de la organización del estudio en la dimensión tiempo, es sobre la distribución de la práctica.

Puede darse el caso en que se dé un período de estudio (lectura), e inmediatamente sobrevenga la recitación, pero quizá la secuencia más óptima para el aprendizaje y retención sea estudio-descanso-práctica (o repetición).

Cronbach (1970) apunta que si una persona practica antes de conocer el patrón correcto de la tarea, es probable que practique de forma equivocada.

Esta aseveración tiene relación con dos aspectos; por un lado con la planeación, conocer los objetivos, contenidos y actividades del programa y en base a esto planear el estudio y la práctica, resultará más benéfico el aprendizaje.

Otro aspecto es el de la comprensión, del cual hablaremos poste--

riormente.

Nos referiremos hasta aquí a la práctica informal, cuando toquemos el último paso del método SQ3R; volveremos a hablar de la práctica en su carácter intensivo; en cuanto a su aspecto formal, se abordará en otro factor de la metodología de estudio, que es la preparación y solución de exámenes.

#### B) Comprensión.-

Brown (1977), menciona dos pasos de la recitación:

- a) Recitar de memoria los puntos principales de la tarea.
- b) Comprueba si has entendido repitiendo con tus propias palabras.

El primer paso solo será cierto cuando la repetición de memoria y al pie de la letra sea para formulas, fechas, hechos específicos o definiciones, y aún en este caso estará supeditado a la comprensión del material.

Esta repetición literal no favorece ni al aprendizaje ni a la retención significativos.

Solo cuando somos capaces de expresar un concepto, idea o relación de forma no literal se puede estar seguro de que se ha comprendido su significado (Mira y López, 1973).

Ausubel (1976), establece que una condición para que la repetición facilite el aprendizaje es que haya habido aprendizaje y retención significativos.

Para reconstruir un tema se debe tener un conocimiento real del contenido y significado del material y una comprensión efectiva de lo que representan las palabras y las ideas, (Staton, 1977).

Morse y Wingo (1972), señalan como uno de los métodos para medir la retención, el método del recuerdo, esto es recordar lo aprendido y enfatizan el hecho de que se debe estimular la originalidad de interpretación y extensión en vez de la repetición vacía y carente de significado. El recuerdo textual estimula la memorización y el aprendizaje significativo.

Dos afirmaciones: Existe una mayor facilidad para aprender el material significativo que tiene relación entre sí y el que carece de ella, (Morse y Wingo, 1972), y los ejercicios que pueden contestarse con simple recordación estimulan el aprendizaje sin comprensión. (Cronbach, 1970). Nos llevan a considerar la importancia que tiene que cuando el alumno plantea su pregunta, esta no implique respuestas de carácter memorístico sino más bien de análisis, síntesis,-

relaciones, aplicación, etc.

Al recitar, cuando se ha comprendido el material, se reorganiza (mentalmente) la estructura, organización y contenido del material leído, lo cual facilita a su vez la propia comprensión.

Enfatizaremos este tema virtiendo los enunciados que al respecto postula, Cronbach (1970): Cuando se comprende el material hay un mejor aprendizaje y retención, lo mismo que una mejor transferencia.

Un indicador de que el alumno ha comprendido y domina un principio es la transferencia. Opera con un principio más allá de la palabra que de el texto. La única manera que tenemos de probar si un alumno posee una asociación arbitraria es decirle que lo repita en alguna otra forma.

Se muestra comprensión cuando el alumno da un ejemplo, contesta una pregunta o expresa una idea usando sus propias palabras. La mayor evidencia la encontramos en la aplicación a una situación nueva o en una explicación (que requiera conocimientos técnicos) de un fenómeno o de una serie de relaciones.

Consideramos que estos enunciados no solo muestran que existe comprensión sino que deben constituir metas y formas de recitación o práctica, toda vez que se aprende y retiene mejor la información cuando se hace uso de ella o se aplica en situaciones nuevas o diferentes.

### C) Retención.

Gagné (1979) establece que una de las fases de aprendizaje es la adquisición, que comprende el incidente esencial de aprendizaje y como procesos asociados a ella el cifrado a corto y largo plazo.

Aquello que ingresa o se almacena en la memoria a corto plazo es transformado, de forma que lo que se recuerda no es una representación exacta de lo observado o escuchado.

Este proceso de memoria (y más si hubo comprensión), facilitará la recitación.

El cifrado a largo plazo tiene como propósito hacer que cualquier cosa que se aprenda resulte altamente memorable. Es posible que se produzca mayor retención cuando los estímulos se agrupan de cierta manera, se clasifique bajo conceptos antes aprendidos o se simplifiquen con principios.

Este principio matizará la importancia de que tanto las preguntas como la recitación sean significativas.

De otra forma la repetición que ocurre en la adquisición de una habilidad no es la repetición de una serie de elementos idénticos sino el desarrollo gradual de características estructurales (Bigge, 1974).

" Un acto de aprendizaje debe incluir la fase en la cual la modificación aprendida se recuerde de tal manera que se pueda exhibir como un desempeño " (Gagné 1979, p.49).

Como el objetivo del presente trabajo no es presentar los diferentes modelos teóricos del procesamiento de la información o diversos enfoques sobre la memoria, centraremos nuestro discurso en relación a la importancia de la recitación en la retención.

Morse y Wingo (1972, p.718) mencionan estudios que muestran que la recitación favorece a un mejor recuerdo: "...el recuerdo era dos veces mayor cuando se había pasado cuatro quintas partes del tiempo de estudio en la recitación, que cuando este lapso se había dedicado a la lectura ".

En síntesis leer el material no basta para el aprendizaje y retención sino que es necesaria alguna forma de acción o de expresión que fortalezca la retención del material asimilado.

#### D) Retroalimentación.-

Podemos decir que la práctica activa (recitación) con conocimiento de resultados es un factor importante para el aprendizaje.

El conocer si las respuestas (recitación) son correctas o incorrectas ayuda al aprendizaje ya que al identificarse aquellas respuestas como correctas, se fortalecen, por otro lado, identificar los errores nos indica puntos débiles a corregir en repases posteriores y se concentra la atención selectivamente a dichos aspectos.

Las reconstrucciones equivocadas representan el fracaso de realizar una interpretación del material ya sea por que durante el aprendizaje se comprendió deficientemente, se aprendieron partes desconectadas o tuvo lugar la interferencia (Cronbach, 1970).

Morse y Wingo (1972), sugieren que es mejor aplicar las correcciones antes de empezar con la práctica intensiva (repases) ya que de otra forma los errores se consolidarían y sería más difícil corregirlos.

Los efectos de retroalimentación, como condición de incentivo confirmación, corrección, esclarecimiento y evaluación del aprendizaje y como reforzamiento que sigue a la reducción de las pulsiones cognoscitivas y de mejora del yo, se intensifican marcadamente, cuando la retroalimentación se proporciona después de la recitación.

(Ausubel, 1976); sintetizando, este autor supone que aparte de los efectos motivacionales y de reforzamiento, el conocimiento de resultados (retroalimentación) influye en aspectos cognoscitivos ya que como resultado de la retroalimentación se aumenta la confianza del sujeto en la validez del producto de aprendizaje, se consolidan conocimientos y se vuelve capaz de atender aquellos aspectos de la tarea que requieren ser perfeccionados.

Para terminar este tema nos interesa precisar que cualquiera que sea la forma de recitación escrita u oral (notas, esquemas, fichas, contestar preguntas, explicar, ejemplificar, etc.) es de suma importancia que el alumno no solo planee la forma de recitación sino que se provea de mecanismos de retroalimentación inmediata.

#### 5.- Repasar:

El último paso del método SQ3R es el repaso. Staton (1977) dice que este paso se realiza con el fin de investigar los conocimientos adquiridos, de repaso (reiteración), para determinar los puntos débiles, y autoevaluarlos.

Un concepto relacionado con la insistencia del aprendizaje, es el de sobre aprendizaje y consiste en la repetición o práctica constante, después del dominio inicial de un tema de modo que el aprendizaje se retenga por más tiempo.

Maddox (1979) afirma que los recuerdos se fortalecen en cada nuevo estudio y el olvido disminuye. Al respecto de las causas y diferentes teorías de olvido se habló en la parte relativa a organización de estudio en la dimensión tiempo, aquí nos referiremos específicamente a la curva de olvido.

Estudios sobre la retención indican que la cantidad retenida empieza a disminuir inmediatamente después que termina la actividad de aprendizaje. Casi un 50% del material se olvida durante las primeras 24 horas, luego continúa la declinación pero con menor rapidez (Morse y Wingo, 1972).

Por esta razón ciertos autores (Ambrosio y Congrains, Carman y Adams, Brown, Maddox) recomiendan que debe ocurrir el primer repaso inmediatamente después del aprendizaje inicial para prevenir esa rápida pérdida en la retención.

Las sugerencias van desde introducir el primer repaso des--

pués de un período de descanso, 1 hora después (Ambrosio y Congrains, 1976), o hasta tres o cuatro días después (Garelli, 1971) el argumento de éste último es que como se ha trabajado en la revisión, preguntas, lectura, recitación, se debe evitar la saturación.

Lo anterior tiene relación con la discusión sobre si la repetición, repaso o revisión debe ser temprana o demorada.

Ausubel (1976) da como argumentos que favorecen a la revisión temprana los siguientes:

- a) Esta revisión probablemente produce un efecto de consolidación en el material aprendido recientemente y que se halla todavía por encima del umbral de disponibilidad.
- b) Proporciona al alumno retroalimentación informativa, para probar la corrección del conocimiento que retuvo. Confirma significados correctos, esclarece ambigüedades, enmienda las falsas concepciones e indica las áreas débiles que requieren un reestudio, lo cual consolida el aprendizaje.
- c) El alumno está "sensibilizado" a los significados previamente establecidos de manera que cuando se vuelven a encontrar, en el repaso, el alumno no tiene que captar los significados y puede dedicarse solo a tratar de recordarlos.

Este mismo autor argumenta como contraparte ventajas que posee la revisión demorada:

- a) Después de un intervalo de tiempo mayor, se olvida más y el alumno está más motivado para aprovechar la oportunidad de retención.

Consideramos que esto quizá podría operar así, pero probablemente el efecto de la retroalimentación inmediata posea mayores efectos motivacionales.

- b) Este olvido previo facilita el aprendizaje porque durante el repaso al tratar de recordar el material y no poder hacerlo, el alumno puede identificar aquellos puntos en que hay inestabilidad, ambigüedad, confusión y falta de discriminabilidad.

Naturalmente que esta posición solo sería válida si el alumno no olvidará a tal punto que se le hiciera imposible discriminar los aspectos anteriores además de que esta ventaja también opera en situaciones de práctica temprana.

Por otra parte tal como dice Ausubel estas prácticas no son excluyentes, sino que se complementan.

En síntesis el primer repaso o revisión deberá introducirse inme-

diatamente después del aprendizaje inicial, preferentemente durante - las primeras 24 horas ya que las curvas del olvido muestran que es en este lapso donde ocurre mayor descenso. Por otro lado creemos que es evidente la superioridad atribuida a la revisión temprana en contraste con la demorada.

Después de este repaso inicial se sugieren repasos posteriores, por ejemplo, al otro día, 3 días después, 7 días, una vez por semana, una vez al mes, etcétera, hasta el último repaso antes de la situación de prueba o examen.

El espaciamiento de las prácticas en realidad debe de depender del dominio que se vaya teniendo del material.

Morse y Wingo (1972), señalan una problemática educativa en relación a este tema, estos autores mencionan que por lo general se recompensan los resultados a corto plazo (el dominio del material) pero no existe una medida para verificar que haya continuidad en lo aprendido (retención y empleo).

La medida del rendimiento no dice nada sobre la retención a largo plazo, ni el significado ni la aplicación que tendrá para el alumno posteriormente el material aprendido (Kuethé, 1971).

El modo en que los conceptos encajan dentro de la más amplia estructura de conocimientos o el hecho de que se transfiera a otros cursos se deja frecuentemente al azar. Se deben crear puentes entre el material y otras experiencias del alumno (Morse y Wingo, 1972).

Por otra parte los malos hábitos en el estudio se deben en gran parte a que la enseñanza premia malas prácticas. Bruner (citado en Cronbach, 1970).

En virtud de esto, es menester ayudar a los estudiantes a desarrollar buenos sistemas de estudio y práctica para una mayor retención y transferencia de lo aprendido.

Una forma de efectuar esto es la sugerencia de Mira y López (1973) de introducir variantes en los repasos ya que esto facilita la inclusión de nuevos campos y hace posible que surja la configuración práctica o la integración significativa.

Ambrosio y Congrains (1976), dentro de su sistema de estudio añaden después del repaso, dos fases que son importantes - tanto para la retención como para la transferencia,

Una es la de refuerzo, lo cual es un repaso que se hace con material nuevo y distinto al original.

Otra es la integración, que puede consistir según estos autores

- 1) Integrar un material de estudio a otros materiales (integración teórica).
- 2) Aplicar lo aprendido.
- 3) Integración de los conocimientos a la experiencia (cuando se observe un fenómeno, proceso o hecho integrarlo o relacionarlo con los conocimientos).

Estos aspectos hacen el repaso más significativo, que por ejemplo volver a leer notas, resúmenes, subrayados (Carman y Adams, 1976), o considerarlo como una recitación abreviada, (Staton, 1977).

La revisión resulta más efectiva si intenta ir más allá del aprendizaje original, al procurar adquirir nuevos conocimientos o interpo-  
larlos (Bigge, 1974).

El hecho un proceso activo, recitar, buscar significados o tratar de aplicar un principio, etc., debe de tener lugar durante los repasos.

Debido a la superioridad del aprendizaje significativo sobre el repetitivo, se debe evitar repasos que sean meramente repetitivos.

La repetición mejora tanto el aprendizaje y retención repetitivo (aumentando la fuerza de los vínculos asociativos), como el aprendizaje y retención significativo aumentando la fuerza de disociabilidad de los materiales que se han incorporado intencionada y sustancialmente, a otros conceptos o principios existentes en la estructura cognoscitiva, es decir mejora el surgimiento de significados claros y estables y la resistencia de éstos al olvido, (Ausubel, 1976).

De hecho el olvido es menor en el aprendizaje significativo, aunque la curva de olvido en cuanto a un descenso inmediato rápido, es igual en ambos aprendizajes (Morse y Wingo, 1972).

Por otra parte el aprendizaje mejora cuando las condiciones de práctica se asemejan a las condiciones en que se aplicará la destreza o conocimiento en cuestión (Práctica equivalente o análoga).

Pero la práctica o revisión que se considera más efectiva "... es aquella que surge gracias al uso continuo del material, particularmente cuando se aplica a situaciones nuevas de manera que se extienda su significado y evidente utilidad " (Morse y Wingo, 1972, p.380).

Ampliar el material con nuevos conceptos, relacionarlo con otros conocimientos, utilizarlo, favorece su retención.

Morse y Wingo (1972), señalan que la prueba más importante de todo aprendizaje consiste en saber si realmente se aplica a una nueva situación (transferencia).

Al respecto de la transferencia nos referiremos en este trabajo en la parte relativa a procesos cognoscitivos.

Por ahora nos interesa enfatizar que el aprendizaje y retención de la multiplicidad de conceptos, relaciones, principios, etc., solo es posible a través de la asimilación de estos a la estructura cognoscitiva.

Los repasos deben tender a la integración, incorporación y transferencia de los conocimientos.

Dado que el repaso es una práctica intensiva de hecho posee los mismos conceptos implicados en la recitación.

La recitación se traduce en un requisito para repasos posteriores.

Hasta aquí nos hemos referido al método de lectura o estudio SQ3R.

Cabría señalar que cuando se posee habilidad en este método, las diferentes etapas o pasos se van realizando de una forma simultánea, lo cual favorece la velocidad y comprensión de la lectura.

Por ejemplo en el mismo momento en que se revisa, se elaboran las preguntas, a la vez que al leer se encuentran las respuestas y cuando se recita, se va realizando un repaso inmediato de reiteración e incorporación de la información a elementos nuevos.

Por otra parte es importante que el maestro y las prácticas educativas vayan conduciendo al alumno al conocimiento y empleo de este método preferentemente desde el nivel elemental.

El último aspecto es que los materiales impresos (libros, apuntes) contengan una estructura lógica y significativa, que permita realmente aplicar este método al alumno.

Esto es, por ejemplo que los títulos y encabezados realmente muestren la estructura, organización e inclusividad del material, que se señalen las ideas centrales o puntos fundamentales, que contenga material gráfico representativo de conceptos o hechos importantes, introducciones y resúmenes; se estimule con preguntas la lectura y se añadan ejercicios o prácticas que impliquen la recitación y constituyan un repaso.

Precisamente un punto de superioridad de los materiales programados es que establecen una retroalimentación inmediata, verificando si un elemento de información ha sido asimilado antes de pasar al siguiente.

Naturalmente que esta verificación debería incluir una recitación o repetición activa en el sentido de que el alumno muestre la comprensión, aplicación o transferencia de dicho elemento de información.

Como se indicó antes de realizar el análisis de los pasos del mé-

todo SQ3P, existe poca investigación sobre el entrenamiento y utilidad - de este método.

El cual como lo hemos vislumbrado posee una base teórica\_ que lo avala.

## 2.- TOMA DE APUNTES.-

Otro elemento a considerar dentro de los métodos de estudio es la toma de apuntes que realiza el alumno.

Nos referiremos aquí a la toma de notas o apuntes a partir de materiales impresos o durante clases.

Mencionaremos las ventajas que el tomar apuntes tiene, de acuerdo con Staton (1977), Carman y Adams (1976); Brown (1977); Maddox (1979).

Se considera un procedimiento útil para centrar o enfocar el interés y la atención respecto a lo que se está leyendo o escuchando.

Por otra parte pone a prueba la comprensión de lo leído y oído.

Las notas organizadas ayudan a identificar el núcleo o de ideas importantes que contiene cada clase, así como la estructura y propósito. Constituyen un resumen de lo expuesto. Ayudan a un proceso de participación activa.

Ayudan a registrar y almacenar información permanentemente.

En clase se proporcionan datos que posiblemente no estén en otra fuente, tareas o actividades, que es conveniente registrar.

Fundamentalmente las notas constituyen guías de estudio o fuentes de consulta que facilitan los estudios posteriores, repasos, autoevaluaciones y preparación de exámenes.

Brown (1977) y Carman y Adams (1976), mencionan que un factor importante para tomar notas, es saber escuchar, en donde se requiere tanto una concentración activa como una evaluación al buscar significados y anotar los puntos principales.

Brown (1977) da las siguientes sugerencias para escuchar :

- 1) Prepararse.- Leer antes de la clase las tareas del libro de texto o notas sobre clases anteriores.
- 2) Conocer a su profesor.- En cuanto a la organización de sus conferencias y sus indicaciones (claves verbales), para los principales puntos.
- 3) Concentrarse en la conferencia, no en el conferencista.
- 4) Mantener una actitud abierta
- 5) Colocarse en un lugar en donde se pueda escuchar.
- 6) Participar activamente comparando, preguntando, interviniendo.
- 7) Prestar atención a lo que se dice, evaluar críticamente, resumir lo

dicho (selectivamente) y utilizar palabras propias al anotar.

En el mismo sentido Carman y Adams (1976) proponen como reglas - para saber escuchar la técnica AVISAN :

- Av-Avanzar.- que consiste en preparar la clase con anticipación, formularse preguntas de lo leído y de la exposición del maestro.
- I-Ideas.- descubrir las ideas fundamentales.
- S-Señales.- estar atento para captar las señales o palabras señales que marquen detalles importantes, ejemplos, resúmenes o conclusiones.
- A-Activismo.- Sentarse en un buen lugar para seguir la exposición y hacer preguntas.
- N-Notas.- Tomar notas nos ayuda a escuchar porque damos organización lógica a lo que oímos. Saber tomar notas equivale a hallar la estructura subyacente de lo que se oye, descubriendo el esqueleto de ideas.

Entre las sugerencias para tomar notas se citan:

- 1) Poner la fecha y separar las notas de cursos distintos, enumerar páginas, poner el nombre del conferencista.
- 2) Escribir de forma legible, clara, coherente y organizadamente.
- 3) Realizarlas con una estructura lógica en forma de esquemas o cuadros
- 4) Ser breve y emplear abreviaturas.
- 5) Emplear símbolos que denoten cosas importantes (subrayados, mayúsculas, encuadres, círculos, signos de admiración, interrogación, asteriscos, etc.).
- 6) Usar palabras propias. Excepto en definiciones de términos técnicos. Esto es captar la información relevante y expresarla en palabras propias, anotando el sentido de las ideas centrales.
- 7) Copiar el material gráfico, diagramas, dibujos que se pongan en el pizarrón.
- 8) Anotar ejemplos que de el maestro.
- 9) Anotar datos específicos; nombres, fechas, lugares, formulas, ecuaciones, etcétera.
- 10) Prestar atención a aquellos aspectos en que se hace hincapié o que el maestro señala como importantes y marcarlos, ya que con esto se identifican los puntos principales.
- 11) Anotar tareas relacionadas con apuntes y otras referencias o fuentes bibliográficas.
- 12) Dejar espacio, por ejemplo al margen, para anotar reflexiones, ide-

as propias, preguntas, para aclarar, comentar, aumentar, ejemplificar, resumir las notas posteriormente.

- 13) Prestar atención durante toda la exposición.
- 14) Revisar las notas inmediatamente después de la clase, completar -- las notas, añadir detalles, ejemplos, comentarios, ideas propias, -- ilustraciones, comentarios, críticas; marcar (subrayar, encuadrar, etc.) los puntos importantes, incorporar información de otras fuentes.
- 15) Releer apuntes para asegurarse que están claros y completos.
- 16) Realizar consultas cruzadas entre las notas y libros de texto, esto fortalece el aprendizaje e identifica lo que no se haya entendido.
- 17) Repetir (repasar) los puntos principales de las notas ayuda a que se retrase el olvido y verifica la comprensión del material.

En relación a la cantidad de notas que se deben tomar Maddox (1979), menciona que esto va a depender de:

- 1) El contenido de la clase.
- 2) La familiaridad con el tema o grado de conocimientos que se tenga.
- 3) La disponibilidad de la información en otra fuente o si es textual - el libro.

En cuanto a la forma de tomar notas se prefiere la forma de esquema ya que en esta se requiere una mayor reflexión y organización, no es una copia y facilita el estudio debido a su organización lógica. (Brown, 1977).

Las notas esquemáticas se organizan y reconstruyen en la memoria con mayor rapidez. (Maddox, 1979).

En el mismo sentido Carman y Adams (1976), señalan que lo más importante al tomar notas es saber organizar, esquematizar y clasificar la información.

La sinopsis y el esquema lógico son instrumentos eficientes para ayudar a pensar. Este tipo de análisis descubren la lógica u organización que subyace en lo que se está aprendiendo. Captar la organización subyacente favorece el aprendizaje y retención,

Para este autor organizar, es disponer el contenido de la conferencia en forma de esquema, con el propósito de entenderla y recordarla con menos dificultad.

Al respecto de la toma de apuntes a partir de materiales impresos, Maddox (1979) sugiere que el mejor modo de dominar un libro de texto es ejercitarse en hacer breves notas esquemáticas, seleccionando --

los puntos importantes. Se deben de considerar dos puntos:

- 1) No tomar ninguna nota hasta después de haber leído cada párrafo o sección por entero. De hecho esta toma de notas se efectuaría en el paso de recitación del método de lectura.
- 2) Utilizar palabras propias reproduciendo el significado.

Una forma de sistematizar la información leída es elaborar fichas bibliográficas.

Las fichas son instrumentos que deben ser utilizados para recoger y resumir la información obtenida en fuentes bibliográficas. Su uso facilita la ordenación de ideas y el trabajo de síntesis. (Echegaray, 1971).

Tres conceptos son importantes en la toma de notas en clase o a partir de materiales impresos:

- 1) Organización.- Darle a los apuntes una estructura lógica, esquemática; implica que se perciba la relación del todo y las partes de la información, así como que se distingan los conceptos principales e inclusivos de los secundarios y las relaciones que existen entre las ideas y hechos.
- 2) Comprensión.- Es necesario identificar las ideas y principios de la información para extraer la substancia de lo dicho o leído.

Tanto el tomar notas como el revisarlas después de clase para completarlas o modificarlas se pone en acción el principio de recitación activa, si se elaboran las notas con palabras propias, se dan ejemplos, se encuentran relaciones con otros conocimientos o su aplicación.

- 3) Memoria.- Los apuntes constituyen claves de memoria que garantizan el recuerdo del material, durante repasos posteriores.

El desarrollo de la habilidad de tomar apuntes va a depender de la práctica adecuada en las diferentes experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, un aspecto por demás importante es que tanto el libro de texto como el maestro en clase sigan ciertos principios de aprendizaje.

Ausubel (1976), cita como elementos importantes para la comunicación eficaz los siguientes:

- 1) Es necesaria cierta redundancia, pero esta debe de consistir en paráfrasis, ejemplos, analogías y aplicaciones.

- 2) Debe hacerse lo posible por despertar el interés y por lograr que la expresión sea clara y concisa.
- 3) El estilo debe ser sencillo y congruente.
- 4) Presentar el tema más accesible (sencillo) al principio y de manera paulatina aumentár el nivel de dificultad.
- 5) Establecer una retroalimentación frecuente a través de pruebas orales, preguntas hechas por el maestro o estudiantes, discusión en clase.
- 6) Proporcionar ejemplos e ilustraciones que sirvan para aclarar.
- 7) Avanzar de lo familiar a lo desconocido.

Cronbach (1970), señala que en la presentación del material debe existir una estructura interna que haga resaltar el significado principal y los detalles subordinados. Es necesario proporcionar una vista general del todo para que las partes tengan significado.

Podemos concluir que además de la práctica en la toma de apuntes, es importante que la información presentada al alumno este organizada de tal forma que favorezca el aprendizaje y retención significativos.

Recapitulando sobre lo dicho anterioremente podemos decir que la toma de apuntes se relaciona con procesos como atención, participación, comprensión, organización y con habilidades subyacentes como sería resumir clasificar, ordenar la información.

Su utilidad consiste básicamente en que constituyen fuentes de registro permanente y de consulta posterior.

Un prerequisite importante es el saber escuchar:

Las reglas dadas por Brown o el AVISAN de Carman y Adams; son pasos que favorecen tanto una participación activa como una mayor comprensión.

De hecho la toma de notas es una actividad que se debe realizar desde que uno prepara la clase o estudia, durante la exposición, y después de esta, en la revisión de notas o relectura.

Es conveniente anotar no solo la información dada por el maestro, sino la participación (puntos de vista, preguntas) personales o de otros alumnos. Aún que las ventajas de tomar apuntes son evidentes, un último aspecto que queremos señalar es que no se debe caer en una situación de "apuntitis" ya que la toma de apuntes es un auxiliar pero no constituye un objetivo último, en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Si bien puede ser la base para la participación activa y la comprensión, durante la exposición y para retención posterior, y de esta

forma constituir un sosten, puede llegar el momento, dada la práctica y capacidades formadas, que se pueda prescindir en cierto grado de este auxiliar.

### 3.- REDACCION DE ENSAYOS E INFORMES :

Dentro del sistema educativo la mayoría de la información es proporcionada al alumno a través de instrucciones y contenidos verbales; destacaremos que esto conlleva al desarrollo de habilidades del lenguaje y de transmisión de contenidos y significados, ya sea de parte del maestro o del alumno.

" La capacidad de inventar y adquirir un lenguaje constituye uno de los rasgos distintivos del desarrollo humano. Es indudablemente tanto un pre-requisito para el desarrollo original de la cultura, como una condición necesaria para la adquisición posterior, por parte del individuo, de los complejos productos cognoscitivos, sociales y morales de la cultura en que vive " (Ausubel 1976, p.595).

En el mismo sentido Anastasie (1973, p.566) menciona que: " El sistema particular de términos lingüísticos y formas que han sido instituidas por una cultura dada, representan -- una importante parte del complejo total de estimulaciones a que está expuesto cada individuo ".

Aunque el tema del desarrollo lingüístico y su relación con la adquisición de conceptos y procesos de pensamiento rebasan el objetivo de este trabajo nos interesa resaltar que el sistema escolarizado constituye un ámbito de culturización por excelencia donde el lenguaje y la capacidad de comprensión verbal son expuestas constantemente a experiencias de aprendizaje.

Una habilidad relacionada con lo anterior que se adquiere y desarrolla en el ámbito educativo, es la de expresión verbal, ya sea de forma oral o escrita, por parte del alumno.

La capacidad de expresar conceptos, reglas, principios, relaciones, juicios de valor, aplicaciones, etc. de los contenidos académicos constituye un producto del proceso de aprendizaje escolar. En este tema abordaremos lo referente a la expresión escrita, esto es redacción de temas, informes.

Tomás Risk (citado en Echegaray, 1971) menciona como una de las habilidades o destrezas necesarias para el estudio eficaz la habilidad para escribir informes y para recurrir a las fuentes de información.

Naturalmente que estas habilidades implican una serie de capacidades como serían la de organizar, resumir, presentar temas investigados en palabras propias, analizar, comparar, definir, expresar pensamientos por escrito, manejar principios gramaticales, sín-

tácticos, semánticos, etcétera.

La asignación de tareas o trabajos de preparación de temas o redacción de ensayos, informes, etcétera, es mayor a nivel medio superior y superior, sin embargo es importante que este tipo de actividades se asignen al nivel elemental y medio, a fin de que se desarrollen en edad temprana las habilidades implicadas.

La utilidad de esta habilidad no solo se limita al medio escolar sino que trasciende al profesional.

Brown (1977) menciona ciertos factores -- que se deben considerar dentro de la elaboración de temas escritos:

Apariencia.- Limpieza y claridad del trabajo.

Organización.- Presentación lógica y coherente del material.

Originalidad.- Presentación en palabras propias y singularidad del método.

Variedad.- Tipo y número de referencias utilizadas.

Mecanismo.- Uso correcto de reglas gramaticales, sintácticas y ortográficas.

Formato.- Empleo de notas al pie de página, citas bibliográficas, etcétera.

Carman y Adams (1976) y Brown (1977) proporcionan sugerencias para escribir ensayos breves y sugerencias para escribir informes de investigación. Nosotros consideramos que ambas son similares y en todo caso lo que varía es el objetivo, tema y extensión del trabajo, pero las habilidades implicadas son las mismas, a excepción de que elaborar un informe de investigación, un tema amplio, como por ejemplo una tesis presupone una mayor investigación, consulta y sistematización de una más variada cantidad de fuentes bibliográficas.

Por tal motivo integraremos las sugerencias dadas bajo el rubro de pasos que se deben seguir para escribir informes de investigación de un tema:

#### 1) Selección del tema

- Conocer el propósito, naturaleza, contenido, importancia, límites (amplitud, temporal) del trabajo.
- En caso de elección, escoger un tema que interese, se tenga conocimiento teórico o práctico, en otras palabras que sea significativo.
- Seleccionarlo de acuerdo a la disponibilidad de fuentes de información pertinentes. Las referencias han de ser variadas.
- Ajustar el enfoque del tema a la extensión designada y al tiempo disponible.

En este paso la motivación, la intencionalidad y la planeación juegan un papel fundamental para la realización de la tarea.

## 2) Recolección de la información necesaria

- Elaborar una tesis breve y precisa, definiendo el objetivo, tema e importancia del trabajo. Podemos considerar que en este punto la capacidad de resumir es prioritaria ya que ayuda a decidir -- que es lo importante.
- Localizar y seleccionar através de catálogos, índices, compendios guías la información apropiada de diferentes fuentes bibliográficas.
- Revisar cada libro o artículo para determinar si contiene o no la información necesaria y revisar la bibliografía citada en el libro.

Estos pasos requieren que se posea la habilidad de buscar y sistematizar la información en bibliotecas y libros.

El paso de revisión global del método SQ3R y técnicas de lectura como el "salteo" serán de gran utilidad en esta etapa.

- Lectura de las diferentes referencias.- Aquí entraría en acción más específicamente el método de lectura SQ3R,
- Elaboración de fichas bibliográficas.-

Ya mencionamos al hablar de toma de notas a partir de materiales impresos en que consisten y cual es su utilidad, algunas de sus características en cuanto al aspecto operativo son: - estas fichas deben elaborarse en tarjetas separadas ya que esto facilita su manejo.

Contener el nombre del autor, título de la obra, lugar, editor, fecha de publicación, el número de página en que se consulta y el resumen o notas con palabras propias de lo leído, tanto la lectura como la elaboración de fichas deben efectuarse sin perder de vista el objetivo, a fin de dirigir estas actividades de forma productiva hacia la elaboración del trabajo.

## 3) Organización de la información

- Ordenar las ideas del tema, por escrito o mentalmente, identificando la idea principal o ideas centrales y las secundarias,
- Leer las fichas bibliográficas y clasificarlas en grupo de ---

- acuerdo a categorías, por ejemplo englobarlas de acuerdo a los contenidos temáticos, a la idea principal del tema y a la secundaria.
- Examinar la tarjeta de cada grupo y organizarlas de acuerdo al tema central para su grupo en forma lógica y secuenciada.
- Organizar los grupos de tarjetas de acuerdo al tema principal del trabajo, de una forma jerárquica.
- Elaborar un esquema del trabajo, utilizando como guía las tarjetas organizadas.

Este esquema o sinopsis debe contener las principales divisiones y subdivisiones del trabajo, que conforman la introducción, desarrollo y conclusión del tema.

La organización de la información es un paso en extremo importante donde se realiza la comprensión y organización del material leído, y se trabaja con herramientas mentales de análisis, síntesis, clasificación, evaluación; a fin de darle una estructura lógica y coherente al trabajo que se va a realizar. Este esquema constituye un plan de trabajo.

#### 4) Escritura del primer borrador.

- En base al esquema escribir el desarrollo del tema de forma clara, ordenada, sencilla y precisa.
- Aún que Brown, sugiere que en este primer borrador, no debe uno prestar mucha atención a faltas de ortografía, puntuación o estructura gramatical.

Nosotros consideramos que este es un aspecto que no se debe desatender ni aún en el primer intento ya que esto favorece la formación de hábitos nocivos de escritura, quita tiempo al corregir en una futura revisión y sobre todo afecta la comprensión en una lectura posterior ya sea por uno mismo o por otra persona. Ya que una falta de cualquiera de esos aspectos puede alterar el sentido de la idea que se quiere expresar,

Naturalmente que la esencia de lo escrito es fundamental, cuando por ejemplo se tiene duda sobre la grafía de una palabra, es preferible terminar la idea y posteriormente checar la palabra a fin de no cortar la secuencia del discurso.

- Desarrollar la exposición de una forma lógica y sistemática, centrandose en la idea principal.
- Incluir ejemplos, explicaciones, ilustraciones, tablas, gráficas

que aclaren y respalden las ideas.

- Elaborar el trabajo de forma original, creativa y crítica.
- Señalar fuentes de información, incluir notas al pie de página, bibliografía, etc.
- Dejar espacio al margen o entre renglones para correcciones o ampliaciones futuras.
- Mace (1966) menciona dos aspectos que se deben considerar al elaborar un trabajo escrito; uno es que se debe decidir a que población va dirigido y otro que al incluir términos técnicos se deben presentar de tal forma que el no especialista pueda entender el texto.

Tanto la capacidad como la práctica que se tenga en redactar determinará, que al escribir un trabajo se haga uno o más borradores, o que inclusive se realice un único y definitivo escrito.

#### 5) Revisión del borrador.

- Dejar pasar el tiempo (1 ó 2 días) para releer el borrador con mayor objetividad.
- Revisar la estructura de las oraciones, la separación de los párrafos, el avance y transición lógica de las ideas.
- Utilizar el diccionario para verificar palabras en cuanto a estructura o aplicación, utilizar sinónimos.
- Corregir errores de ortografía, puntuación, sintaxis, etc.
- Revisar notas al pie de página, revisar que las citas den crédito a materiales usados directamente o parafraseados.

Carman y Adams (1976) y Maddox (1979) mencionan ciertos pasos o preguntas a efectuar durante la revisión. Nosotros consideramos que una vez que se han realizado los pasos enunciados anteriormente, la guía proporcionada por estos autores constituyen pasos de comprobación:

- 1) El título es claro y representativo del tema.
- 2) He tratado el tema, de acuerdo a la tarea u objetivo propuesto, el desarrollo del mismo se basa en las ideas claves o principales. 0 -

se han introducido cosas superfluas o ajenas al tema.

- 3) Existe una organización en el trabajo. Cada párrafo forma una unidad. La transición de un tema a otro no es abrupta. Se han quedado temas sin conclusión.
- 4) Hay fluidez y claridad en las ideas.
- 5) Conozco el significado de las palabras (sobre todo técnicas) que he usado. Las palabras son concretas y familiares en vez de vagas o sin sentido.
- 6) Estas las palabras escritas con ortografía, se ha revisado la puntuación, etc.
- 7) Existen partes no entendibles, aburridas o aridas.
- 8) Los ejemplos e ilustraciones son adecuados. En caso de no haberlos cuestionarse sobre la conveniencia de incluirlos.
- 9) El efecto de la obra responde al objetivo propuesto.

#### 6) Preparación del informe final.-

- Mecnografiar el informe final, a doble espacio y dejando márgenes, sin borrones o tachones.
- Basarse en un formato determinado.
- Volver a revisar las notas al pie de página, verificandolas con las referencias bibliográficas.
- Releer el trabajo para asegurarse que no tenga errores gramaticales.
- Vigilar la apariencia del trabajo.

Además de estas sugerencias es importante también considerar en la redacción de ensayos los mismos elementos que mencionamos sobre la comunicación eficaz (Ausubel, 1976), Cronbach (1970), en la parte relativa a la toma de apuntes.

Es importante que en las escuelas se proporcione el adiestramiento y práctica para el desarrollo de las habilidades implicadas en la redacción de temas o trabajos de investigación.

#### 4.- PREPARACION Y SOLUCION DE EXAMENES :

Otra área a considerar dentro de la categoría de métodos de estudio es la de preparación y solución de exámenes, iniciaremos este tema con algunas consideraciones generales de la evaluación; y luego se abordará de forma ya más directa el tema de preparación y solución de exámenes:

Los puntos que tocaremos dentro de estas consideraciones son:

- 1.1 Definición de evaluación.
- 1.2 Interrelación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
- 1.3 Principios que guían la evaluación.
- 1.4 Funciones y propósitos de la evaluación.
- 1.5 Tipos de Evaluación.
- 1.6 Periodicidad de la Evaluación
- 1.7 Requisitos de los procedimientos de Evaluación.
- 1.8 Clasificación de los procedimientos de Evaluación.

Estas consideraciones se darán de forma breve, ya que el objetivo es meramente contextualizar el tema de exámenes y no abarcar de forma exhaustiva el tema de evaluación educativa.

#### 1.- Consideraciones Generales sobre la Evaluación

1.1.- Definición de Evaluación: " Proceso sistemático para determinar hasta que punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación " (Gronlund, 1978).

Otra definición que aclara más la naturaleza de la evaluación, la caracteriza como el proceso sistemático, continuo y acumulativo de recolección de datos cuantitativos y cualitativos, que sirven para determinar si los cambios propuestos en los objetivos de aprendizaje se están produciendo en los alumnos. (Schryfer, 1979).

Aunque el énfasis en la definición es-- triba más en la evaluación como medio para que el alumno y el maestro juzgen lo que se ha aprendido, la utilidad de la evaluación es

más amplia lo cual veremos al hablar de funciones de evaluación.

Un aspecto que es remarcado frecuentemente es la diferencia que existe entre medición y evaluación. De hecho la evaluación consta de procedimientos de medición (técnicas cuantitativas), así como de juicios de valor sobre la característica o variable medida. La medición constituye únicamente el indicador cuantitativo de dicha característica. Ambos aspectos cuantitativo, cualitativo, de la evaluación ejercen una función analítica y formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

### 1.2 Interrelación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación:

La evaluación es un paso integral y sustancial del proceso enseñanza-aprendizaje.

Gronlund (1978) menciona los siguientes pasos del proceso educativo:

- 1) Identificación y definición de los objetivos.
- 2) Planeación y encauzamiento de las experiencias de aprendizaje de acuerdo con los objetivos.
- 3) Determinación del avance de los alumnos (EVALUACION).
- 4) Utilización de los resultados para mejorar el aprendizaje y la instrucción.

La secuencia es la siguiente: Primero, en la planeación se establecen los objetivos de aprendizaje (los cambios que se intenta lograr en el comportamiento del alumno); Segundo la enseñanza se orienta hacia dichos cambios; Tercero la evaluación mide si se han producido esos cambios.

El punto fundamental de la secuencia es la planeación, de hecho en esa instancia se determina a que situaciones queremos que el alumno responda y cual es la respuesta deseada.

Podemos considerar a la evaluación como una situación de cierre, que se debe especificar desde la planeación.

Situación de cierre que a su vez determinará la dirección y sentido de las experiencias de aprendizaje subsiguientes.

Aunque esta secuencia del proceso educativo está más en relación con actividades que debe desarrollar el maestro, o planificador del medio escolar; nosotros queremos adecuarla más a tareas que debe desarrollar el alumno.

Algunos de estos aspectos ya fueron tratados en el tema de Planeación al principio del capítulo, sin embargo queremos enfatizar los siguientes aspectos a fin de que el alumno pueda dirigir su actividad de estudio.

- 1) Que el alumno conozca sus objetivos o metas educativas.
- 2) Conozca que estos objetivos serán la base que determina su actividad de aprendizaje y su evaluación, a fin de que atienda más a ellos.
- 3) Planee su estudio en tiempo, frecuencia, contenidos, métodos, actividades, etc., para el logro de su aprendizaje.
- 4) Prepare sus exámenes y se autoevalúe en base a los objetivos. Este por ser un aspecto implicado en el tema que nos ocupa lo abordaremos posteriormente en mayor detalle.
- 5) Los resultados obtenidos en los exámenes o en la autoevaluación constituyen una base para la planeación futura de sus actividades de estudio.

De esta forma la planeación dirige y encauza el estudio de los alumnos así como su preparación de exámenes.

### 1.3.- Principios que guían la Evaluación: (Gronlund, 1978)

- 1) Identificación de los propósitos de la evaluación. La definición de objetivos determina el propósito.
- 2) Selección de técnicas de evaluación en función a los propósitos.
- 3) Utilización de varias técnicas de evaluación.
- 4) Conciencia de las limitaciones que poseen las técnicas utilizadas.
- 5) Consideración de la evaluación como una base para la mejora de los procedimientos de instrucción, orientación y administración en la práctica. (Evaluación formativa).

#### Otros principios:

- 6) Considerar los diferentes errores a que toda evaluación está sujeta. Error de muestreo, en el instrumento, en la interpretación. (Schuyter, 1979).
- 7) Usar pruebas antes y continuamente durante la enseñanza. (Cronbach, 1970).
- 8) Comparar las puntuaciones del individuo antes de su actuación en vez de compararlo con los demás (Cronbach, 1970).

#### 1.4.- Funciones y propósitos de la evaluación:

En general:

- 1.- La evaluación proporciona retroalimentación al alumno y al maestro sobre que objetivos fueron logrados. Si sus ejecuciones fueron incorrectas se pueden determinar las causas e implantar medidas correctivas. Si las ejecuciones fueron satisfactorias se establece el fortalecimiento.
- 2.- Proporciona la base para desiciones futuras a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- 3.- Determina la eficacia de los métodos, procedimientos y materiales usados.
- 4.- Provee información sobre la efectividad del programa escolar en su totalidad.

Ausubel (1976) menciona que la evaluación facilita el aprendizaje y la enseñanza de las siguientes maneras:

- 1) Los profesores deberán formular sus objetivos con claridad, comunicar explícitamente estos a los estudiantes y construir instrumentos de medición confiables y válidos que prueban el grado en que se han realizado esos objetivos.
- 2) La preparación del examen obliga a los estudiantes a revisar, consolidar, aclarar e integrar la materia de estudio y durante el curso de la prueba, esta desempeña una función retroalimentadora, donde se confirman o corigen ideas, y se identifican las áreas que exigen un estudio posterior.
- 3) Los exámenes desempeñen un papel motivacional.
- 4) Ayuda a que los estudiantes aprendan a evaluar sus propios resultados. Esta autoevaluación mejora el aprovechamiento escolar y es importante para regular ejecuciones futuras.
- 5) Proporciona al profesor la retroalimentación esencial acerca de la eficacia de su labor educativa.
- 6) Vigila el currículo.- evaluar el mérito de una secuencia y organización particular, material y métodos de enseñanza.
- 7) Como guía y orientación individuales.

#### 1.5.- Tipos de Evaluación:

Las funciones citadas anteriormente se refieren más bien a la eva-

luación denominada formativa, que es aquella que se efectúa durante el proceso de instrucción, existen otros tipos de evaluación:

- 1) Evaluación diagnóstica.- Que determina y valora aquellos aspectos de la conducta inicial del estudiante que se estiman pertinentes para aprendizajes futuros, con el fin de tomar decisiones.
- 2) Evaluación Sumaria.- Valora algún aspecto de la conducta final del estudiante con el propósito de asignarle una calificación. ( Schyfter, 1979).

Estos tipos de evaluación definen los momentos de la evaluación: al principio, durante y al concluir la secuencia de la enseñanza.

Cabe señalar que se definió la evaluación como un proceso continuo, donde aún la evaluación sumaria no debe reducirse a la mera certificación, sino que debe cumplir con las funciones enunciadas anteriormente.

Un buen programa de evaluación habrá de cifrarse en pruebas periódicas y frecuentes, antes, durante y el final de la enseñanza, empleará diversas clases de medida, informará sobre las calificaciones en términos diferenciales y hará hincapié en la retroalimentación y en la función diagnóstica de las pruebas. (Ausubel, 1976).

1.6.- Periodicidad de la Evaluación: Este tema está relacionado con los diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumaria), en cuanto a momentos que deben existir con la evaluación, e implicado en este tema está la frecuencia de los exámenes.

La situación de la frecuencia y periodicidad de las pruebas en comparación con una sola prueba final tiene relación con la discusión sobre la práctica distribuida en contraste con la global, que ya señalamos anteriormente en la parte de organización del estudio en la dimensión tiempo.

La frecuencia de los exámenes implica una mayor frecuencia de estudio, la cual favorece al aprendizaje y a la retención. Debido a que se da un mayor número de estudios y de repasos.

Cronbach (1970) cita estudios en donde se

determina que pruebas frecuentes conducen a una mejor realización que la misma enseñanza con menos pruebas.

Este autor establece como ventajas de las pruebas periódicas: que la retroalimentación más constante informa al alumno sobre lo que esta logrando y lo que no domina, proveyendolo de esta forma de objetivos a corto plazo.

Por otra parte esta evaluación es más fiel o válida para determinar los logros del aprendizaje, ya que en una sola evaluación final, en ocasiones el alumno deja el estudio para último momento, "aprender" para pasar el examen; esto aunque se obtenga una buena calificación no refleja los resultados reales de su trabajo anual o semestral y sobre todo, pasado un tiempo breve, la retención será nula o casi nula.

En las pruebas frecuentes la ansiedad es menor debido a la familiaridad con la situación de prueba, la desensibilización emocional, la conciencia de que el "destino" no depende de una sola puntuación, a la vez que la existencia de muchas puntuaciones disminuye la importancia a de una puntuación sola, que se pudiera invalidar por ansiedad extrema. (Ausubel, 1976).

Se puede concluir que un examen que abarca todo el contenido y se aplica al final del curso, carece de las principales funciones y ventajas de la evaluación formativa, ya que por lo general no se le proporciona retroalimentación al alumno sobre lo que significa su calificación, no constituye una guía que señala los fallos y defina la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.

1.7.- Requisitos de los procedimientos de Evaluación: (Ausubel, 1976). Por no ser el objeto del tema que nos ocupa nos limitaremos a enunciarlos:

- 1.- Validez.- El grado en que la prueba mide lo que pretende medir.
- 2.- Confiabilidad.- La precisión o consistencia con la cual mide el atributo.
- 3.- Representatividad.- La muestra de elementos de prueba debe ser representativa, significativa y extraída al azar del contenido o universo total.
- 4.- Potencia Discriminativa.- Debe distinguir al máximo a los individuos que varían respecto al rasgo que se esta midiendo.

5.- Factibilidad.- Se refiere a consideraciones prácticas como costo, tiempo, forma de calificar, utilidad de sus resultados; aspectos que determinan que una prueba sea factible o no.

### 1.8.- Clasificación de los Procedimientos de Evaluación:

- A) Clasificación de acuerdo a algún aspecto del comportamiento:
- a) Para determinar capacidades (medidas de aptitud, rendimiento escolar).
  - b) Comportamientos típicos de una persona.- (Intereses, actitudes, personalidad).
- B) Clasificación por el método evaluativo:
- a) Pruebas.
  - b) Técnicas de autoinforme.- Entrevistas, Cuestionarios.
  - c) Técnicas de observación.- Registros anecdóticos, listas de comprobación, escolar, procedimientos sociométricos.

Trataremos más en detalle lo referente a pruebas, ya que esta técnica es más usual dentro del ámbito educativo " Una prueba - comprende una serie de tareas que se utilizan para medir, en un tiempo determinado, el rendimiento de un alumno, en una muestra de objetivos de aprendizaje " (Schyfter, 1979).

Las pruebas a su vez se clasifican:

- Por su forma de expresión.
- Por el grado de refinamiento en su elaboración: informales-tipificadas.
- Por su función: Diagnóstica, Formativa, Sumaria.
- Por el número de sujetos: individuales o por grupo.
- Por su actuación: Verbales y de ejecución.
- Por el criterio empleado: velocidad o dominio.
- Por su forma de respuesta: Respuesta breve o selectiva y ensayo - las primeras se llaman por lo general objetivas, aunque esta característica esta más en relación con el modo de calificación de dichas pruebas. Nosotros asumiremos esa denominación en el desarrollo subsiguiente del tema.

Hasta aquí hemos tratado algunas consideraciones generales de la evaluación, nos parece que la pertinencia de esto, estriba en el

hecho de que al abordar el tema de exámenes, es importante contextualizarlo en aquellos aspectos que definen y caracterizan a la evaluación.

Hay dos aspectos de la evaluación que nos interesa desglosar más, pero vinculándolos con el tema específico de preparación y solución de exámenes.

Uno de estos puntos es el de los principios generales en la preparación de una prueba, ya que consideramos que estos principios de preparación no solo debe seguirlos el maestro al elaborar una prueba, sino que se deben relacionar con la preparación por parte del alumno para su examen.

El otro aspecto es el de características, ventajas y sugerencias para las pruebas objetivas y de ensayo. Este tipo de pruebas son las que más se utilizan en el sistema educativo, por otro lado existen, como veremos más adelante, sugerencias dadas por diversos autores para resolver este tipo de exámenes; brevemente diremos que para nosotros la relación estriba en que: para que el alumno responda adecuadamente debe de considerar los aspectos pertinentes del tipo de pregunta que se le presenta.

## 2.- Preparación y Solución de exámenes

En este tema tocaremos de forma específica la preparación y solución de exámenes por parte del alumno, las recomendaciones hechas por diferentes autores para llevar a cabo adecuadamente estos pasos.

Vincularemos estas recomendaciones con aquellos aspectos de la teoría de la evaluación que consideramos pertinentes.

Los puntos que contendrá éste apartado son los siguientes:

- 2.1 Preparación de exámenes.
- 2.2 Solución de exámenes,
- 2.3 Pruebas objetivas.
- 2.4 Pruebas tipo ensayo.
- 2.5 Petroalimentación.

La preparación y solución de exámenes por parte del alumno tiene también tres momentos:

Antes del examen.- Que incluye toda su actividad de estudio, repa-  
sos y autoevaluación periódicos hasta llegar al  
repaso final antes del examen.

Durante.- La solución o respuestas que da el alumno.

Después.- La retroalimentación que definirá el curso posterior de  
su aprendizaje.

## 2.1 Preparación de exámenes:

Juzgamos que la preparación de exámenes es de hecho un continuo que parte desde el inicio de un curso hasta antes del examen.

Existen sugerencias dadas por autores, que abordan el tema de hábitos y métodos de estudio, que oscilan de uno a otro extremo del continuo.

Mace (1966) al tratar el tema de exámenes parte desde el plan y las disposiciones preliminares que dirigen la conducta de estudio y menciona que esas disposiciones preliminares se deben tomar no solo al comienzo de un curso sino a lo largo de éste; de esta forma, "... el estudiante se pondrá a estudiar cada día con un objetivo bien definido, que será una meta intermedia en el camino hacia la meta final ". (p. 103).

Para este autor el proceso total comprende tres fases:

- 1) Fase de recepción y asimilación.- Que incluye: revisión, lectura, relectura y recitación activa.
- 2) Fase de retención.- Revisión o repasos que se deben distribuir a lo largo de todo el curso de estudios.
- 3) Fase de rememoración.- El momento mismo del examen la rememoración o recuerdo puede ser afectada por deficiencias en las dos fases anteriores o por fatiga o emociones inhibitorias durante el examen.

Maddox (1979) centra el tema de preparación de exámenes en la realización de repasos de apuntes de libros o de clases, utilizando el método SQ3R y en la revisión de exámenes pasados.

Carman y Adams (1976) hacen referencia

a pasos que se deben seguir para preparar un examen próximo:

- 1) Averiguar que se requiere para el examen.- Temas que abarcará, tipos de preguntas, importancia de los temas, revisar muestras de exámenes anteriores, estudiar y elaborar preguntas ya sea en forma individual o en grupo.
- 2) Organizarse de forma eficiente.- Repasar técnicas para resolver exámenes, formarse una actitud mental positiva, suprimir tensiones o necesidades de otro tipo.
- 3) Aprender lo que se requiere para el examen.- Leer el tema asignado, repasarlo, saltarse a aquello que se domina, expresarlo, repasar lo más importante antes del examen.

En suma podemos considerar a la preparación de exámenes como un continuo que arranca desde la planeación, actividades de estudio y repaso hasta la evaluación. Es importante resaltar que una distribución adecuada de estudio y repasos, aunada con el empleo de métodos efectivos de estudio (lectura, toma de apuntes) facilita el repaso final antes del examen.

Nos referiremos a los Principios generales para la preparación de una prueba (Gronlund, 1979) vinculándolos con aquellos aspectos que consideramos se deben tomar en cuenta al preparar un examen:

- 1) Tomar en cuenta para que va a servir la prueba.

El alumno debe conocer tanto el objetivo como la función que tienen los exámenes. Esto le ayudará no solo en la preparación de la prueba, sino a formarse una actitud más positiva hacia los exámenes.

- 2) Los tipos de elementos de prueba deben determinarse mediante los productos de aprendizaje específicos por medir para que la prueba constituya una medida válida de los objetivos del curso.

Cualquiera que sea el tipo de elemento o reactivo lo importante es que brinden al alumno la oportunidad de demostrar el comportamiento y procesos de pensamiento implicados en el objetivo.

Es importante que el alumno conozca sus objetivos e identifique los comportamientos y procesos subyacentes; para el desarrollo de estrategias y métodos de estudio, --

que permitan el dominio de dichos procesos. A la vez el alumno deberá preparar su examen y autoevaluarse en base a dichos objetivos.

- 3) Los elementos de la prueba deben basarse en una muestra representativa del contenido del curso y de los productos específicos del aprendizaje.

El alumno debe de dominar el contenido total del curso; durante el repaso, al preparar su examen, puede autoevaluarse mostrando las diferentes áreas de contenido del curso, en base a preguntas elaboradas previamente o a guías de estudio, de tal manera que obtenga un indicador del dominio o la deficiencia que tiene en diferentes partes o unidades del curso total, lo cual dirigirá la preparación de su examen.

- 4) Los reactivos deben de tener el nivel apropiado de dificultad de modo que se establezcan diferencias en términos de aprovechamiento de los alumnos. La mejor manera de incrementar la dificultad de los elementos de prueba es dirigir la medición hacia los productos de aprendizaje de naturaleza más compleja; conocimiento de principios, comprensión de conceptos, aplicación.

Naturalmente las experiencias de aprendizaje se deben de dirigir hacia esos criterios, y por otra parte el alumno debe de conocerlos a fin de que su práctica de estudio y preparación de exámenes cobra esos productos de aprendizaje complejos.

Existen otros tres principios, dos de los cuales están más bien relacionados con la solución de exámenes y el último con la situación después del examen esto es, con la retroalimentación, los cuales serán tratados en el momento oportuno.

## 2.2 Solución de exámenes :

Carman y Adams (1976) y Maddox (1979), proporcionan sugerencias o pasos que se deben de ejecutar para todos los exámenes, los cuales sintetizaremos:

- 1.- No tener temor.- De hecho este temor o ansiedad probablemente se suprima si se evita la tensión, el estudio excesivo a última hora, si el alumno ha estudiado y repasado a lo largo del curso y se ha autoevaluado satisfactoriamente; si conoce la --

función de la evaluación, si es expuesto frecuentemente a exámenes y si éste deja de tener el efecto de un estímulo aversivo condicionado.

- 2.- Dormir bien la noche anterior.- Esto evitará la fatiga o posibles interferencias durante el examen.
- 3.- Asistir a tiempo, bien dispuesto y con el material necesario.
- 4.- Leer detenidamente las instrucciones y fijarse en los detalles que especifiquen tiempo, formas y criterios de respuesta o calificación.
- 5.- Realizar un vistazo general al examen para determinar su extensión, secuencias, etc.
- 6.- Distribuir el tiempo.
- 7.- Si se puede elegir entre preguntas, seleccionar las que se dominan y las que tienen mayor calificación.
- 8.- Leer cada pregunta del examen cuidadosa y completamente antes de marcar o escribir la respuesta, estar seguros de que se ha comprendido lo que se pide.
- 9.- Aclarar las preguntas que se consideren confusas.
- 10.- Si se dificulta alguna pregunta, dejarla un instante y retomarla posteriormente.
- 11.- No copiar.
- 12.- No angustiarse si no termina antes que otro. Ni apresurarse. Es muy importante que el alumno al responder, y el maestro al elaborar el examen tome en cuenta como criterio la calidad de respuestas más que la velocidad e identifique el tiempo real que presume cada respuesta.
- 13.- Revisar las respuestas antes de entregar el examen, y verificar si se han anotado datos como fecha, nombre, curso.
- 14.- Otra sugerencia que se da tanto a nivel general, como dentro de las recomendaciones para resolver pruebas objetivas o de ensayo es la de buscar palabras "claves".

Esto es importante y válido en el sentido de que el alumno debe atender aquellos aspectos del reactivo o pregunta que sean pertinentes a su respuesta.

Por ejemplo es importante que identifique el comportamiento que se le pide: "Seleccione, enuncie, explique, defina, compare, etc." o las restricciones -- que se le hagan: "Brevemente, enuncie dos conceptos o situaciones, relacionar tales aspectos, etc." o los criterios de -

realización.

En pocas palabras el alumno debe de leer las instrucciones y los elementos de la prueba identificando en ella qué es lo que tiene que hacer; y cómo lo tiene que hacer.

De ninguna forma estas claves deben de constituir indicios de respuestas correctas.

Cabe referirnos en este momento a dos de los principios sobre la preparación de pruebas que dejamos pendientes.

Uno de estos principios menciona que los elementos de prueba deben construirse de tal manera que los factores extrínsecos (ajenos al propósito de la medición) tales como estructura compleja, vocabulario difícil, vago o ambigüo, eviten o modifiquen las respuestas del alumno y no se obtenga un registro real del grado de aprovechamiento alcanzado.

La relación de este principio con el aspecto que tratamos, estriba en el hecho de que la redacción del elemento debe ser clara y la respuesta que se pide debe de ser precisa y en ese sentido el alumno atenderá a dichos aspectos -- que en un momento constituyen una clave de respuestas.

El otro principio relacionado dice que: " Los elementos de prueba deben construirse de tal manera que el alumno obtendrá la respuesta correcta únicamente cuando haya alcanzado el producto de aprendizaje que se persigue ".

Existen ciertos factores o indicios que hacen posible que se responda correctamente aún cuando no se tenga el grado de aprovechamiento requerido.

Los indicios son " pistas" en la estructura gramatical o lógica que afectan el potencial discriminativo.

Más adelante al hablar de sugerencias para pruebas objetivas, retomaremos este punto.

Por el momento queremos enfatizar que el alumno tanto en la preparación como en la solución de exámenes debe atender a los productos de aprendizaje y a las claves pertinentes a estos, más que a las claves que podrían considerarse pistas o artificios, que en un momento dado impiden una discriminación y desvían el propósito de la evaluación.

2.3.- Pruebas objetivas.- Dentro de este punto analizaremos las ca

racterísticas, ventaja, desventajas, sugerencias para construir -- pruebas tipo ensayo y las sugerencias para contestarlas.

### 2.3.1.- Definición y características de las pruebas objetivas.

Las pruebas objetivas es una prueba estructurada, que requiere que el alumno suministre una o dos palabras o bien seleccione la respuesta correcta de un número de opciones. ( Frönlund, 1978).

Los reactivos que implican el 1er. tipo de respuesta se denominan de respuesta corta o completivo, a los 2<sup>os</sup>. se les llama de reconocimiento (falso, -- verdadero, correspondencia, opción múltiple).

### 2.3.2.- Principales ventajas de las pruebas objetivas:

- Por lo general se utiliza una clave de respuestas, lo -- cual hace más fácil, rápido y objetiva la calificación.
- La forma de respuesta, también es rápida y posibilita -- que se incluyan más reactivos a la prueba.
- Estos reactivos constituyen una muestra más representativa del contenido del curso.
- La propia estructuración del elemento limita al alumno - al tipo de respuesta que se le pide.

### 2.3.3.- Desventajas de las pruebas objetivas: (Ausubel, 1976).

- 1) En ocasiones las pruebas miden el reconocimiento mecánico de temas de conocimiento en vez de la comprensión genuina de conceptos.

Al respecto de esto Cronbach (1970), menciona estudios en donde se obtuvieron dobles correlaciones entre las pruebas de conocimiento de hechos y la habilidad de aplicar principios; y estudios en donde -- los logros obtenidos en una prueba objetiva llena de hechos, fueron inferiores cuando se juzgaron a través de -- una prueba de ensayo que midió comprensión reflexiva e integración.

- 2) Debido a una elaboración defectuosa, la respuesta co---rrecta, puede identificarse por medio de claves, empleo incorrecto de palabras y opciones evidentes.
- 3) Se puede tender a conceder mayor importancia a la velocidad que a la capacidad.
- 4) Su uso es limitado para medir otros comportamientos o -

capacidades complejas como formular hipótesis, integrar, estructurar u organizar un argumento o realizar trabajos creativos.

#### 2.3.4.- Sugerencias para construir pruebas tipo objetivo.-

Existen varias reglas para construir este tipo de exámenes: (Grönlund, 1978) (García Cortés y Col.-1979).

Consideramos que este aspecto rebasaría al objetivo del tema que nos ocupa; y no pretendemos abordarlo en la situación específica de las diferentes sugerencias dadas para los diferentes tipos de elementos o reactivos de prueba.

Sin embargo una sugerencia general y común a todos los tipos de elementos es que la pregunta a problema debe formularse en forma clara y concisa y no deberá contener indicios o pistas que apunten a la contestación correcta. A la vez que debe de estar carente de ambigüedades, -- conceptos o palabras vagos y que no sean pertinentes a la pregunta.

Esta recomendación la vincularemos con el siguiente inciso.

#### 2.3.5.- Sugerencias para resolver exámenes tipo objetivo:

Brown (1977); Carman y Adams (1976), Guinery (1971); Statton (1977).

- 1.- Lea las instrucciones.
- 2.- Efectue un vistazo rápido a la prueba.
- 3.- Calcule el tiempo y trabaje de prisa.
- 4.- Responda las preguntas en orden.
- 5.- Compruebe las respuestas inmediatamente, releyendo la pregunta junto con la opción elegida.
- 6.- Dejar y marcar aquellas preguntas que no se tiene la respuesta, y retomarlas posteriormente.
- 7.- Responda con precisión de acuerdo con lo que se pide.
- 8.- No copie.
- 9.- Revise el examen, verifique si contestó todas las preguntas. No cambie su respuesta, salvo si existen buenos motivos. Confíe en la primera impresión.

Muchas de estas sugerencias son similares o están implicadas en las sugerencias generales dadas anteriormente. Sin embargo existen otras recomendaciones más particulares para este tipo de pruebas que merecen una consideración especial:

- 1.- No borre ni pierda tiempo (Carman y Adams, 1976). Nos parece que esta recomendación puede ir en detrimento de la calidad y a favor de la velocidad.
- 2.- Donde exista duda, sean preguntas difíciles y apremia el tiempo adivine las respuestas, pero no deje sin responder, esto en caso de que los errores no se cuenten negativamente. (Carman y Adams, 1976); Guinery (1971).

Resulta paradójico que una de las críticas y limitaciones hacia las pruebas objetivas, es que la respuesta sea susceptible de adivinación o que se puedan dar cartabones de respuesta, esto sobre todo particularmente en elementos de tipo falso-verdadero o de correspondencia y que sin embargo sea una sugerencia dada por autores para resolver exámenes.

Es por demás una medida que en todo caso nulifica la función y objetivo fundamental de la evaluación.

- 3.- Buscar palabras claves (Carman-Adams y Brown) ya nos referimos anteriormente a este punto.
- 4.- En este punto nos queremos referir a recomendaciones más específicas que da Brown (1977 y 1979):

A) Para reactivos de tipo Falso, verdadero o respuesta alternativa:

- 4.1.- Atender a los negativos. Mantenerse alerta al uso de dobles o triples negativos en una frase.

De hecho una recomendación para construir reactivos de F-V ó de opción múltiple es que se debe evitar el uso de aseveraciones negativas (no, ninguno, lo menos) y de dobles negativos. Ya que su efecto por lo general es una comprensión vaga o ambigua.

Naturalmente que en caso de que un elemento las contenga, éste debe ser leído cuidadosamente, a fin de entenderlo claramente.

- 4.2.- Atender a los calificativos. "todo, siempre, al menos, alguno, etc."

- 4.3.- Vigilar las frases modificadoras o limitadoras. Los profesores suelen incluir nombres, fechas, lugares, para hacer inexacta una proposición.

Tales modificadores o calificadores se llaman determinadores específicos (Gronlund, 1978) y constituyen indicios que ocasionan que las preguntas de la prueba funcionen como se pretende.

Por otra parte presuponer que -- ciertos datos representaran necesariamente una proposición inexacta, puede estar alejado de la realidad y afectar los resultados.

- 4.4.- Atender a los conceptos múltiples. Toda proposición es -- falsa si alguna de sus partes lo es.

Una de las sugerencias para elaborar este tipo de reactivos es precisamente que se evite incluir dos ideas en una aseveración a menos que esten midiendo relaciones de causa a efecto. (Gronlund, 1978).

Podemos decir que de las criticas y limitaciones que adolecen este tipo de reactivos, se basan ciertos autores para dar sugerencias para responder. Ciertamente el alumno debe atender a la lógica gramatical y entender lo que se le pide pero sus respuestas solo deben reflejar el logro de los productos de aprendizaje que se persiguen.

B) Para reactivos de opción múltiple:

- 4.5.- Aplicar el mismo enfoque tanto para contestar preguntas de F-V como preguntas de selección múltiple, pues básicamente son del mismo tipo pero organizadas en grupo.

Por definición el elemento de F-V ó respuesta alternativa consiste en una aseveración o declaración que el alumno ha de marcar como falsa o cierta; y el elemento de opción múltiple es un problema planteado en forma de pregunta directa o de aseveración inconclusa y una lista de soluciones que se sugieren (alternativas) de donde el alumno ha de seleccionar la correcta.

En el primer tipo de elementos va a identificar o distinguir enunciados falsos de enunciados ciertos.

En el 2do. tipo el alumno va a comparar, ana

lizar, etcétera para seleccionar la respuesta.

En conclusión ambos tipos de reactivos difieren en la forma de preguntar y de responder; también en su aplicabilidad.

Naturalmente que al construir los reactivos de opción múltiple se debe de cuidar también que no posean indicios o determinadores específicos que afecten la respuesta.

- 4.6.- Examina si hay incongruencias gramaticales entre el enunciado de la pregunta y las posibles respuestas. Una selección es errónea si ella y el enunciado no constituyen una frase gramaticalmente correcta.

Este como los otros factores que hemos visto en realidad son factores que deben de cuidarse al elaborar una prueba a efecto de que no se filtren indicios de respuesta que no sean pertinentes.

El que una prueba constenga este tipo de indicios de hecho la invalida y los resultados que se sustenten en ella no pueden ser ni confiables ni válidos.

Tales sugerencias para contestar exámenes de tipo objetivo más bien alientan comportamientos inadecuados de respuesta.

2.4.- Pruebas tipo ensayo: Abordaremos las características, usos, ventajas, desventajas, reglas para la elaboración y las sugerencias para resolver los exámenes tipo ensayo.

Características:

2.4.1.- " La prueba de ensayo permite al alumno responder mediante la selección, organización y . presentación de aquellos hechos que el considera apropiados " (Gronlund, 1970, p.166)

2.4.2.- Utilidad.-

En general las pruebas de ensayo son útiles para medir el razonamiento, comprensión y expresión, Y para medir la captación que se posee de la estructura de una disciplina.

Ausubel (1976) menciona los siguientes usos de este tipo de pruebas:

- 1) Cuando el recuerdo espontáneo de la información y la formulación de hipótesis son importantes para la capacidad que se está midiendo.
- 2) En áreas de conocimiento donde no hay respuestas correctas.
- 3) Para probar la capacidad del estudiante de organizar y expresar ideas. Resumir testimonios, construir argumentos y evaluar de manera crítica.
- 4) Permite penetrar en los estilos cognoscitivos, sensibilidad al problema y estrategias de solución de problemas.

#### 2.4.3.- Ventajas.-

En general las pruebas de ensayo estimulan el interés por las interpretaciones y la habilidad de valorarlas.

El significado se demuestra por una transformación de la información hacia problemas poco familiares o explicación de un fenómeno. Cuando las pruebas se concentran en detalles, los estudiantes se preparan dándole mucha importancia a estos, y desdeñando las ideas principales y las interpretaciones profundas. (Cronbach, 1970).

Proporcionan información sobre preferencias, hábitos, estilos del alumno, interpretaciones y originalidad del estudiante. Estas pruebas son más aptas para medir comprensiones, habilidades del pensamiento y otros productos complejos de aprendizaje.

Es fácil de elaborar.

El recurso de adivinar es nulo.

#### 2.4.4.- Desventajas.-

- 1) El número de preguntas que se pueden incluir es reducido y por tanto la muestra del contenido se restringe; si el alumno ignora o no domina un tema, se ve más fuertemente afectado.
- 2) Una contraparte de la facilidad que implica su elaboración es que es muy fácil preparar preguntas malas.
- 3) La calificación tiende a ser lenta, laboriosa y subjetiva.
- 4) Alienta la verbosidad o "paja", tiende a recompensar a los

estudiantes por otros criterios (pulcritud, organiza---  
ción, gramática o puntos de vista que esten de acuerdo  
con los del maestro.

#### 2.4.5.- Reglas para su elaboración.-

Exponer una pregunta clara y precisa. Indicando que es lo que el alumno tiene que hacer (respuesta) el contenido que se desea abarcar, la forma o el estilo y el tiempo aproximado que se requiere.

Estos aspectos han de enfocarse a los objetivos del curso.

Reducir la subjetividad de la calificación recurriendo a varios lectores y estableciendo criterios explícitos para calificar, esto también en base a los objetivos. Preparar un esquema de respuesta esperada.

#### 2.4.6.- Sugerencias para resolver exámenes tipo ensayo:

- Leer todas las preguntas.
- Planificar el tiempo.
- Contestar primero las más sencillas.
- Preparar respuesta, trazar un esquema, ordenar puntos.
- Identificar la conducta que se pide (definir, explicar, etc. ).
- Evitar la excesiva longitud. Limitarse al tema, ser concreto.
- Incluir hechos, detalles, ejemplos.
- Escribir pulcra, clara y legiblemente, vigilando el lenguaje (ortografía, puntuación, etc.).
- Dejar espacio para aclaraciones.
- Verificar las respuestas.

Carman y Adams (1976) mencionan entre sus sugerencias para contestar este tipo de exámenes la de adivinar cuando se trata de completar una frase o una respuesta corta, tratando de relacionar el núcleo de ideas importantes.

Por un lado este tipo de respuestas sería más característico de pruebas objetivas de tipo completo o respuesta corta más que de pruebas de ensayo aún dentro de la forma o modalidad restringida.

Otro aspecto, esta sugrencia al

igual que otras similares contravienen al sentido de la evaluación.

Por último, precisamente una de las noblezas de las pruebas de ensayo es la poca probabilidad de adivinación.

Como en este tipo de elementos interfiere la habilidad de organizar, integrar y expresar las ideas está relacionado en este sentido con aspectos del tema de redacción de ensayos, específicamente con lo referente a organización del tema.

De hecho durante el examen tipo ensayo la organización preliminar de la información facilita la comprensión, claridad y el recuerdo del material.

2.5.- Retroalimentación. - Un último principio para la elaboración de pruebas menciona que:

"La prueba debe construirse de manera que contribuya a plasmar mejores procedimientos de enseñanza-aprendizaje". (Gronlund, 1978, p.164).

Ya tocamos anteriormente, cuando tratamos del método de lectura SQ3R el tema de retroalimentación.

Por ahora solo queremos señalar algunos aspectos que consideramos importantes:

1ero.- Es muy poco frecuente que los maestros proporcionen retroalimentación a los alumnos, por lo general, se reduce a asignar una calificación.

Por otra parte es menester que cuando el alumno reciba una retroalimentación siga las indicaciones que se le hagan, verifique respuestas y las corrija.

2do.- Independientemente de la retroalimentación que se le proporcione, el alumno debe buscar su propia retroalimentación y de esta forma guiar su aprendizaje.

3ero.- La retroalimentación en sí constituye un paso fundamental del proceso de evaluación, ya que a la vez que proporciona la dirección del aprendizaje constituye un indicador tanto para el maestro como para el alumno de la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje.

### Conclusión.-

Hemos tratado en este tema a nivel general los principios, características, funciones y tipos de evaluación.

Y más particularmente aquellos aspectos de la evaluación que constituyen el entorno para la preparación y solución de exámenes por parte del alumno.

Es indudable la pertinencia de las sugerencias generales para resolver exámenes.

Podemos resumir la discrepancia con las recomendaciones, que hacen los autores que tratan el tema de hábitos y métodos de estudio, en el hecho de que dichas recomendaciones están más centradas a sugerencias o "artificios" para resolver pruebas como si el examen en un momento dado constituyera un enemigo al que hay que vencer, desvirtuando de esta forma la función evaluativa y retroalimentadora de los exámenes.

Debe destacarse que la evaluación más que constituir un aspecto terminal en la enseñanza-aprendizaje es un proceso continuo cuya función es vital, no solo para la institución o el maestro que va a certificar el dominio, o el aprendizaje alcanzado por el alumno, sino que para este último es una guía fundamental para obtener retroalimentación de sus esfuerzos, de sus métodos de estudio, etcétera, permitiéndole detectar sus aciertos y sus deficiencias.

Pretender que el alumno haga acopio de artimañas en el proceso de evaluación, a nuestro juicio fomenta una actitud negativa hacia los exámenes y no resulta difícil pensar que ello puede afectar a su capacidad de autocrítica.

Como ya mencionamos coincidimos con las recomendaciones que se han aportado en relación a la preparación y solución de exámenes, sin embargo cabe señalar con énfasis que todos los especialistas en el tema y en lo particular el docente, procuren generar a través del uso adecuado de la evaluación actitudes positivas y desde luego habilidades y recursos que permitan una autosuficiencia, en el propio alumno, en el acto de evaluar, esto es, la autoevaluación que todo alumno debe llegar a incorporar en un nivel de responsabilidad y madurez; así como transformarse en evaluador de los diferentes componentes del sistema educativo.

Otro aspecto que conviene marcar es el de los exámenes finales, para los cuales, en la mayoría de los casos, los alumnos se

preparan con estudios masivos con períodos de tiempo muy próximos a la fecha de examen. Consideramos que tanto instituciones educativas como maestros deberían atender más a la evaluación continua, dosificada, de manera que los exámenes no se limiten a ser un ritual administrativo terminal.

Esta dosificación de la evaluación ayudará a que la preparación por parte del alumno se de en forma graduada y sistemática, y de esta forma los exámenes constituirán una experiencia continua de aprendizaje.

##### 5.- PARTICIPACION EN CLASES :

Otro tema que se engloba dentro de la categoría de la metodología de estudio es el de participación en clase.

De hecho la participación del estudiante arranca desde la planeación por parte de éste de su actividad de estudio, la organización y distribución de éste. Por otra parte al realizar su conducta de estudio si el alumno se pregunta por el material en cuestión, lo lee activamente, lo expone o expresa, lo mismo que si registra sus dudas o puntos de vista podemos decir que tanto el estudiante está participando activamente en su estudio, como que se está preparando para participar en clase.

El tomar notas ya sea a partir de materiales impresos o durante una clase o conferencia como ya señalamos al tratar ese tema es un proceso activo de participación.

Es incuestionable el hecho de que el aprendizaje participativo es más eficaz que el pasivo.

" El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo de aprender ", (J. Palacios, 1971 p.222). Este mismo autor señala el siguiente postulado de Rogers sobre el aprendizaje participativo: " El aprendizaje significativo será mayor cuando el alumno elige su dirección, ayuda a descubrir sus recursos de aprendizaje, formula sus propios problemas, decide su curso de acción y vive la consecuencia de cada una de sus elecciones " (p.222).

La participación del alumno inmersa en los temas de planeación, distribución y organización del estudio en la dimensión tiempo y en el área de trabajo; así como en el método de estudio o lectura, toma de apuntes, redacción de ensayos y preparación de exámenes, ya fué

tratada cuando nos avocamos a estos temas.

En este apartado queremos referirnos a la participación específica durante clases y a los diferentes modos de relación entre los sujetos del sistema enseñanza-aprendizaje, (maestro-alumno, alumno-alumno).

Consideramos importante tratar este tema dentro de la metodología de estudio ya que en ocasiones una pobre motivación, un bajo rendimiento académico o la evitación de la asignación de trabajos se da por deficiencias en el aprendizaje o en los hábitos de estudio o por deficiencias o dificultades en la participación en clase.

Es importante prepararse para participar en clase, las recomendaciones hechas por Brown (1977) y Carman (1976) para escuchar, de hecho constituyen requisitos para la participación. Estas recomendaciones fueron contempladas en el tema de toma de notas o apuntes.

Estudiar no es solo encerrarse en un libro, la discusión con los demás es valiosa para organizar el conocimiento, relacionar las partes, distinguir lo importante. (Maddox, 1979).

La participación no solo ayuda al aprendizaje sino que en ocasiones constituye un criterio de evaluación.

Staton (1977) menciona que por lo general el maestro evalúa la participación con los siguientes propósitos:

- a) con fines de certificación.
- b) para formarse juicios de las cualidades de participación de un estudiante.
- c) valorar su agilidad mental y la capacidad de pensar.

Este mismo autor menciona ciertos grados o niveles de participación:

- 1) El alumno que no participa.
- 2) El que siempre tiene algo que decir, que monopoliza, debido a que:
  - a) no tiene inhibiciones;
  - b) es más rápido en sus procesos mentales;
  - c) posee un mayor conocimiento de la materia.
- 3) El alumno término medio, que siempre es capaz y está dispuesto a participar en la discusión, pero cuya participación se mantiene a un nivel que estimula a otros a participar también.

El método o técnica de enseñanza (expositivo, interrogativo, trabajo en pequeños grupos, discusión o debate, etcétera) es importante y definirá en cierta medida el grado de participación del alumno.

Encauzaremos la revisión teórica de la participación del alum-

no en clase, independientemente de los métodos señalados anteriormente, enfocándonos a los aspectos de interrelación desde el punto de vista social y académico, así como de liderazgo, que determinarán la forma y grado de participación del alumno. Para este efecto trataremos en este tema los siguientes tópicos:

1.- Importancia e influencia de las relaciones de grupo

- 1.1.- aspectos generales.
- 1.2.- aspectos sociales.
- 1.3.- aspectos académicos.

2.- Liderazgo.

- 2.1.- tipos de liderazgo.
- 2.2.- Efectos de los tipos de liderazgo.

1.- Importancia e influencia de las relaciones de grupo:

1.1.- Aspectos generales.-

" El acto educativo es un acto esencialmente relacional y no individual " (Palacios, 1981, p.227). Este autor realiza un análisis de la postura rogeriana sobre educación, sintetizaremos algunos aspectos que nos parecen pertinentes para el tema que nos ocupa:

Se enfatiza la necesidad de que los estudiantes participen en su proceso educativo, así como de que se establezca una mejor comunicación entre los componentes del sistema educativo, (alumnos-maestros- autoridades).

Los problemas en las relaciones surgen por una falta en el aprendizaje de la comunicación.

Al respecto de este proceso citaremos el concepto de F. W. F. Brown (1975); la comunicación en el salón de clase, implica en forma característica un intercambio, o transmisión bidireccional en donde dos partes (maestro-alumno, alumno-alumno) alternan los papeles de transmisor y receptor de la información, aún que más bien podría considerarse un intercambio multidireccional. La calidad de la comunicación dependerá de las habilidades de ambas partes para escuchar y responder.

En el modelo rogeriano subyacen los postulados de que tanto en la relación maestro-alumno como en la relación alumno-alumno se pueden obtener aprendizajes significativos de dichas relaciones que serán de utilidad para la situación del momento así como para la vida futura.

En el sistema educacional se debe desarrollar un clima que --

más que centrado en la enseñanza se centre en la facilitación del -- aprendizaje autodirigido.

Un factor que facilita el aprendizaje, es la experiencia de - grupo.

La finalidad de las experiencias de grupo "... es mejorar el \_ aprendizaje y la capacidad de los participantes en el terreno de la \_ dirección y la comunicación interpersonal. Otro objetivo es producir cambios en el ambiente y en las estructuras organizacionales donde - trabajan los miembros del grupo ". (C. Rogers citado en J. Palacios, 1981).

Otro de los objetivos de la educación de acuerdo con Rogers, - son: desarrollar la capacidad del alumno de autodirigir responsable \_ y críticamente su acción, de evaluar las contribuciones de los demás, de proveer de conocimientos y métodos relevantes para la solución y \_ adaptación de problemas, así como de que son capaces de cooperar con los demás en estas actividades. (Palacios, 1981).

De lo anterior se colige que la experiencia en grupo favorece o facilita tanto el aprendizaje social (modos de relación o comunica ción interpersonal), como el aprendizaje intelectual o académico, en los siguientes incisos nos referiremos a estos aspectos de las rela ciones de grupo.

Cabe señalar que las relaciones en grupo influyen tanto en as pectos sociales como académicos, por lo general de forma integrada y unitaria, y dichos aspectos conforman un todo.

### 1.2.- Aspectos sociales:-

Trataremos dentro de este tópico algunos aspectos que derivan \_ de la experiencia relacional de los grupos tales como la conformidad al grupo, la cooperación y la competencia.

Una de las formas en que el grupo favorece el aprendizaje se-- gún Morse y Wingo (1972) es que éste influye hacia la conformidad o \_ aceptación.

El grupo al través de un complejo sistema de reconocimiento, - status y recompensas, influye en los miembros que lo componen para que se conduzcan de acuerdo con sus patrones.

Por lo general cuando se establece un grado de conformidad, -- las actitudes, las desiciones y las acciones aceptadas por el grupo \_ mediante la discusión se avalan más que aquellas alcanzadas indivi dualmente.

La tendencia a conformarse a la opinión o normas del grupo va a depender del deseo o sentimiento de pertenencia al grupo así como del grado de internalización de expectativas o metas compartidas -- (Ausubel, 1976).

Un efecto o función del grupo (de compañeros de aula) es que proporciona a sus miembros status o aceptación social, lo cual viene a satisfacer ciertas necesidades personales o de status, así como a necesidades afiliativas y de aprobación social.

La aprobación del grupo reduce la ansiedad o incertidumbre derivada de una posición individual. Otro efecto que determinará la conformidad del grupo, es que si el individuo no acepta las normas del grupo se le pueden imponer sanciones explícitas, (ridículo, censura, desaire, castigo físico y ostracismo total). (Ausubel, 1976).

Un último efecto del grupo es que contribuye a la emancipación y a la madurez. Esto será mayor cuanto más se proporciona oportunidad a que los estudiantes participen activamente, se expresen con libertad y presidan un grupo (Morse y Wingo, 1972).

Otra de las formas en que el grupo influye en el aprendizaje que señalan Morse y Wingo (1972), es que en el grupo se pueden practicar procedimientos cooperativos.

" A través de las experiencias en la dirección y empleo de los procedimientos cooperativos, el estudiante puede mejorar en cuanto a responsabilidad, iniciativa, capacidad creadora, confianza en sí mismo, auto-expresión, confiabilidad, cooperación con los demás y respeto y preocupación por ellos " (Morse y Wingo, 1972, p.526).

Relacionando con el concepto de cooperación existe otro concepto que es el de competencia.

En la competencia el individuo rivaliza con otros por adquirir preeminencia jerárquica. En la cooperación el individuo colabora con los demás para alcanzar una meta común. (Ausubel, 1976).

Efectos positivos de la competencia (Ausubel, 1976):

- a) Estimula los esfuerzos y la productividad individual.
- b) Promueve normas y aspiraciones más altas.
- c) Hace que los juegos de grupo sean más interesantes y las tareas menos monótonas.

**Efectos negativos de la competencia:**

- a) Puede inhibir el aprendizaje e inducir ansiedad.
- b) Promueve sentimientos de ineptitud.
- c) Puede conducir a un clima tenso, hostil y negativo.
- d) Los valores intrínsecos de la actividad, la autoexpresión y la creatividad son menospreciadas.

Las relaciones interpersonales y la comunicación dentro de un grupo se pueden establecer de forma casual o bien pueden ser planeadas por el maestro o conductor del grupo. De tal forma que estas relaciones se consoliden positiva y productivamente.

Consideramos a partir de la revisión de los aspectos sociales, que si el alumno y por supuesto el maestro tienen claro las condiciones que tienden a generarse en el grupo y que sustentan, la conformidad a éste y si el alumno procura lograrla de una manera más activa, así como el maestro trata de aprovecharla de una manera más planeada, existirán las bases idóneas en la práctica de procedimientos cooperativos, así como para el manejo de los efectos positivos de la competencia.

La participación en clase requiere a nuestro juicio un análisis concienzudo por parte del alumno como del maestro de los aspectos sociales revisados para lograr no solo un óptimo aprovechamiento, sino un desarrollo social productivo del alumno y del grupo.

### 1.3.-Aspectos Académicos.

El grupo favorece procesos como la discusión y la participación, lo cual involucra activamente al individuo en la tarea y convierte el aprendizaje en algo más significativo y con mayor probabilidad de influir en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Morse y Wingo (1972), citan experimentos que demostraron que los cambios de comportamiento perduraron en mayor grado cuando habían sido producidos por situaciones de discusión.

MacKensiez, Eraut y Jones (1974), señalan que en la situación típica de cátedra, la comunicación verbal se efectúa en un solo sentido. Y arguyen que las interacciones de alumno-alumno son tan importantes como la de maestro-alumno.

Dicho de otra forma, de hecho el grupo reúne a indi

viduos que pueden aprender mucho el uno del otro.

Es de particular importancia el grado en que los estudiantes se escuchan entre sí y prestan atención a los argumentos de los demás en vez de empeñarse en su brillo personal. (Mackenzie, Eraut y Jones, 1974).

El maestro tiene la función de facilitar el logro de los objetivos, lo cual logrará si estimula la participación y la discusión, al través de preguntas que obliguen al alumno a explicaciones y discusiones que aporten a el mismo y a los demás elementos valiosos y positivos para su aprendizaje.

Ausubel (1976), menciona como un factor que va a determinar que el aprendizaje resulte superior en grupo o individualmente a la naturaleza de la tarea:

1) tarea sencillas o rutinarias.-En este caso la actividad en grupo genera conducta contagiosa y lucha competitiva.

En las actividades simples, el trabajo conjunto con otros, suele tener poderosos efectos aceleradores sobre los que trabaja con mayor lentitud. La cantidad de trabajo realizado está influida por el ejemplo y la producción de los demás, de tal forma que si el nivel de trabajo del grupo, es elevado obligará al individuo a mantenerse a ese nivel. (Maddox, 1979).

2) tareas que exigen pensamiento convergente, concentración intensa -- y atención persistente a los detalles (como por ejemplo, redactar un informe, aprender el contenido de una materia), puede realizarse con mayor eficacia de manera individual que en grupo.

3) tareas de solución de problemas, en donde lograr la solución correcta se facilita generando una variedad de hipótesis opcionales (pensamiento divergente), el trabajo en grupo es superior al individual.

Los esfuerzos de grupo son más eficaces por que aumentan la posibilidad de que haya por lo menos una persona que llegue a la solución correcta. Igualmente, si la tarea exige evaluaciones toma de decisiones, deliberación en común y alcanzar un consenso, el grupo resulta superior, ya que evita errores de juicio idiosincrático o extremistas (Ausubel, 1976).

De hecho, los grupos no solo proporcionan más ideas o sugerencias que los individuos, sino que rechazan con más rapidez -

las ideas incorrectas.

El éxito del trabajo en grupo en este tipo de tareas va a depender de:

a) El grado de cohesión o congenialidad del grupo: La reunión en un grupo de individuos que simpatizan entre sí puede aumentar la cooperación, la motivación y proporcionar una fuente de reforzamiento social mutuo, respecto de la conclusión favorable de la tarea.

b) El tamaño del grupo:

En un grupo pequeño cada individuo puede hacer una contribución; en cambio en un grupo grande la interacción y la oportunidad de participación se ve limitada.

c) Composición del grupo:

La ganancia de destreza en este tipo de actividades será mayor si el grupo se integra en cuanto a capacidad de solucionar problemas de una forma heterógena.

Por último queremos señalar algunas desventajas de la discusión en grupo y del trabajo en equipo:

Un grupo proporciona mayor variedad de ideas y de puntos de vista críticos, (Maddox, 1979).

La discusión es el método más eficaz de promover la consolidación intelectual de aquellos aspectos no bien establecidos y más controvertidos de la materia de estudio.

Aclara puntos de vista del alumno y mide la validez lógica de éstos conforme a las concepciones de los demás (Ausubel, 1976).

Una limitación del trabajo o discusión en grupo es que puede reducir la responsabilidad o las iniciativas.

En ocasiones algunos miembros del grupo pueden asumir las argumentaciones de los demás o no expresar ni defender los suyos por amistad, solidaridad o por temor al rechazo.

Creemos que es indudable la influencia directa o indirecta que ejerce el grupo en el aprendizaje individual.

El maestro al planear las actividades de aprendizaje y el método de enseñanza deberá atender a aquellos aspectos que determinen su pertinencia para el logro de los objetivos.

Y de esta forma decidir si el trabajo individual, en

equipo o grupal será el más efectivo.

Así mismo deberá estimular y propiciar la participación del alumno a través de prácticas adecuadas y del empleo discriminado de contingencias que favorezcan una mayor participación a la vez que ésta se de dentro de los lineamientos de la aportación constructiva, cooperativa, fundamentada y válida.

Sintetizando lo dicho en torno a los aspectos académicos, cabe destacar la importancia de la interacción alumno-alumno. Tanto de experiencias de aprendizaje que derivan de esa interacción y que generan niveles de rendimiento por demás valiosos.

Desde luego es pertinente tomar en cuenta las observaciones de Ausubel en torno a la naturaleza de las tareas que pueden determinar la conveniencia o no del trabajo en grupo.

La participación del alumno, a la manera de intervenciones, discusiones, proporciona a su compañero y estos a su vez alumno, ideas, sugerencias, fortaleciendo la capacidad de pensamiento divergente, como a la vez discriminabilidad de ideas incorrectas o no pertinentes en el tópico del estudio grupal.

Por último, nos interesa enfatizar un aspecto académico, vital en el aprendizaje a nivel de educación superior; el desarrollo del pensamiento crítico, como resultado del trabajo grupal; al abordar temas controvertidos por su contenido.

2.- Liderazgo.- Nos avocaremos al estudio de este tema en virtud de que la dirección ejercida a un grupo por el maestro genera variantes que determinarán la participación del alumno.

El dirigente o líder de un grupo según Morse y Wingo (1972), tiene dos funciones.

- a) determina o ayuda a fijar los objetivos hacia los cuales trabaja el grupo.
- b) ayuda al grupo a lograr dichas finalidades.

El éxito del maestro como líder depende por un lado de su influencia interpersonal, que está en función de sus relaciones con los individuos así como de la dirección de los procesos colectivos; y por otra parte de la aptitud percibida por el alumno (D.W.F.-Brown, 1975).

2.1.- Tipos de liderazgo.-

Para abordar este tema, se tomarán las categorías de Lewin, Lippitt y White (citados en Morse y Wingo, 1972) de los tipos

básicos de dirección de grupos:

1) Liderazgo autócrata.-

Se caracteriza por el dominio y la imposición. Decide y define los objetivos, actividades y métodos, asume toda la responsabilidad, mantiene distancia social con los miembros del grupo y no estimula la participación del grupo en la planeación ni en la dirección de su actividad.

2) Liderazgo democrata.-

Comparte el establecimiento de los objetivos, el control y las responsabilidades con los miembros del grupo y sostiene relaciones estrechas con sus miembros.

3) Liderazgo " Laissez-faire " (dejar-hacer o liberal).-

Este tipo de dirigente no establece los objetivos que debe alcanzar el grupo; deja que el grupo cree su propio sentido de dirección, opera como observador; permite la libertad completa de los miembros del grupo, no impone restricciones ni estimula la participación.

2.2.- Efectos de los tipos de Liderazgo:

Según Morse y Wingo (1972).

- 1).- En el liderazgo autócrata por lo general los miembros del grupo no encuentran satisfactorio alcanzar la meta, en virtud de que ellos no la han seleccionado y no se identifican con ella, se establece una mayor dependencia, de tal forma que cuando este tipo de liderazgo cesa, probablemente el grupo se desintegre; los miembros del mismo muestran poco interés en la tarea, y trabajan cuando se les obliga a hacerlo.

En el mismo sentido Ausubel (1976), menciona que hay estudios experimentales en donde se señala entre otras evidencias que los alumnos sometidos a este tipo de grupos son más agresivos, tienen menos sentimiento de pertenencia y que se tiende a romper la disciplina y el trabajo, cuando se elimina la supervisión.

Estos efectos negativos del liderazgo autócrata, sin embargo no parecen ser una condición por se, sino que dependen más de otros factores.

De acuerdo a Ausubel más que el autoritarismo lo que causa más daño son las prácticas autoritarias incongruentes con el patrón general de relaciones interpersonales en la cultura total.

Este autor estipula que de hecho el clima autoritario o democrático ejerce poco efecto en el aprovechamiento pero sin embargo causa profundos efectos en las actitudes.

A la vez que estos efectos son relativos a la estructura de la personalidad de los estudiantes. Así estudiantes con fuertes necesidades de ser dirigidos aceptan sin dificultad el liderazgo autoritario.

Precisamente una de las condiciones que señalan Morse y Wingo (1972), que limitan la práctica de principios democráticos es la personalidad de los individuos implicados en el proceso, esto es, tanto la personalidad del maestro como de los alumnos. Otra de las condiciones son: la edad, la madurez, la experiencia que se tenga en ese tipo de procesos o que se provenga de ambientes (escolar o familiar) autoritarios.

Cabe señalar que es conveniente que se distinga entre guiar un grupo con autoridad o guiarlo con autoritarismo.

Ausubel señala que la caracterización del liderazgo autoritario descrito anteriormente, corresponde más a líderes hostiles o inamistosos, otro efecto de este clima autoritario y punitivo es que aumenta el nivel de ansiedad, e inhibe la creatividad del alumno. Por otra parte según este autor existe una variante muy generalizada del líder autoritario: más amistoso y benevolente y con menos efectos nocivos en la conducta social y en la moral del grupo. Pero a nuestro juicio, aún este tipo de liderazgo adolece de los mismos efectos, salvo que quizá genere menos ansiedad.

- 2).- Efectos del liderazgo demócrata; los miembros de este tipo de grupo son más independientes y más capaces de iniciar una actividad, asumir responsabilidades, existe un gran interés individual por los objetivos grupales y el ambiente en sí es más cooperativo y amistoso.

Aparte de las condiciones que limitan este tipo de liderazgo, que ya las señalamos anteriormente, existen riesgos que el maestro o dirigente de un grupo debe de considerar ---

(Morse y Wingo, 1972). Uno de estos riesgos es exagerar lo relativo a las libertades de los alumnos, por otra parte la delegación indiscriminada de autoridad puede provocar situaciones difíciles; es recomendable por tanto que las decisiones del alumno se busquen dentro de la estructura en la cual el maestro va a operar y la responsabilidad delegada a los alumnos sea claramente comprendida para estos. Un exceso de liberalidad puede representar que el maestro no este asumiendo su responsabilidad y afectar la imagen del maestro.

Otro aspecto que necesita recordar el maestro es que la tiranía del grupo puede ser tan sofocante o represiva como la tiranía del maestro. (Tale, citado en Morse y Wingo, 1972).

En síntesis es conveniente atender a los aspectos que limitan este tipo de liderazgo a fin de formar al alumno en la autodirección responsable de su aprendizaje y de sus acciones futuras.

### 3).- Efectos del liderazgo "Laissez-faire".-

Se obtiene pocos resultados de trabajo debido a la falta de cooperación, hay poca participación personal y escasa preocupación por una meta común. (Morse y Wingo, 1972).

En el mismo sentido, Ausubel (1976), señala que en este tipo de liderazgo los alumnos hacen lo que desean, existe una libertad sin límite con respecto a las restricciones y a la disciplina como fines en sí mismos, existe una falta de estructura y organización en las actividades escolares, lo cual causa inseguridad, confusión y competencia.

" Los alumnos dejan de aprender las demandas normativas de la sociedad y la forma de operar dentro de los límites que éstas imponen, no aprenden a tratar con los adultos, y adquieren expectativas carentes de realismo acerca de la estructura social de la vida ocupacional " (Ausubel, 1976, p.479).

Hasta aquí hemos visto tres tipos o formas de liderazgo, el que se adopte cualquiera de estas tres formas va a depender tanto de características del líder, como de características del grupo.

Tannenbaum y Schmidt (citado en I. W. F. Brown, 1975), sugieren que hay ciertos factores que el líder debe tener en consideración cuando está tratando de determinar la estructura de lide-

razgo apropiada para un grupo. Estos factores son:

A) Las fuerzas que actúan en el líder:

Tales como su sistema de valores, la confianza que tiene en sus subordinados, su inclinación de mando, sus sentimientos de seguridad.

B) Las fuerzas que actúan en quien sigue al líder:

Como la necesidad de independencia o dependencia, su interés en la labor y la organización, su experiencia previa y las expectativas del tipo de liderazgo en particular.

C) Las fuerzas que actúan en la situación particular del grupo:

El tipo de organización (dimensión, estructuras habituales del liderazgo, valores y tradiciones del grupo), así como la naturaleza de la tarea.

Para Tannenbaum y Schmidt: " Un buen líder es aquel -- que está más al tanto de las fuerzas que están más relacionadas -- con su conducta en cualquier momento dado. Se comprende con exactitud a sí mismo, a los individuos y al grupo al que está dedicado. Y actúa en forma apropiada a la luz de estas percepciones " (Brown, D. W. F., 1975, p.179).

El tipo de liderazgo ejercido determinará en gran medida la forma y grado de participación de los alumnos. Otro aspecto que influirá en la participación y que de hecho se desprende de -- los tipos de liderazgo, es el patrón de interacción que emplea el maestro.

Cunningham (citada en Morse y Wingo, 1972), refiere -- que los maestros emplean cinco "patrones de interacción":

- 1.- El maestro asume autoridad absoluta; formula reglas y el alumno las acata. " Este patrón engendra tanto obediencia y docilidad como abierta hostilidad por parte del grupo ". (p.510).
- 2.- Control improvisado.- El maestro no establece ningún tipo de organización. Crea confusión, inseguridad y competencia entre los miembros del grupo.
- 3.- Planeación conjunta entre maestro y alumno.- En este patrón -- aunque parece que obedece a un liderazgo democrático, por lo general se usa el primer patrón como plan general de interacción.
- 4.- Planeación del grupo supervisada por el maestro.- El grupo pla

nea y actúa en la dirección y dentro de los límites que el maestro ha fijado previamente.

##### 5.-Auto-regulación del grupo a través de la planeación del grupo.

El grupo fija sus objetivos, planea y actúa: el maestro se considera como miembro del grupo.

Aunque Cunningham, recomienda los patrones cuarto y quinto, queremos referirnos a las limitaciones que señalan Mackenzie, -- Eraut y Jones (1974), sobre los grupos sin maestro (auto-regulado) -- "... es importante que estos grupos cuenten con instrucciones adecuadas y estén cuidadosamente preparados, además de que se puede necesitar algún tiempo para que los estudiantes aprendan a trabajar de manera eficaz mediante ese procedimiento" (p.57).

Cualquiera que sea el liderazgo ejercido y el patrón de interacción, podemos considerar que por lo general, el maestro es responsable del ambiente psicológico en el cual los alumnos se desenvuelven.

En síntesis, la participación del alumno va a depender de características personales de éste, condiciones grupales, y el tipo de liderazgo que marcará la dinámica de grupo.

El grado en que el alumno obtiene atención o aprobación social ya sea por parte del maestro o de los miembros del grupo se terminará su participación.

De hecho las relaciones entre los alumnos y entre estos el maestro deben tener preminencia en el aula.

Los valores, fines y el trabajo están poderosamente influidos por los grupos a los que pertenecemos.

Por otra parte, es indudable que el sentimiento del grupo es importante para el aprendizaje y para el logro de las metas en común.

El grupo en sí constituye una fuerza, misma que debe ser dirigida por parte del maestro a fin de que influya favorablemente -- tanto en aspectos sociales como académicos.

Es conveniente capacitar en métodos de estudio y trabajo grupal al estudiante para que tenga un campo mayor de participación activa y constructiva dentro de su grupo, lo cual beneficie el proceso enseñanza-aprendizaje.

## 6.- P P O C E S O S    I E    P E N S A M I E N T O    :

Una de las funciones primordiales de la escuela es enseñar a pensar al estudiante, lo cual debe abarcar el conocimiento, relación y operación del sujeto sobre su medio ambiente con objeto de transformarlo y enriquecerlo.

Los procesos del pensamiento constituyen un importante objetivo de la educación y las escuelas no deberían escatimar esfuerzos para proporcionar al educando amplias oportunidades para pensar. Ya que procurar el desarrollo del pensamiento en el alumno, así como permitirle que discrimine cual es su capacidad cognoscitiva, juega un papel importante en todos los niveles de enseñanza y particularmente en el superior en el cual se requiere que el alumno se desempeñe con un mayor nivel de eficiencia en cuanto a procesos cognoscitivos.

Los maestros enseñan casi siempre de manera expositiva y los productos que obtienen al través de su acción docente varía específicamente en cuanto a contenidos o información.

Nosotros consideramos que los alumnos aprenden a pensar con mayor riqueza en función de su interacción con la diversidad de los estilos de enseñanza y también en función de la diversidad de su propia actividad de estudio en los procesos de aprender.

Los objetivos de aprendizaje constituyen un medio idóneo para hacer explícitos los productos del proceso enseñanza-aprendizaje; no solo en lo que respecta a la sistematización de la acción docente: planear, enseñar y evaluar de manera congruente, sino también en lo que concierne al alumno para guiar su actividad de acuerdo a estos objetivos.

La definición de los objetivos guían la enseñanza y el aprendizaje en función tanto de la organización de los campos del saber como de la sistematización de las acciones del maestro y del alumno, esto es, tanto en función de los contenidos como de los procesos derivados de la enseñanza y el aprendizaje.

Los procesos y productos del pensamiento implicados en los campos diversos del conocimiento son objeto de organización al través de sistemas de clasificación como lo es, la de los productos en la denominada taxonomía de los objetivos de la educación de Benjamín S. Bloom y colaboradores; "... esta taxonomía ha sido concebida como una clasificación de los comportamientos estudiantiles

que representan los resultados deseados del proceso educativo ". - (Bloom y col., 1972, p.13).

Pero es necesario como lo señala Ebel - (citado en Cecco, 1964), procurar una distinción entre el proceso mediante el cual se alcanzan ciertas habilidades, como del producto que resulta a partir de las experiencias del aprendizaje, distinción evidentemente fundamental para garantizar una planeación, enseñanza y evaluación sistemáticas.

De lo dicho anteriormente se puede resumir que tanto en la enseñanza como en el aprendizaje debe considerarse una doble distinción: el saber del saber hacer y el proceso del producto del aprendizaje; con el fin de poder desarrollar una planeación, una acción y una evaluación del aprendizaje de una manera operativa, a partir del cuerpo de conocimiento que se pretende enseñar así como de los procesos y productos que se desean desarrollar.

En este tema se pretende ofrecer un análisis de los procesos de carácter intelectual que inciden en el aprendizaje enfocado de una manera particular al nivel superior de nuestra enseñanza.

El propósito de este análisis es señalar que se debe enseñar a los alumnos a discriminar y aplicar de manera organizada los diferentes procesos cognoscitivos como una base fundamental para dirigir su conducta de estudio, entendida ésta como el conjunto de acciones del estudiante implicadas en su interacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la consecución de un objetivo.

Huerta (1978, p.18), menciona que para que los estudiantes aprendan " ... deben ejercer procesos cognoscitivos (procesos del pensamiento) que les lleven a adquirir, retener y transferir con conocimientos y habilidades cuando lo requieran ".

Ausubel (1976), distingue entre el proceso y el producto: El producto se refiere a las características distintivas del resultado final de la solución de problemas, y el proceso, al método particular de solucionar un problema.

Consideramos a los procesos cognoscitivos como aquellos por cuyo medio el alumno estructura y coordina -

los datos que le brinda la experiencia. De estos procesos se sabe muy poco, porque funcionan en la mente del alumno, lo único definido, concreto y fácil de identificar es el producto de estos procesos, como puede ser un diseño arquitectónico, la explicación verbal a un fenómeno social, una composición literaria, etcétera.

Cabe señalar que si bien resulta difícil hacer operativos, esto es observables, estos procesos de pensamiento se han logrado inferir procesos hipotéticos a partir del análisis de los productos verbales de las operaciones del pensamiento.

El producto de las operaciones del pensamiento ha sido objeto de clasificaciones por parte de diversos autores (Hilda Luba, Bloom, Geem, Scriven), que han propuesto sus sistemas de clasificación para categorizar el comportamiento intelectual, sin abundar en los procesos implicados para alcanzarlo.

Algunos autores como Louis E.aths, Wasserman y otros (1971) han realizado estudios intensivos en torno a las operaciones del pensamiento y de estos autores se extrajo una lista de procesos intelectuales que por estar referidos al campo académico consideramos importante abordarlos. Estos procesos son: observar, comparar, clasificar, resumir, interpretar, suponer, hipotetizar, aplicar hechos y principios a situaciones nuevas, decidir, criticar e imaginar.

Estos procesos se eligieron en virtud de que es posible analizar e inferirlos de los productos verbales, mediante los cuales se reportan tales como, las observaciones, comparaciones, clasificaciones, resúmenes, interpretaciones, etcétera, que los alumnos realizan.

### Observar

La observación es una relación del alumno con los objetos, hechos, procesos, fenómenos, etcétera a través de su equipo sensorial, por medio del cual su estructura cognoscitiva asimila información de los atributos característicos y diferenciales del medio ambiente. (Raths y Wasserman, 1971).

La observación permite al estudiante conocer objetos, acontecimientos reales de manera directa, o bien recibir la información que se transmita por medios verbales, o bien corroborar la existencia de nuevos elementos o nuevas relaciones en el medio ambiente. Es a través de este proceso como el alumno discrimina las dife

rentes variables (conceptos, hechos, principios, leyes, teorías) que -- componen su campo del saber, así como el tipo de relaciones que se establecen entre ellas.

El alumno se entera de la existencia de estas variables de manera directa al confrontar y operar sobre el medio o bien a través de la observación de la información verbal que se le provee.

Una de las funciones primordiales del maestro es proveer al estudiante de información que le permita dirigir su atención a la ocurrencia de estas variables y relaciones, en condiciones controladas o bien naturales, para constatar o corroborar la existencia de las mismas e incrementar la capacidad de observación del alumno como una base para propiciar su interrelación con las variables implicadas en un problema o en la solución de necesidades que se le plantean en la realidad.

La observación implica una selectividad y una diversidad perceptiva, a la vez de una sensibilidad hacia los atributos esenciales de los elementos que componen el campo de acción, para poder extraer el dato o los datos que permitan al sujeto enriquecer el cúmulo de conocimientos, intervenir o modificar el medio ambiente.

Independientemente del área de conocimiento o de estudios de que se trate, la observación constituye un denominador común básico para el aprendizaje y por lo tanto, un proceso en el cual el estudiante debe ser capacitado de manera sistemática para desarrollar una capacidad para diversificar su percepción, así como para lograr una selectividad y sensibilidad a los atributos.

El maestro debe procurar, al través de la exposición, enfatizar los atributos esenciales de los conceptos que enseñan, así como las relaciones básicas de los conceptos que implican los principios y leyes de su área de conocimiento, al igual que las relaciones de las leyes o principios que estructuran una teoría.

Cuando el alumno dispone de indicadores que enfatizen su atención o que se destaquen determinadas variables, de una manera sistemática, su capacidad de observación le permite conceptualizar y estructurar la información que se le provee, lo cual es un requisito para alcanzar a desarrollar los procesos que se requieren, en cualquier producto del aprendizaje.

Resultaría de particular importancia que con el - -

fin de favorecer la transferencia y generalización de la capacidad de observación, el maestro procure en sus exposiciones y demostraciones ir desvaneciendo gradualmente el énfasis y llamados de atención, para corroborar con el interrogatorio la capacidad de discriminación y selectividad de los atributos esenciales de su disertación dando la debida gratificación a la ocurrencia de respuestas acertadas.

Por último, cabe recomendar que el alumno tenga siempre presente cuál es el propósito o finalidad de la observación antes de poner en juego dicho proceso.

### Comparar

Quando el alumno observa dos o más objetos, ideas o procesos, procurando observar cuáles son las interrelaciones; busca puntos de coincidencia, observa que hay en uno y en otro y determina sus diferencias, el estudiante pone en juego su habilidad de comparar; la cual puede variar en complejidad, por ejemplo, desde comparar dos conceptos, hasta tres o más escuelas filosóficas. (Raths y Wasserman, 1971).

Este proceso implica asimilar y retener cognoscitivamente la abstracción de los atributos, de los objetos, fenómenos o procesos mientras se observa a los elementos de comparación.

Es de notar que la habilidad de comparar se desarrolla ya sea en el medio ambiente natural del área de conocimiento, objeto de estudio, o bien al través de las comunicaciones verbales, simuladores o exposiciones audiovisuales.

Mediante la comparación el alumno puede incrementar su habilidad de discriminación de las diferencias críticas de sus objetos de comparación, así como su habilidad de generalización de las semejanzas que advierte en este proceso. (Raths y Wasserman, 1971).

El maestro debe procurar enriquecer sus exposiciones incorporando las comparaciones necesarias, procurando destacar las diferencias y semejanzas de los conceptos, principios, leyes, procedimientos, etcétera, que constituyen su área de conocimiento, incorporando al estudiante para que tenga la oportunidad de practicar y desarrollar las habilidades de discriminación y generalización a través de su participación verbal.

En las demostraciones que el maestro realice operando en

condiciones reales en el campo de acción del área de conocimiento que imparta debe enfatizar de manera verbal aquellas variables del medio ambiente que pueden ser objeto de comparación para ilustrar la aplicabilidad de principios, leyes, criterios, etcétera.

Cuando se estimula al alumno a que de manera independiente practique la observación y comparación de los diferentes elementos implicados en un área de conocimiento, se le propicia el desarrollo de habilidades que son requisitos para que posteriormente le permitirán solucionar problemas, aportar formulaciones críticas y aportar producciones originales.

Es deseable también que el alumno tenga siempre presente el objetivo de la comparación antes de poner en juego dicho proceso.

### Clasificar

A partir de las observaciones y comparaciones sistemáticas, el alumno puede determinar los atributos, semejanzas y diferencias de los objetos, conceptos y relaciones implicados en las áreas de estudio que subyacen en su formación académica, lo cual le permite una agrupación o clasificación de los elementos, ideas o procesos conforme a determinados criterios. (Paths y Wasserman, 1971).

El establecimiento de categorías es un proceso más complejo que la mera ubicación de los objetos en determinados grupos, un elemento importante es el propósito, sentido o fin al efectuar la categorización, lo cual permite operar de manera eficiente en la realidad.

La clasificación constituye el proceso básico mediante el cual el estudiante adquiere y desarrolla conceptos, generalizaciones y discriminaciones. De tal manera, que cuando tiene la oportunidad de observar, comparar y agrupar de acuerdo a atributos esenciales a los objetos o aspectos que están implicados en su área de formación académica, puede integrar de manera sistemática modelos conceptuales, a su estructura cognoscitiva.

El maestro debe cuidar en sus exposiciones dejar bien definido el propósito de las clasificaciones de su área de conocimiento enfatizando al estudiante los criterios que pueden dar origen a la observación de atributos que justifiquen la inclusión de cualquier objeto, idea o proceso dentro de un grupo común, deter-

minando los alcances y limitaciones de las generalizaciones que -- comprenda su asignatura, así como las delimitaciones que particularicen una discriminación.

Las demostraciones que ponga en prácticadeberán ser destacadas de manera verbal poniendo de manifiesto los criterios en la determinación de atributos comunes, comparacionesy agrupaciones que se realicen.

El alumno podrá a través de ello, inte--  
grar conceptualmente y poner en práctica su habilidad para clasificar la cual junto con la habilidad de observar y comparar consti--  
tuirán requisitos para determinar y seleccionar la aplicación de principios, leyes, criterios, etcétera, a la solución de problemas propios de su área académica, así como reconocer sus alcances y limitaciones para el análisis de su medio ambiente.

### Resumir

El cúmulo de conocimientos alcanzados enlas diferentes áreas del saber se le ofrece al alumno al través de la comunicación verbal, oral o escrita, de manera que el estudiante debe tener la habilidad de reorganizar las ideas, características, conceptos significativos, principios, leyes, etcétera, que se le ofrecen en la comunicación. (Paths y Wasserman, 1971).

La habilidad de resumir implica que el estudiante debe procurar esta reorganización de manera sucinta y coherente, esta habilidad es de particular importancia, ya que me--  
diante ella dispone de un marco teórico básico que le permita participar de manera óptima de los procesos que deba poner en juego para el logro de finalidades o propósitos definidos.

El maestro debe cuidar que en sus exposiciones o asignaciones de material didáctico para el estudio independiente le ofrezca a sus alumnos de organizadores avanzados, los cuales constituyen una síntesis general de un tema debidamente estructurados, de manera que el alumno tenga la oportunidad de disponer de un marco general al cual referir la información o experiencia que recibe en el proceso enseñanza-aprendizaje; a la par de --  
propiciar que los alumnos tengan la oportunidad de intentar sus --  
propios resúmenes, a fin de que se desarrolle estructuras conceptuales de manera general y sintética, que le permitan tanto recibir información nueva, como transmitir su propio conocimiento.

De hecho el alumno durante su estudio independiente tiene la oportunidad de resumir cuando realiza el paso de recitación en la lectura, a la vez la habilidad de resumir puede ser de utilidad durante su preparación para asistir a clases, ya que un resumen -- del tema que desarrollará el maestro, le permitirá al propio alumno una participación más rica.

Por otra parte la habilidad de resumir será de utilidad - en la toma de apuntes o notas durante una clase o una conferencia; o a partir de materiales impresos.

### Interpretar

Interpretar es un proceso por el cual el alumno da o extrae cierto significado de las experiencias que confronta.

El apego que tenga el alumno al dato o al hecho, respaldará la interpretación que lo puede llevar a una conclusión o generalización, por lo que es menester que el sentido que le dé a la experiencia no rebase los datos y que discrimine el grado de validez de éstos en apoyo a una conclusión o generalización. (Paths y Wasserman, 1971).

El maestro deberá cuidar en sus exposiciones aportar los datos o hechos, de una manera enfática, para fundamentar sus conclusiones o generalizaciones a fin de que el estudiante discrimine la relación entre los datos y conclusiones; inclusive, es deseable que sugiera a los alumnos que formulen su interpretación a partir de los elementos de información que él provea.

El profesor debe permitirle a los alumnos, asimismo, la identificación de los datos que pudieran fundamentar determinadas conclusiones de entre fuentes de información que él asigne, igualmente, el estudiante debe practicar este proceso procurando formular diversos enfoques a partir de datos proporcionados.

Actividades que pueden realizar, en la participación en clase, redacción de ensayos, solución de exámenes, lo cual hará su aprendizaje más activo.

### Suponer

Un supuesto es, por definición, algo que se da por sentado y existente, como probablemente cierto o probablemente falso. - La suposición es una representación simbólica que constituye una -

explicación tentativa acerca de qué sucede, por qué, o para qué, - cuya validez debe ser contrastada. (Raths y Wasserman, 1971).

En múltiples ocasiones el aprendizaje se sustenta en - datos o información que se toma como algo dado, sin cuestionar su - validez; de hecho, la práctica de suponer puede resultar útil, --- cuando el alumno no pierda de vista que sus interpretaciones las - formula a partir de supuestos y no las considerará como válidas -- hasta no verificarlas objetivamente.

Es común que el alumno formule conclusiones, generali- zaciones, proyectos, juicios de valor, sin percatarse que parte de datos, hechos o información de la cual ignora su validez; por lo - que la práctica anterior es de enorme utilidad para discriminar -- cuando sustenta un conocimiento en un supuesto o en un dato, como - quiera que sea, se recomienda que el maestro, con la salvedad ya - señalada, ponga a sus alumnos a practicar esta habilidad de supo- - ner conclusiones, generalizaciones, etcétera, e inclusive que les - inste a proponer supuestos para las conclusiones que él ofrezca al respecto.

Cabe señalar la importancia de este proceso el cual -- con una práctica adecuada y variada, propicia el desarrollo del -- pensamiento divergente.

### Formular Hipótesis

La habilidad de hipotetizar del alumno se entiende co- mo un proceso mediante el cual procura proponer una posible solu- ción a un problema a partir de los datos que registre como involu- crados en el mismo, determinando posibles relaciones entre los da- tos, para establecer un camino de solución que deberá ser verifica- do, (Raths y Wasserman, 1971).

Esta habilidad difiere de la formulación de suposicio- nes en el sentido que ésta lleva en sí la finalidad esencial de ve- rificar los datos y las relaciones que guardan entre sí, en tanto, que la formulación de supuestos constituyen un mero intento simbó- lico de solución al problema, tendiente a desarrollar más la capa- cidad imaginativa del problema, por parte del alumno, que la solu- ción operativa del mismo. Como quiera que sea ambas pudieran inte- grarse en un mismo proceso, siendo la búsqueda de supuesto una fa- se preliminar y la formulación de hipótesis una fase consecutiva

hacia la solución de problemas.

Conviene señalar que cuando el alumno hipotetiza, parte por un lado de un cuerpo de conocimientos tales como conceptos, leyes, principios, reglas, procedimientos de la disciplina o disciplinas avocadas al estudio del problema, integrados en su estructura cognoscitiva y por otra parte de sus capacidades de observación, interpretación, y clasificación de los datos del problema que se le presentan ya sea en forma verbal o real,

El proceso de hipotetización tam-bién implica el establecimiento de relaciones de los datos del problema a partir de comparaciones tanto de los mismos datos como de las relaciones posibles de estos entre sí.

Conviene que el profesor procure encauzar la atención de los alumnos hacia los atributos esenciales del problema, procurando demostrar las posibles relaciones entre el cuerpo de conocimientos, conceptos, principios, reglas, etcétera, de la disciplina asociada al problema con los elementos esen-ciales del mismo, brindándoles la oportunidad de que ellos ensayen el establecimiento de hipótesis, por sí mismos, dándoles la ---retroalimentación necesaria.

Otro aspecto que debe atender el --profesor es que sus alumnos prueben y verifiquen la validez de sus hipótesis, lo cual constituirá la retroalimentación fundamental para el desarrollo de esta habilidad.

### Aplicación de hechos y Principios a situaciones nuevas

El alumno aprende ciertos princi-pios, reglas, generalizaciones y leyes. En ocasiones se le exponen o describen determinadas situaciones y se le pide que prediga lo -que ocurrirá, y una vez formulada su predicción, deberá exponer --sus razones, basado en los conocimientos de la disciplina relacionada a la situación expuesta. (Raths y Wasserman, 1971).

Así mismo cuando se le presenta una situación determinada que implica la solución de un problema, -el estudiante debe ofrecer una solución satisfactoria, basado, deigual manera que en el caso anterior, en el cuerpo de conocimientos de su área de estudio, poniendo en juego los conceptos, principios, y Leyes o procedimientos que el considere asociados en la ---

solución del problema.

Esta habilidad se puede desarrollar a diferentes niveles, en primer lugar puede constituir un problema presentado de manera verbal, o bien una situación real que implique que el estudiante resuelva de acuerdo a las instrucciones y requerimientos que se le presentan.

El proceso de aplicación de hechos y principios a situaciones nuevas implica desde luego una capacidad de transferencia por parte del alumno, de los elementos teóricos de su disciplina de estudio a situaciones nuevas, así como de aquellas experiencias de aprendizaje expuestas ya sea por el profesor, o bien por otras fuentes de enseñanza, encaminadas a demostrarle la aplicabilidad de los conceptos, principios, leyes, etcétera.

Aparte de que el alumno puede enfrentar problemas presentados en descripciones verbales o en situaciones reales, estos problemas pueden presentarse de forma definida y estructurada o bien puede ser un problema que le definan, pero a él le corresponda estructurarlo.

Cuando a el alumno le definen un problema ya estructurado, el nivel de la tarea a desarrollar se simplifica en virtud de que la definición misma del problema le plantea de manera ordenada los elementos o aspectos fundamentales que constituyen la clave de solución del problema mismo, en este caso el alumno es orientado acerca de los principios o leyes aplicables en la situación.

El alumno puede enfrentar problemas en los que a él le corresponde identificar los aspectos fundamentales que constituyen la clave de solución, así como identificar los elementos teóricos involucrados en la solución.

Es necesario puntualizar que cuando el alumno pone en práctica procesos de aplicación de hechos y principios a situaciones nuevas, involucra procesos fundamentales y básicos, tales como la observación, la interpretación, la clasificación, la búsqueda de supuestos, la formulación de hipótesis, en ocasiones pone en práctica procesos de comparación para determinar la eficacia con la cual, cada una de sus alternativas, o vías de solución le ofrece las mejores condiciones de aplicación de hechos y principios a situaciones nuevas.

Resulta conveniente que el maestro procure en sus demostraciones o exposiciones, proveer a sus alumnos de experiencias de aprendizaje que les permitan poner en juego los procesos mencionados en el párrafo anterior.

Es deseable que el maestro enfatice a los alumnos los elementos o aspectos claves en la aplicación de hechos y principios a situaciones novedosas de una manera estructurada, pero es altamente recomendable procurar la desestructuración gradual de la tarea, a fin de que el alumno tenga la oportunidad de desarrollar un alto nivel en este proceso de pensamiento.

### Decidir

Este proceso implica, por parte del alumno, la elección o selección entre alternativas, sobre la base de leyes, principios, generalizaciones y reglas, tomando en consideración como un elemento significativo a los valores (Raths y Wasserman, 1971).

¿Qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo?, presupone en que los asuntos personales y sociales los valores son acaso tan importantes, o más que los hechos.

Nuestros deseos, esperanzas propósitos, son los que más frecuentemente, generan el poder de pensar. (Raths y Wasserman, 1971). Por ejemplo, en una toma de decisiones, donde el alumno enfrenta una necesidad de selección entre las alternativas que habrá que elegir para la solución de problemas.

Podemos señalar que si bien el alumno realiza este proceso de selección en la aplicación de hechos y principios a situaciones nuevas, en el proceso se toma de decisiones existe un ingrediente adicional de naturaleza afectiva, esto es, el alumno ya caracterizó, en los términos de Bloom, su elección de alternativas con los principios, leyes, reglas, etcétera, convencido de su aplicabilidad, por su experiencia personal en el uso de aplicación de los mismos, pues ya han adquirido un valor afectivo para él.

Desde el punto de vista cognoscitivo el alumno ya asimiló en su estructura cognoscitiva dichos principios, leyes, etcétera, desde el punto de vista afectivo para él ya tienen un valor por la experiencia a través de la práctica.

En relación a lo anterior puede tomarse en consideración lo - -

señalado por Ausubel (1976, p.64), en el sentido de que " el contenido de una materia de estudio puede poseer cuando mucho, significado lógico. Pero es la relacionabilidad intencionada y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular lo que las hace potencialmente significativas para éste ", así se origina la posibilidad de transformar el significativo lógico en psicológico en el transcurso del aprendizaje significativo.

Es conveniente que el maestro preste atención al grado en que el contenido teórico de su materia adquiera un valor para sus alumnos y constituya un aprendizaje significativo, - sobre todo en la enseñanza del proceso de toma de decisiones donde el alumno debe tener un nivel de compromiso con los principios - que están sustentando su elección de alternativas, un estudiante -- que no ha incorporado de manera significativa su contenido, difícilmente genera por sí mismo alternativas y sus decisiones podrían resultar endebles.

Sin embargo, aparte de esta dimensión afectiva, el maestro debe procurar desarrollar en sus alumnos el rigor cognoscitivo que presupone el contenido de su materia.

Por último resulta importante que en la enseñanza formativa del proceso de toma de decisiones, el profesor tenga especial cuidado de vincular a las experiencias de aprendizaje, del alumno, la práctica adecuada de los procesos de observación, comparación, clasificación, interpretación, suposición, etcétera, - para que se dé un dominio óptimo en dicho proceso.

### Criticar

Este proceso se caracteriza fundamentalmente porque a través de él, el alumno emite un juicio de valor de carácter cualitativo en torno a algún asunto relacionado con su disciplina de estudio, en base a criterios (principios y normas) pertinentes a la situación, en la cual se espera que formule una crítica determinada, (Raths y Wasserman, 1971).

Consideramos que este proceso implica -- por parte del estudiante una capacidad para poner en juego procesos de observación con un buen nivel de discriminabilidad hacia los atributos esenciales de la materia, asunto o situación, en torno a

la cual va a formular un juicio de carácter crítico.

Así mismo es menester que el alumno posea una información de carácter básico en torno al objeto de su crítica, a fin de poder lograr una selectividad adecuada a partir de su observación.

Cuando la estructura cognoscitiva del estudiante, se constituye con información pertinente y significativa, tal como, conceptos, principios, leyes, etcétera, no solo existirá una alta capacidad de discriminabilidad, sino las bases suficientes, para derivar procesos de interpretación de la materia, asunto o situación, objeto de su crítica.

El proceso de formulación crítica se sustenta también del proceso de clasificación que hemos revisado anteriormente.

Un alumno que formula juicios críticos, debe por un lado, identificar los principios que le dan unidad al objeto de su evaluación; por otro lado debe identificar las partes o elementos de su objeto de crítica, estableciendo sus interrelaciones y agrupándolos de acuerdo a sus características a fin de poder integrar juicios críticos pertinentes.

Debe destacarse que el proceso de formular críticas, que aquí se trata, debe fundamentarse en criterios, contra los cuales el alumno debe comparar su objeto de evaluación, ya que de lo contrario resultaría incipiente el producto de su crítica.

Una condición básica en la formulación de críticas es que el estudiante posea, una estructura cognoscitiva, de acuerdo a lo expresado, con información que le permita interpretar adecuadamente el tipo de criterio en que fundamentará su evaluación.

En términos generales los criterios que sustentan el proceso de formular críticas pueden clasificarse en dos rubros, criterios objetivos y criterios subjetivo.

Los criterios objetivos, son aquellos que se le proveen al alumno de carácter externo, independientemente de que el alumno, tenga o no preferencia por el marco teórico, del cual se deriva el criterio que aplicará en su crítica.

Lo anterior explica que el juicio de valor derivado del proceso, debe cuidar una congruencia entre el marco teórico, fundamento de criterio, y el producto crítico resultante del proceso, sea que el alumno le parezca pertinente o no el criterio definido.

Los criterios subjetivos son aquellos que derivan del sis

tema de valores del alumno, así como del dominio lógico del contenido ideativo en que se sustenta el alumno.

En primer lugar el primer criterio subjetivo implica una preferencia o valor, por parte del alumno, en cuanto al criterio que pondrá en práctica y por otro lado una coherencia interna en cuanto al contenido que define al criterio seleccionado por el alumno.

Así entonces, el producto crítico alcanzado a partir de un criterio subjetivo, implica una necesaria congruencia entre el contenido teórico particular o ideativo con el que se sustenta el criterio seleccionado por el alumno y el juicio emitido como resultado del análisis. Considerese que cuando se aplican criterios subjetivos no interesa que el alumno tome o no, una distancia en cuanto al marco teórico que subyace en su disciplina de estudio, un alumno desde luego debiera haber dominado el contenido del marco teórico de su disciplina pero en este proceso él está poniendo en juego su punto de vista en torno al objeto de su estudio el cual bien puede, convenir de acuerdo a dicho contenido, pero no necesariamente.

Se trata de una práctica valiosa, poco utilizada en las escuelas, que permite verdaderamente educar al alumno sobre la base de lo que él aprecia, valora y considera útil, esto es, el proceso permite formar al estudiante como un individuo en proceso de maduración afectiva e intelectual.

Cabe señalar otra dimensión importante involucrada en el proceso de criticar, esta es la auto-crítica.

Como una modalidad, en la cual el alumno vierte el proceso, hacia él mismo, como objeto de crítica, abarcando una o más áreas, o aspectos de su desempeño académico.

Tómese por ejemplo en consideración aquel alumno, a quien se le pide que formule un juicio crítico del aprendizaje que logró en un tópico determinado durante el estudio de su disciplina.

Se le podría solicitar que la crítica la ejerciera a partir de determinados criterios, o bien, se le podría requerir que eligiera sus propios criterios.

Pensamos que el maestro debe proveer a sus alumnos de una amplia gama de experiencias para la práctica del proceso de criticar con criterios externos, internos, pero igualmente no debe escatimar la posibilidad de contemplar la autocrítica.

La educación actual debe valorar la importancia de la enseñanza del proceso de criticar y desde luego de diferenciarlo del proceso de censura carente de rigor y fundamentalmente "emocional".

### Imaginar

Este proceso se caracteriza por operaciones fundamentalmente del pensamiento a través de las cuales el alumno a partir de sus ideas, conceptos, principios, etcétera, imagina situaciones más allá del dato y de la experiencia real. (Raths y Wasserman, 1971).

Este proceso involucra cierta forma de creatividad, Ausubel, (1976, p.631), cita la concepción de Torrance en torno al pensamiento creativo: "Es el proceso de percibir elementos que no encajan o que faltan; de formular ideas o hipótesis sobre esto; de probar estas hipótesis; y de comunicar los resultados, tal vez modificando y volviendo a comprobar la hipótesis".

Imaginar probablemente abarque rasgos como la originalidad, la redefinición, la flexibilidad adaptativa, la flexibilidad espontánea, la afluencia de palabras, la riqueza de expresión, la riqueza asociativa así como la sensibilidad. (Ausubel, 1976). Igualmente cabe enfatizar el proceso de pensamiento divergente a través del cual el alumno genera ideas, situaciones, hipótesis múltiples para la solución de problemas.

El proceso de imaginar involucra tanto capacidades intelectuales, como capacidades afectivas.

En virtud de que el alumno dispone por un lado de los elementos constitutivos de su estructura cognoscitiva y por otro lado de sus intereses, preferencias, para la producción del proceso de imaginar.

Considerese, por ejemplo, la gama de respuestas que un grupo de alumnos puede ofrecer a la interrogante del uso que podrá darle a un tabique, desde luego la generación del proceso en los alumnos involucra a la estructura cognoscitiva, en tanto a lo que consideran que es un tabique, por lo que respecta a sus propiedades, como forma, tamaño, consistencia, e involucra a su estructura afectiva en tanto que ellos tendrían la preferencia de utilizarlo para fines asociados a sus intereses, necesidades, las cuales pueden ser muy diversas.

El maestro no debe perder la oportunidad de fortalecer el de

sarrollo de este proceso en sus alumnos durante clase, tomando en consideración el contenido ideativo que él observa en cada uno de sus alumnos al respecto de su disciplina y desde luego planteando situaciones que involucren a la naturaleza idiosincrática de los estudiantes.

Los efectos que la práctica de este proceso acarrearán al aprendizaje son por demás significativos, puesto que favorece de una manera importante al desarrollo de la capacidad de solución de problemas.

Puede señalarse además de la práctica de este proceso resulta altamente motivacional para el grupo, puesto que el logro que los alumnos experimentan, además de constituir una experiencia gratificante que refuerza la producción divergente, estimula de una manera notable la participación del alumno ya que lo involucra también afectivamente en la realización de la tarea.

Hasta aquí hemos revisado cada una de las operaciones del pensamiento propuestos por Raths y Wasserman (1971), y que a nuestro juicio constituyen procesos fundamentales en el comportamiento académico que los alumnos ponen en juego durante su actividad de estudio en general.

Si bien en la descripción particular de cada uno de ellos se procuró escribir las interrelaciones de los mismos, cabe insistir que pareciera ser que cuando se realiza una de estas operaciones, simultáneamente se efectúan dos o más debido a la interdependencia de los procesos.

Por ello, como se habrá observado en la descripción de de cada una de ellas se plantean recomendaciones al maestro en torno a la integración de dos o más procesos cuando diseñe sus experiencias de aprendizaje.

El plan de una clase involucra toda una metodología que tiende a articular las tareas para el logro de los objetivos; consideremos por ejemplo, que un profesor va a asignar a sus alumnos la realización de un proyecto de una investigación.

Casi siempre tareas de una naturaleza tan significativa como las que sugiere el párrafo anterior, involucra una amplia gama de procesos tales como observar, comparar, resumir, interpretar, etcétera, en síntesis, una experiencia de aprendizaje será más significati

va en función de que involucre una gran variedad de procesos.

A nuestro juicio es de particular importancia enseñar a los alumnos a discriminar o identificar el tipo de proceso que están poniendo en juego en la realización de sus tareas.

El conocimiento y experiencia que el alumno obtiene al ir discriminando su propia eficiencia, sus dificultades en la puesta en juego de estos procesos le permiten retroalimentarse.

Tómese en cuenta que cuando el alumno adquiere la capacidad de identificar estos procesos y de generalizarlos a lo largo de su actividad de estudio le permitirá desarrollar una valiosa metodología de estudio.

Una de las aportaciones de los diversos sistemas de clasificación del comportamiento académico es el hecho de clasificar los objetivos de aprendizaje de acuerdo al logro de conductas terminales, implicadas en los objetivos.

De tal manera que cuando el alumno tiene conocimiento del tipo del objetivo en torno al cual se organiza su experiencia de aprendizaje puede ir discriminando y generalizando a objetivos afines de procesos que pudieran involucrarse.

En nuestro medio educativo, desde hace algunos años se observa una gran generalización en el uso de la denominada taxonomía de los objetivos de aprendizaje, de Benjamín S. Bloom y colaboradores es por ello que a continuación haremos una revisión somera del tipo de objetivos del dominio cognoscitivo, involucrando a los procesos propuestos en esta tesis.

Los objetivos del tipo de conocimiento, involucran fundamentalmente de acuerdo a lo que señalan sus autores, el recuerdo o el conocimiento.

Cabe enfatizar aquí, que los procesos de observación, interpretación, clasificación, fundamentalmente tienen efectos que pueden favorecer el almacenamiento y la recuperación misma de la información en la estructura cognoscitiva.

Los objetivos del tipo comprensión que involucran fundamentalmente a la traducción, extrapolación, o la interpolación, de acuerdo a lo señalado por sus autores, involucran de una manera significativa procesos de observación, comparación, clasificación, resumen, interpretación, suponer, e inclusive hipotetizar.

En objetivos del tipo de aplicación, llegan a implicarse además de los procesos señalados anteriormente, los procesos de formulación de hipótesis, aplicación de hechos y principios y de imaginar. En los objetivos de aprendizaje del tipo de análisis, que implican, la identificación de las partes de un todo, así como sus interrelaciones y de los principios ordenadores que le dan unidad a ese todo, se ponen en juego casi la totalidad de los procesos aquí mencionados.

Lo mismo ocurre con las categorías de síntesis y evaluación - aún que en esta última el proceso de criticar tiene una particular aportación para el logro de los objetivos de esta naturaleza.

Lo anterior visto de una manera muy general nos permite sostener la importancia de que en el área de metodología de estudio se considere como una dimensión fundamental la enseñanza de lo que son los procesos de pensamiento, de manera que el alumno en el desempeño de su participación académica a lo largo de la pirámide educativa vaya no solamente identificando estos procesos sino, desarrollando una metodología personal en la puesta en juego de estos procesos y de manera significativa aprendiendo a asociarlos al tipo de conducta terminal implicada en sus programas de estudios.

Una práctica deseable para el desarrollo de esta metodología es que los maestros procuren propiciar entre sus alumnos la discusión de sus productos de aprendizaje comparando y analizando los procesos que cada uno de ellos puso en juego, así como los productos alcanzados en la realización de sus tareas.

### 3.- CATEGORIA DE ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO :

Entraremos al análisis de la última categoría que enunciábamos al inicio del presente capítulo.

Las actitudes hacia el maestro y la educación determinarán en gran medida la dirección y el logro del alumno en su aprendizaje.

La forma en como percibe el alumno al maestro, su aceptación o rechazo del tipo de liderazgo que ejerza el maestro en el manejo del grupo, la respuesta que encuentra a sus motivaciones e intereses,

el tipo de identificación que establezca con el maestro, etcétera, son factores que influirán en sus actitudes hacia el maestro.

Por otra parte el grado de planeación, participación del alumno, el sentido que le encuentre a sus materias y prácticas educativas, así como los intereses, motivos o metas que tengan al realizar sus estudios y la consonancia de estas con los objetivos educativos, influirán en su actitud hacia la educación.

De hecho, las actitudes tienen un papel importante tanto para el aprendizaje escolar como para el social.

" Las actitudes, los valores y los ideales son los que determinan las direcciones que trataremos de alcanzar así como el uso que hagamos de lo que ya sabemos y podemos hacer ". " El aprendizaje de actitudes es el tipo de aprendizaje más importante que pueden fomentar las escuelas ", (Morse y Wingo, 1972, p.335).

El desarrollo de este tema lo desglosaremos en los tres tópicos o subtemas siguientes:

- 1.- Conceptos y características generales de las actitudes.
- 2.- Actitud hacia el maestro.
- 3.- Actitud hacia la educación.

#### 1.- Conceptos y características generales de las actitudes:

##### 1.1.- Definición de actitud.-

Una actitud es " tendencia a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia una clase determinada de estímulos ".  
( Anastasie, 1973, p.496).

Katz y Stotland, (citados en Lindgren, 1972, p.84), definen la actitud como; " La tendencia o predisposición del individuo a evaluar en cierta forma un objeto o un símbolo del mismo ".

" La actitud consiste en los significados que asocia una persona con cierto objeto, (o abstracción) y que influye en su aceptación " . (Cronbach, 1970, p.455).

" Las actitudes son ideas con un tono emocional dirigido hacia o contra algo " (Morse y Wingo, 1972. p.336).

La última definición atribuye a gran peso al factor emocional, sin embargo las actitudes comprenden tanto factores afectivos como cognoscitivos del objeto, idea o situación que comprende a la actitud.

Dentro de nuestro contexto específico definiremos a la ac

titud, como la predisposición, por parte del alumno, a aceptar o rechazar la dirección ejercida por el maestro, el sistema escolar de referencia, o su propia actividad de estudio.

#### 1.2.- Actitudes y sistemas de Valores:

Las actitudes pueden organizarse en estructuras coherentes que reciben el nombre de sistemas de valores. Se pueden considerar estos sistemas como un estilo perceptivo del que dependemos para captar la "realidad". (Lindgren, 1972).

#### 1.3.- Dimensión de las actitudes:

Las actitudes se infieren de la conducta, apreciaciones y otras expresiones verbales.

La evaluación de las actitudes se ocupa de las siguientes dimensiones: (Lindgren, 1972)

- a) Dirección.- Señala el modo de sentir en pro y en contra hacia el objeto o significado del objeto.
- b) Intensidad.- la fuerza de los sentimientos que entraña la actitud expresada.
- c) Centralidad.- El hecho de que sea un rasgo marginal o central para los objetivos y bienestar del individuo.
- d) Prominencia.- El grado en que un individuo destaca una actitud o la notoriedad de la misma.
- e) Coherencia.- Grado en que varias actitudes y sistemas de actitudes se compaginen y relacionen.

#### 1.4.- Aprendizaje y Formación de Actitudes:

Las actitudes se aprenden al través de varios procesos:

##### a) Identificación o imitación de un modelo:

Consiste en identificarse como un modelo (por ejemplo, padres, un personaje "ficticio", un amigo, el maestro o el grupo) y asumir los valores y actitudes de éste.

##### b) Asociación.- Las actitudes dirigidas hacia un objeto se transfieren por asociación a un objeto nuevo. (Morse y Wingo, 1972).

Una actitud puede confirmarse o contradecirse por nuevas experiencias y convertirse en generalizaciones activas. De esta forma; actitudes específicas se generalizan hasta convertirse en actitudes hacia la vida misma (Cronbach, 1970).

De hecho la experiencia previa (agradable o desagradable), -

determinará la tendencia de actitudes futuras.

Así, actitudes positivas presentes hacia la autoridad, o hacia la educación pueden servir de base para actitudes favorables para la participación en clase, hacia el maestro o hacia las tareas académicas.

Por otra parte experiencias aversivas previas pueden determinar actitudes y comportamientos negativos para el desempeño académico.

- c) Las actitudes se forman en relación con la imagen que se tiene de uno mismo. (Morse y Wingo, 1972).

#### 1.5.- Métodos para modificar las actitudes.-

Cronbach (1970), señala que las experiencias escolares de tipo social influyen más en la modificación de actitudes, creencias o valores. A la vez señala diferentes formas, que el maestro puede usar, para modificar actitudes:

- a) Enseñar con los hechos y sus implicaciones, es más afectivo, sobre todo cuando el alumno carece de un cuadro claro del fin que se persiguen o si existe controversia.
- b) La persuasión deliberada.- La presentación de diferentes aspectos de un problema, tiene mayor efecto que una inductación unilateral.
- c) La discusión en grupo.- La participación activa hace que el cambio en la actitud sea más duradero.
- d) Implantar programas de actividades, consistentes y tendientes a reforzar la participación y el establecimiento de las actitudes deseables.

De los modelos de imitación o identificación señalados anteriormente, los padres ejercen gran influencia en el desarrollo de actitudes de varios ámbitos, esto primordialmente durante las primeras etapas del desarrollo.

Las actitudes, valores y conceptos que los niños han aprendido en el hogar y en la comunidad influyen en la forma de percibir el aprendizaje escolar (Morse y Wingo, 1972).

Otro elemento que ejerce gran influencia en el desarrollo de las actitudes es el grupo de pertenencia o afiliativo, ya en el tema de participación en clase hemos hablado de como el individuo asume las actitudes, creencias, valores y normas de su

grupo.

Un último modelo, al cual nos referimos en el inciso siguiente, es el maestro, el cual también ejerce influencia en la formación, desarrollo y modificación de actitudes en el alumno.

## 2.- Actitud hacia el maestro.

El maestro sostiene una relación social con cada miembro del grupo y también con el grupo en conjunto. Cada estudiante tiene sentimientos y actitudes definidos hacia el maestro. Sin embargo es difícil juzgar lo que el maestro significa en forma individual para el alumno, debido a la opinión común acerca de cada maestro. (Morse y Wingo, 1972).

Ausubel (1976), cita un estudio en donde se señala que para los alumnos adolescentes los maestros desempeñan tres papeles principales : El de amigos, el de antagonistas y el de dispensadores del status en situaciones del aprendizaje.

Morse y Wingo (1972), enuncian algunos aspectos que se ha demostrado influyen en la aceptación del maestro por parte del alumno.

- 1.- Sentido del humor, simpatía, buena disposición.
- 2.- Sentido de justicia, sin prejuicios ni favoritismos.
- 3.- Interés por los alumnos, aprecio por los intereses de estos, - deseos de superar las dificultades.
- 4.- Convertir el trabajo en algo claro, interesante y útil.
- 5.- Capacidad para mantener el aula en orden pero sin rigidez.

Existen ciertas características del profesor que influyen en el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia este. (Ausubel, 1976).

Estas características son:

- a).- Su capacidad cognoscitiva.- El hecho de que el maestro tenga un conocimiento significativo y organizado de la materia que imparte, así como la claridad, habilidad, imaginación y sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje y manipular las variables de este, ocasiona que el alumno emita juicios más favorables hacia el maestro y se obtienen mejores resultados de aprendizaje.
- b).- Características de personalidad.- Los alumnos aprecian más --

- ciertas cualidades del maestro, como justicia, imparcialidad, paciencia, entusiasmo, comprensión. Aprueban así mismo a los maestros que se interesan por los alumnos, que son serviciales y considerados con sus sentimientos. Por otra parte la capacidad de generar motivación intrínseca para aprender y el grado de su dedicación personal al desarrollo intelectual de los alumnos, son otras características que influyen en la eficiencia de los alumnos.
- c).- El estilo de enseñanza.- Tal como vimos en el tema de participación, el hecho de que la enseñanza esté más centrada al grupo (liderazgo democrático), o hacia el profesor (liderazgo autoritario), así como los métodos utilizados, por ejemplo, conferencia, discusión, influyen tanto en aspectos sociales como académicos del alumno.
- d).- El tipo de disciplina ejercida por el maestro es otra característica que influirán en los sentimientos, actitudes y en el comportamiento académico del alumno.

De estas características se deriva el tipo de relación maestro-alumno, lo cual va a influir en las actitudes del alumno, en varias direcciones tales como, que: La facilitación del aprendizaje significativo dependerá de ciertas actitudes que derivan de la relación personal entre el maestro y el alumno.

El clima del salón de clase (autoritario o democrático), causa profundos efectos en las actitudes hacia la escuela.

Por otra parte el gusto o desagrado hacia una materia en particular depende en gran medida de la relación entre el maestro y el alumno.

Un último aspecto es que mientras más favorable sea dicha relación existirá una mayor posibilidad de cambiar actitudes, ya sea hacia una materia, hacia la escuela, la actividad de estudio, etcétera.

El maestro no puede ser un agente efectivo en el proceso de aprendizaje sin la cooperación y participación de sus alumnos. Una buena relación maestro-alumno favorece el aprendizaje bajo su dirección. (Morse y Wingo, 1972).

En síntesis, las actitudes del alumno hacia el maestro van a marcar la predisposición por parte del alumno de aceptar o rechazar tanto al maestro, como a los conocimientos, actividades,

valores, tipo de dirección que el maestro ejerza.

Otro aspecto es que estas actitudes pueden generalizarse, - hacia otros maestros, y hacia todo el sistema escolar, lo cual en - caso de ser actitudes negativas, influirá en forma desventajosa tan - to en el aprendizaje como en comportamientos sociales del alumno.

El maestro debe atender aquellas características relativas - a formar una imagen positiva hacia los alumnos, tales como su compe - tencia en la materia, características de personalidad, que favorez - can las relaciones interpersonales y un tipo de liderazgo adecuado - al grupo en cuestión.

#### - Actitudes hacia la educación. -

La escuela juega un papel importante en la transmisión no - solo de conocimientos sino de actitudes y valores aceptadas por la - cultura.

El efecto de la escuela como culturizador y socializador - es determinante a la vez para el desarrollo del aprendizaje tanto - académico como social y trasciende aún el ámbito escolar.

Paradójicamente, el sistema educativo no promueve al menos de forma propositiva, consciente y sistemática, sobre todo en nive - les superiores, actitudes favorables hacia la propia educación.

Es un hecho que los currícula, llevan siempre implícita la finalidad de fomentar ciertas actitudes y valores con un enfoque - determinado.

Si bien se acepta como un papel importante de la escuela - lo señalado en los párrafos anteriores, sin embargo se argumenta - que este aspecto constituye un logro a largo plazo que resulta del proceso formativo general del alumno y es escasamente evaluado en - el aula con fines de toma de decisión, o para la retroalimentación del alumno.

Desde luego el proceso formativo, en esta área constituye - un logro a mediano y largo plazo, pero resulta fundamental el aco - pio sistemático de información que le permitan tanto al maestro co - mo a la institución educativa detectar en qué medida se están modi - ficando y desarrollando las actitudes de los estudiantes.

Por otro lado, convenimos en la significativa influencia - extraescolar que afecta a la modificación y desarrollo de estas ac - titudes, aún así ella no constituye un argumento para no aproximar -

se en la evaluación formativa que la institución deba procurar de esta área.

Para el maestro que se orienta hacia un liderazgo de tipo autoritario, es probable que la evaluación de esta área se convierta en una carga gravosa, debido al cúmulo de funciones que desempeña en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las instituciones deberían establecer políticas educativas en las que se definieran las prioridades curriculares, siendo explícitas, en esta área, definiendo así mismo los niveles de participación tanto del profesor como del alumno.

La importancia atribuida a la formación de actitudes positivas la podemos ponderar, con dos señalamientos vertidos por Ausubel (1976) los alumnos satisfechos con la escuela, suelen desempeñarse mejor en las pruebas de aprovechamiento que los insatisfechos, esta relación entre actitudes favorables y aprovechamientos se mantiene a sí mismo con respecto a materias aisladas. De hecho los intereses y actitudes son mejores predictores del éxito académico, que la capacidad.

Por otra parte factores cognoscitivos y afectivos de las actitudes explican tanto la participación positiva como el aprendizaje y retención significativos.

Cuando las instituciones educativas no le conceden una importancia explícita a esta área, se corre el riesgo, como sucede generalmente, que se deja en "libertad" al profesor de intervenir en esta área en forma no planeada y que ello pueda traducirse en una forma aleatoria, en virtud del sin número de maestros con los que pueden interactuar el alumno a través de su proceso educativo. Desde luego estos planteamientos, apuntan en una área crítica del currículum educativo, nuestro punto de vista es que deben evaluarse los aspectos actitudinales, procurando determinar cómo están incidiendo en el proceso formativo del estudiante y en su orientación actitudinal que trascenderá al ámbito del desempeño del futuro profesionista.

Una política fundamental de las instituciones educativas sería-

la de confrontar al alumno con sus diferentes actitudes, a fin de que el estudiante pueda visualizar su disposición y direccionalidad en su participación, consciente de las implicaciones y repercusiones de sus actitudes.

Con esta categoría terminamos la investigación documental sobre los hábitos y métodos y actitudes de estudio y sobre aquellos principios o postulados teóricos del aprendizaje e instrucción que los fundamentan.

Nos parece importante, al tratar el tema de hábitos, métodos y actitudes de estudio, no olvidar las bases teóricas que avalen los diferentes conceptos y recomendaciones en este campo.

Por otra parte, es menester que el sistema educativo, al diseñar programas o cursos sobre metodología de estudio, se base no solo en las recomendaciones propuestas por los especialistas sino también en los principios teóricos del aprendizaje, así como en técnicas de modificación conductual, a fin de que estos cursos realmente enseñen a estudiar al alumno.

A partir de esta revisión teórica, se elaboró un cuestionario exploratorio sobre los hábitos, habilidades y actitudes, con el objeto de indagar si realmente los alumnos (a quienes se les aplicó el cuestionario) estudian de acuerdo con las recomendaciones propuestas por los autores que abordan el tema de metodología de estudio, en el siguiente capítulo presentamos este estudio exploratorio.

C A P I T U L O   I I

PRESENTACION DEL ESTUDIO EXPLORATORIO. .

•

## CAPITULO II

### PRESENTACION DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

El objetivo de este estudio exploratorio es detectar a través de un cuestionario, si el comportamiento de estudio de las alumnas se apega a las recomendaciones hechas por diferentes autores, especialistas en el tema de hábitos, métodos y actitudes de estudio.

A la vez que se intenta determinar la relación que tienen los hábitos, métodos y actitudes de estudio con el rendimiento académico.

Al respecto del rendimiento académico se señaló en la introducción de esta Tesis que se tomó como medida de rendimiento académico el promedio de calificaciones de las alumnas en el semestre, y se dieron algunos argumentos que limitan esta calificación promedio como medida criterio, las cuales son válidas también para nuestra variable.

Además cabe añadir que específicamente en nuestro caso, esa calificación promedio se obtenía de diversas áreas de formación de la carrera de educadoras: áreas de tipo general formativo que incluye materias de tipo científico y humanístico y áreas específicas de formación para su carrera que incluye materias diversas tales como, danza, teatro, cantos, juegos, etcétera.

Esta composición del promedio, aunada a la diversidad de maestros, estilos y criterios de calificación, constituye una limitante para tomar a este como medida criterio de rendimiento académico.

Por último, debido a que existían sistemas de recuperación en las evaluaciones, el promedio no reportaba si la calificación se había obtenido en uno o en varios intentos.

A pesar de lo anterior ésta fue la única medida de que se pudo disponer aunque, por supuesto, otros criterios como: el rendimiento en una sola asignatura, medidas de desempeño, trayectoria académica, probablemente sean más idóneos como criterios del rendimiento académico.

#### A.- METODO.

##### 1.- SUJETOS.-

Se aplicó el Instrumento a la población de alumnas que cursan la carrera de educadoras del Instituto Pedagógico Anglo Español.

#### DESCRIPCION DE LA POBLACION

Sexo: Femenino  
 Edad: Oscila entre los 14 a los 21 años de edad.  
 Grados: 1o., 2o., 3o. y 4o. de educadoras  
 Total de la población: 368 alumnas

La población estaba constituida de la siguiente forma:

GRADO	# DE ALUMNAS
1o.	121
2o.	84
3o.	78
4o.	87
	<hr/>
TOTAL:	368

## 2.- DEFINICION DE VARIABLES.-

Variable Independiente.- La aplicación de un Cuestionario para explorar los hábitos, habilidades y actitudes de estudio; que incluyen las siguientes categorías:

- A) Organización del estudio.- Esta Categoría se refiere a variables acerca de cómo el alumno organiza su estudio, en cuanto a: la planeación del mismo, la distribución de su horario y las condiciones ambientales en que realiza su estudio.
- B) Métodos de estudio.- Comprende variables referidas al conocimiento y aplicación por parte del alumno de métodos de: lectura, toma de apuntes, redacción de ensayos e informes, preparación y solución de exámenes, participación y estimación del educando en torno a la realización de los procesos de pensamiento, implicados en sus objetivos de aprendizaje.
- C) Actitudes.- Engloba variables en relación a la actitud del alumno hacia el maestro y hacia la educación.
- D) Medio Ambiente.- Abarca variables en torno a la influencia de las relaciones extraescolares, (familia, amistades, compañeros, etcétera.), en el comportamiento de estudio del educando.

Cada Categoría será explorada por diferentes Escalas del Cuestionario sobre Hábitos, Habilidades y Actitudes de Estudio.

Variable Dependiente.- Las respuestas dadas al cuestionario.

Variable Dependiente de Tipo Correlacional.- Rendimiento Académico, se tomó como medida de rendimiento académico el promedio de las calificaciones obtenidas en el último semestre anterior a la aplicación del cuestionario.

### 3.-MATERIALES.-

El Cuestionario Exploratorio sobre los Hábitos, Habilidades y Actitudes de Estudio, Hoja de Respuestas y Clave de Respuestas (Apéndice III).

Este Cuestionario fue elaborado a partir de la revisión, selección y Adaptación de los siguientes instrumentos:

" Prueba para el Estudio Efectivo", Brown, William F.

Esta prueba mide el conocimiento de los alumnos acerca de los métodos de Estudio Efectivo y los factores que influyen en su desarrollo.

" Encuesta de Habilidades hacia el Estudio"; Brown William F.

La cual consta de tres breves cuestionarios sobre la Organización, Técnicas y Motivación de Estudio.

" Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio" Brown, --- William F. y Holtzman.

Proporciona una medida general de la conducta de estudio y de los "sentimientos" y "creencias" hacia el estudio. (véase Apéndice I).

Se adaptaron reactivos de dichos cuestionarios y encuestas y se introdujeron nuevos reactivos tanto para las variables que contemplan dichos cuestionarios, como para variables nuevas, tales como, Planeación, Participación, Procesos de Pensamiento y Relaciones Extraescolares.

Los criterios que se siguieron para la Selección, Adaptación e Innovación de los reactivos fueron los siguientes.

- 1) Sencillez y claridad en el vocabulario.
- 2) Que fueran preguntas unívocas.
- 3) Que las preguntas se refirieran a las actividades de estudio y a las condiciones y situaciones reales de la vida académica de las alumnas.
- 4) Que las preguntas sean lo suficiente representativas de acuerdo a lo definido en cada escala.
- 5) Que las preguntas reflejen la práctica de los principios y recomendaciones subyacentes en la teoría referente a los hábitos

habilidades y actitudes de estudio.

El cuestionario se diseñó de acuerdo a los criterios descritos anteriormente, en las siguientes categorías:

1.- Categoría de Organización del Estudio. Se explorará a través de las siguientes Escalas:

1.1.- Planeación.- Tiene como propósito detectar el conocimiento que tiene la alumna, sobre:

- Las áreas de estudio de su carrera
- Sus programas de estudio
- El conocimiento de una metodología general de estudio
- Detectar si la alumna posee un marco propositivo claro de estudio, (qué y para qué estudia) y la ponderación de la metodología de estudio, (cómo estudiar).

1.2.- Tiempo.- Detectar la organización de las actividades de la alumna en la dimensión tiempo e identificar qué tan adecuadamente distribuyen su tiempo de estudio.

1.3.- Area de Trabajo.- Determinar cuáles son las condiciones ambientales, (ruido, lugar, iluminación, compañía, material de trabajo), de estudio que poseen las alumnas.

2.- Categoría de Métodos de Estudio.- Esta categoría se determinará a través de las siguientes Escalas:

2.4.- Lectura.- Tiene como propósito explorar si el alumno considera que realiza su actividad de lectura de acuerdo a las recomendaciones propuestas por los autores que tratan el tema de hábitos y métodos de estudio.

2.5.- Apuntes.- Tiene como propósito explorar si el alumno considera que toma apuntes de acuerdo a las recomendaciones hechas por los especialistas.

2.6.- Redacción de ensayos e informes.- Tiene como propósito explorar si la forma en que elabora trabajos escritos se apega a las recomendaciones.

- 2.7.- Preparación y Solución de Exámenes.- Tiene como propósito explorar si el alumno considera que prepara y resuelve sus exámenes de acuerdo a las recomendaciones hechas por los autores de hábitos y métodos de estudio.
- 2.8.- Participación.- Tiene como propósito determinar como considera el alumno su participación en clase, su preparación antes de ésta, así como de qué forma se relaciona con su maestro y con sus compañeros durante la impartición de clases.
- 2.9.- Procesos de Pensamiento.- Tiene como propósito determinar si el alumno conoce y maneja los procesos de pensamiento que debe poner en juego para estudiar.
- 3.- Categoría de Actitudes.- Será explorada por medio de las siguientes Escalas:
- 3.10.- Actitud hacia el maestro.- Tiene como propósito determinar si el alumno tiene una imagen y una disposición que le permitan una relación positiva con el maestro.
- 3.11.- Actitud hacia la educación.- Tiene como propósito determinar la imagen y disposición del alumno hacia la educación, así como la importancia que el alumno le concede al proceso educativo como un medio de superación y desarrollo.
- 4.- Categoría de Medio Ambiente.- Se explorará a través de la siguiente Escala:
- 4.12.- Relaciones Extraescolares.- Tiene como propósito determinar en qué medida el medio social, (familia, amistades, etcétera), es favorable para el desarrollo de las actividades escolares.

En la elaboración del Instrumento se cuidó la validez interna, de contenido, procurando mantener una correlación temática entre las variables, (escalas), definidas y las preguntas que se utilizaron para explorar dichas variables, de manera

tal que la configuración de la pregunta le diera a ésta congruencia con las variables que se pretendía medir.

Para garantizar el logro de esta validación de contenido se solicitó la colaboración de dos psicólogos y de la directora de la Institución, quienes de manera independiente corroboraron la congruencia temática del cuestionario con las variables definidas.

Descripción del Cuestionario.- Cada una de las 12 Escalas, que forman las cuatro Categorías, consta de 10 reactivos, haciendo un total de 120 reactivos.

El tipo de reactivo es de respuesta alterna cierto - falso.

Los reactivos para cada una de las escalas se presentan en el Apéndice II.

#### 4.- PROCEDIMIENTO.-

La aplicación del Cuestionario sobre Hábitos, Habilidades y Actitudes de Estudio se efectuó por grupo de la siguiente forma:

1er. día: Aplicación al 1o. y 2o. de educadoras.

2o. día: (al día siguiente): Aplicación al 3o. y 4o. de educadoras.

Se controló que no se copiaran o se comunicaran, esto se realizó aplicando el cuestionario en un salón amplio y libre de "distracciones", donde había el suficiente espacio para evitar la proximidad y la comunicación, a la vez que dos personas de la Institución aparte del aplicador estuvieron presentes para vigilar la comunicación entre alumnas.

En las instrucciones del cuestionario se hizo énfasis en que no había respuestas "buenas o malas" sino que se pretendía explorar su comportamiento de estudio, a fin de auxiliarles en su metodología de estudio. Y de esta forma evitar la competitividad o la "copia".

Las instrucciones fueron las mismas para todos los grupos, éstas se dieron de forma verbal y a la vez de manera escrita estaban contenidas en la portada del cuestionario, (Apéndice III).

El tiempo de aplicación fue abierto, a fin de que se contestaran todas las preguntas.

## B) TRATAMIENTO DE DATOS

Una vez aplicado el cuestionario, se procedió a calificarlo por grupo, se utilizó para tal efecto una plantilla con la clave de respuestas, (véase Apéndice II).

CRITERIOS DE CALIFICACION .- El criterio para considerar una respuesta como correcta o incorrecta, se tomó a partir de lo que los diferentes autores revisados, señalan como métodos efectivos de estudio y que sirvieron como marco de referencia para la elaboración del cuestionario.

Se asignó el valor de un punto a cada respuesta considerada como correcta.

A la respuesta considerada como "incorrecta", se le dió el valor de cero puntos.

### CALIFICACION:

Después de calificado el cuestionario se hizo el recuento de respuestas correctas en cada una de las doce escalas, y la suma de éstas constituyó el puntaje total en el cuestionario.

Se elaboró un cuadro general con las puntuaciones de las alumnas por grupo, que contenía sus puntajes totales en la prueba, esto se hizo para el uso posterior de los datos.

Así mismo se elaboraron cuadros por escala para cada grupo en donde se marcó a los reactivos que habían contestado correctos, se hizo el recuento del total de respuestas correctas en todos los reactivos y se sacó el porcentaje que esto representaba. Lo que sirvió para sacar el porcentaje de respuestas correctas para cada escala con el objeto de comparar entre sí las escalas, esto se llevó a cabo uniendo a todas las alumnas o sea al total de la población y así determinar las escalas que representaban mayor dificultad, para proporcionar en estas el apoyo necesario. (Véase Tabla 1).

TABLA 1: PORCENTAJE DE ACIERTOS Y ERROR PARA CADA ESCALA

ESCALA	% ACIERTOS	% ERROR	RANGO
1.- Planeación	45.25	54.75	12
2.- Tiempo	62.08	37.92	10
3.- Area de Trabajo	69.78	30.22	4
4.- Lectura	64.56	35.44	8
5.- Apuntes	54.67	45.33	11
6.- Redacción	71.28	28.72	3
7.- Exámenes	67.79	32.21	6
8.- Participación	69.28	30.72	5
9.- P. pensamiento	64.72	35.28	7
10.- Actitud Maestro	62.29	37.71	9
11.- Actitud Educación	75.39	24.61	1
12.- Rel. Extraescolares	72.56	27.44	2

Se obtuvo la  $\bar{X}$  (media), de cada uno de los cuatro grupos: por escala y por categoría (C), se determinó también la  $\bar{X}$  total del cuestionario en cada grupo, así como el % total de respuestas correctas, (Véase Tabla 2).

Esto permite establecer una comparación entre escalas; entre categorías; del "peso" de cada escala con respecto a su categoría; así como una comparación entre grupos.

TABLA 2

GRUPO	$\bar{X}$ por escala			$\bar{X}$	$\bar{X}$ por escala			$\bar{X}$	CII		
	1	2	3		4	5	6			7	8
1er. año	4.84	6.37	7.22	6.14	6.61	5.58	7.61	7.14	7.4	6.48	6.80
2o. año	4.64	6.17	7.02	5.94	6.32	5.57	6.91	6.71	6.89	6.44	6.48
3er. año	3.28	6.01	6.88	5.39	6.10	5.46	6.56	6.51	6.93	6.33	6.31
4o. año	5.05	6.17	6.66	5.96	6.66	5.19	7.13	6.55	6.39	6.59	6.42

GRUPO	$\bar{X}$ Escalas		$\bar{X}$ Escala			Total del cuestionario	
	10	11	CIII	12	CIV	$\bar{X}$	% $\bar{X}$ para los cuatro grupos
1er. año	6.82	7.60	7.21	7.52	7.52	81.24	67.70
2o. año	6.29	7.88	7.08	7.25	7.25	78.16	65.13
3er. año	5.53	7.41	6.47	7.12	7.12	74.16	61.80
4o. año	5.93	7.21	6.57	6.98	6.98	76.57	63.81
							<u>77.99</u>

Se realizó un análisis estadístico descriptivo para determinar la confiabilidad y para correlacionar la puntuación de las escalas con el rendimiento académico.

a) Confiabilidad. Se utilizó la fórmula: Kuder-Richardson 20 (Véase Apéndice III)

El resultado de confiabilidad obtenido fue:

$$r = \underline{.8660}$$

Con un error estandar de la medida de:

$$E.E.M. = \underline{4.64}$$

b) Análisis Correlacional.

Como se mencionó en la parte relativa a Método, las escalas se integraron de acuerdo a las categorías descritas, de la siguiente forma:

CATEGORIAS

ESCALAS

I) Organización del estudio

{  
Planeación  
Tiempo  
Area de Trabajo

II) Métodos de estudio	{ Lectura Apuntes Redacción de ensayos Preparación y solución de exámenes Participación Procesos de Pensamiento
III) Actitudes	{ Actitud hacia el maestro Actitud hacia la educación
IV) Medio Ambiente	{ Relaciones Extraescolares

Se efectuó el análisis por categoría para cada grado escolar tomando como medida criterio el rendimiento académico, que fue obtenido del promedio de calificaciones en el semestre. Se utilizó el procedimiento de grupos extremos, esto se hizo tomando en cada grado escolar el 30% superior, (o de más alto rendimiento académico) y el 30% inferior, (o de más bajo rendimiento); de tal forma que en cada grado escolar, (1o., 2o., 3o. y 4o. año de educadoras) se formaron dos grupos: el Grupo A, (de alto rendimiento o 30% superior) y el Grupo B, (bajo rendimiento o 30% inferior).

Se presentaran las Tablas de este análisis, por categorías, para los cuatro grados escolares:

Tabla 3.- Categoría I: Organización del estudio

Tabla 4.- Categoría II: Métodos de estudio

Tabla 5.- Categoría III: Actitudes

Tabla 6.- Categoría IV: Medio Ambiente

En donde:

A.- representa al grupo superior, de más alto rendimiento

B.- representa al grupo inferior, de más bajo rendimiento

Las tablas se presentan por categorías, poniendo para cada grupo A y B, las puntuaciones o número de respuestas correctas obtenidas en las escalas que comprenden dichas categorías, en todos los grados escolares.

$f$  = la suma total de las puntuaciones obtenidas en las diferentes escalas para cada categoría.

$N$  = el 30% superior e inferior del grupo.

$\bar{X}$  = el promedio obtenido en la categoría =  $\frac{\sum X}{N}$

% = el porcentaje obtenido en cada grupo de respuestas correctas =

$$\frac{\bar{X}}{\# \text{ de Escalas.}}$$

Se elaboraron gráficas, (figuras 1, 2, 3, 4), de los resultados - obtenidos. en las Tablas.

TABLA 3

## CATEGORIA DE ORGANIZACION DEL ESTUDIO

## Primer Año

GRUPO	ESCALAS:			$\Sigma$	N	$\bar{X}$	%
	1	2	3				
A	151	218	253	622	33	16.84	62.6
B	172	192	230	594	33	18	60

## Segundo Año

A	112	145	152	409	23	17.78	59.2
B	104	136	172	412	23	17.91	59.7

## Tercer Año

A	74	145	163	382	22	17.36	57.8
B	71	127	155	353	22	16.04	53.4

## Cuarto año

A	128	154	169	451	24	18.79	62.6
B	121	142	162	425	24	17.70	59.0

## CATEGORIA DE ORGANIZACION DEL ESTUDIO

FIGURA 1

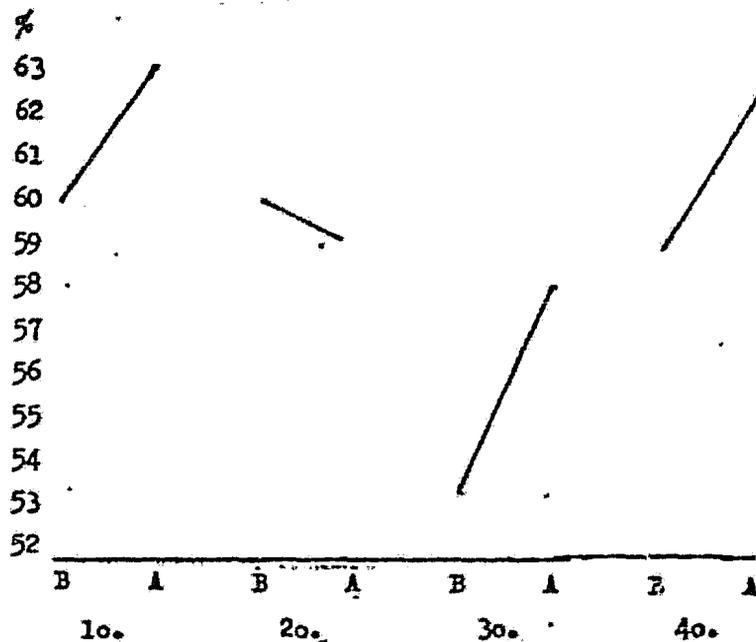


TABLA 4  
CATEGORIA II: METODOS DE ESTUDIO

Primer Año										
GRUPO	ESCALAS:						$\Sigma$	N	$\bar{X}$	%
	4	5	6	7	8	9				
A	237	206	259	246	262	237	1447	33	43.84	73
B	205	175	249	224	235	191	1279	33	38.75	64.5

Segundo Año										
A	154	134	163	167	175	157	950	23	41.30	68.8
B	132	122	146	149	136	137	822	23	35.73	59.5

Tercer Año										
A	135	128	158	155	174	159	909	22	41.31	68.8
B	121	109	139	139	134	124	766	22	34.81	58.0

Cuarto Año										
A	176	143	185	168	176	171	1019	24	42.45	70.7
B	152	120	165	153	140	151	881	24	36.70	61.1

CATEGORIA II: METODOS DE ESTUDIO

FIGURA 2

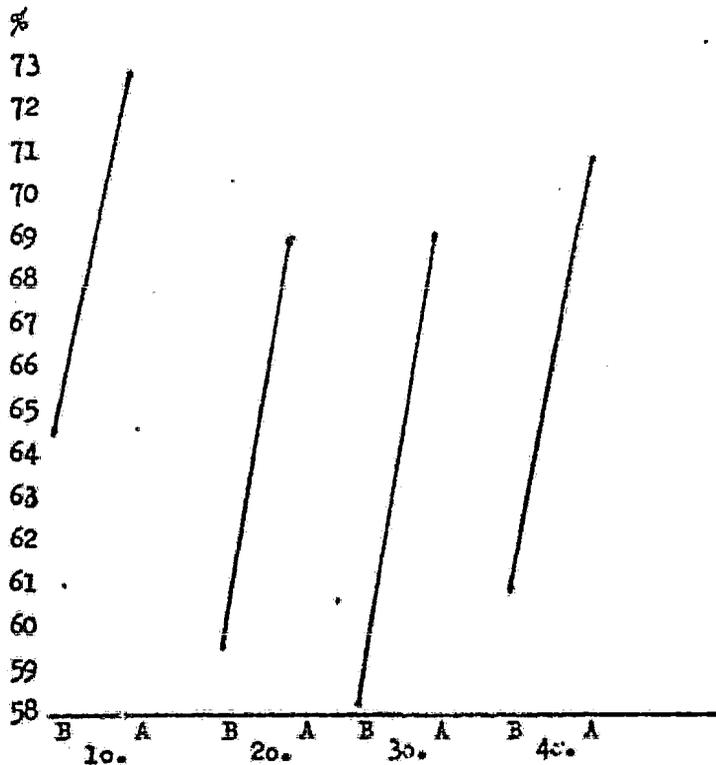


TABLA 5

CATEGORIA III: ACTITUDES

Primer Año

GRUPO	ESCALAS:				$\bar{X}$	%
	10	11	$\leq$	N		
A	226	257	483	33	14.63	73.1
B	225	241	466	33	14.12	70.6

Segundo Año

A	155	196	351	23	15.26	76.3
B	141	167	308	23	13.39	66.9

Tercer Año

A	129	173	302	22	13.72	68.6
B	116	150	266	22	12.09	60.4

Cuarto Año

A	161	187	348	24	14.5	72.5
B	128	167	295	24	12.29	61.4

CATEGORIA III: ACTITUDES

FIGURA 3

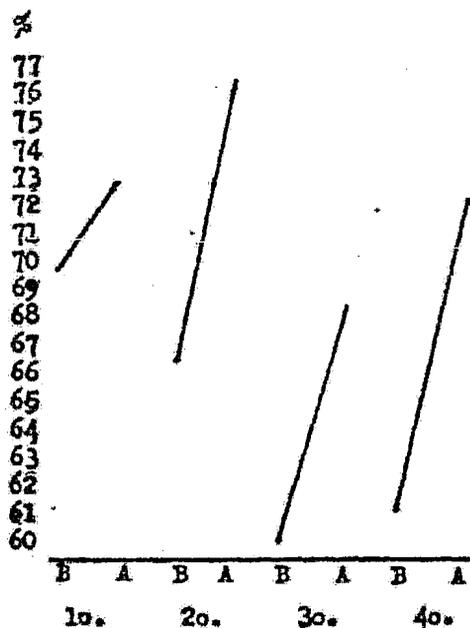


TABLA 6

CATEGORIA IV: MEDIO AMBIENTE

Primer Año

GRUPO	ESCALAS:			%
	12	N	$\bar{X}$	
A	237	33	7.18	71.8
B	256	33	7.75	77.5

Segundo Año

A	165	23	7.17	71.7
B	162	23	7.04	70.4

Tercer Año

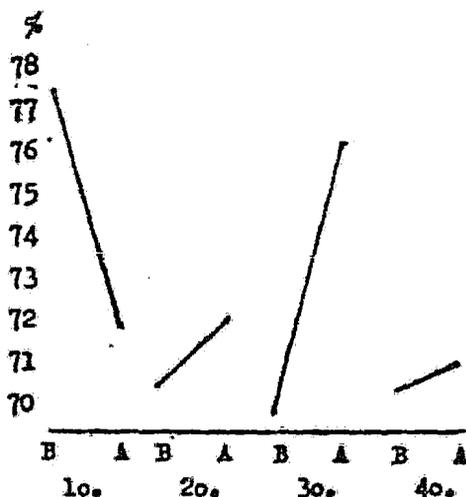
A	168	22	7.63	76.3
B	154	22	7	70

Cuarto Año

A	170	24	7.08	70.8
B	169	24	7.04	70.4

CATEGORIA IV: MEDIO AMBIENTE

FIGURA 4



### C) ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS.

El análisis de los datos obtenidos en el Cuestionario exploratorio, lo realizaremos conforme al orden de las Tablas y figuras - presentadas.

TABLA 1.- Nos proporciona los datos a nivel de toda la población sobre cómo fueron sus respuestas, en términos de correctas o incorrectas, lo que nos permite identificar en qué medida las alumnas realizan las actividades implicadas en cada escala.

La observación del rango obtenido en cada escala nos permite ubicar cada escala y establecer una comparación entre éstas.

Las escalas más altas ( con mayor puntaje de aciertos ), son las de actitud hacia la educación, relaciones extraescolares, redacción de ensayos y área de trabajo.

Las más bajas ( menor porcentaje de aciertos ) fueron, planeación, toma de apuntes, organización del tiempo de estudio y actitud hacia el maestro, lo que al parecer nos indica que estas escalas constituyen las áreas de mayor dificultad para las alumnas.

Las otras escalas, participación, preparación y solución de - - exámenes, procesos de pensamiento y lectura demostraron un nivel de dificultad medio.

Por otra parte en la escala de Planeación el % de error es mayor que el de aciertos; esta escala representa el área de mayor dificultad para las alumnas. También en la escala de apuntes existe un alto nivel de dificultad.

Hasta aquí nos hemos limitado a enunciar la posición o rango en cuanto a nivel de dificultad de las escalas, de hecho la tabla 2, nos permite hacer un análisis más fino de los resultados.

Cabe mencionar que el proceso de obtención de datos de la Tabla 1, nos proporcionó un análisis de las escalas y de cada uno de los reactivos, que si bien no se incluye en este trabajo, será de gran utilidad para una posterior reelaboración del instrumento.

TABLA.2.- Esta tabla nos permite analizar los resultados: entre grupos, entre categorías, cada escala con su categoría y entre escalas.

De la comparación de la  $\bar{X}$  obtenida en el cuestionario por los cuatro grupos con la  $\bar{X}$  de cada grupo, se observa que el grupo de primer año de educadoras fue el más alto y su  $\bar{X}$  está por arriba de la  $\bar{X}$  general, luego sigue el grupo de segundo año, también arriba de la  $\bar{X}$  general, abajo de ésta media, se encuentran cuarto y tercer año, en orden respectivo.

A excepción de tercer año que tiene una  $\bar{X}$  total en el cuestionario inferior a la de cuarto año podemos observar una tendencia de a mayor  $\bar{X}$ , menor grado escolar.

Esto nos hace pensar que en sí los datos no revelan un efecto de la institución en la formación de habilidades, métodos y hábitos de estudio.

En la comparación entre grupos para las diferentes categorías, se detecta que la  $\bar{X}$  de todas las categorías, (CI: organización del estudio; CII: métodos de estudio; CIII: actitudes; CIV: relaciones extraescolares), es mayor para el grupo de 1er. año en todos los casos.

El análisis de los resultados nos determina que en todos los grupos el orden de las categorías, de forma jerárquica, de mayor a menor, de acuerdo

a su forma  $\bar{X}$  fue:

Categoría:	Lugar:
IV.- Rel. Extraescolares	1
III.- Actitudes	2
II.- Métodos de estudio	3
I.- Organización del estudio	4

Una escala que determina en gran medida la posición de la categoría I, es la de Planeación, la cual ocupó la posición más baja en todo el cuestionario, (Tabla 1 y Tabla 2).

Otra de las escalas con mayor nivel de dificultad es la de apuntes, la cual ocupa la posición más baja, (menor número de aciertos) de toda la categoría II, esto, en todos los grupos.

En la Tabla 2, las escalas ocupan el mismo orden (rango) que en la Tabla 1, lo cual corrobora y ratifica a nivel grupal los resultados de la Tabla 1, por otro lado, el análisis de la Tabla 2 nos permite identificar esta posición con respecto a cada grupo.

Otro elemento del análisis de cada escala con respecto a su categoría, es que aunque la categoría III, ocupa el segundo lugar, incluye a la escala 10, (actitud hacia el maestro), la cual tiene un nivel de dificultad alto tanto en lo general, (Tabla 1), como en los diferentes grupos, (Tabla 2).

#### TABLAS DE CORRELACION:

##### Tabla 3.- Categoría de organización del estudio:

Analizaremos las escalas de dicha categoría, con respecto al grupo A, (alto rendimiento académico) y al grupo B, (bajo rendimiento académico), así como a la categoría en su conjunto con respecto a esta variable.

Los resultados muestran que existe una tendencia positiva en esta categoría, salvo en 2o. año donde la correlación es negativa, (figura 1).

No obstante, consideramos que en estudios posteriores, cabe analizar con mayor detalle esta área para cualificarla de manera más significativa o determinar si es *spurious*.

La escala 2 (Tiempo), como ya vimos tiene un % de aciertos más bajo (Tabla 1 y 2), que las escalas 3 (Área de Trabajo), sin embargo podemos decir que su correlación positiva es más clara.

#### TABLA 4.- Categoría de Métodos de Estudio.

El grupo A, (alto rendimiento), tiene mayor puntaje en todos los grados escolares. Siendo mayor la diferencia entre el grupo A y el grupo B en 1er. año. Esto denota que existe una correlación positiva en esta categoría, esto es, a mayor dominio del área de métodos de estudio mayor rendimiento académico.

En la figura 2, podemos observar esta tendencia positiva en esta categoría, para todos los grados escolares.

Las escalas que exhiben una más marcada correlación positiva son las de participación (8) y la de Procesos de Pensamiento(9).

La interacción participativa en el aula es fundamental, lo cual lo corrobora esta correlación con el rendimiento académico.

Por otra parte el resultado obtenido en la escala 9 (procesos de pensamiento, nos orienta a pensar que, si es fundamental la consideración de esta escala, introducida en este trabajo, como un área revelante en la metodología de estudio.

En la Escala 6 (Redacción), existe una correlación positiva menos marcada, lo cual nos lleva a considerar que esta área del comportamiento debe ser más estudiada a fin de establecer su importancia.

#### TABLA 5.- Categoría de Actitudes.

El puntaje es mayor para el grupo A, para todos los grupos, sobre todo en la escala 11 (actitud hacia la educación). Lo cual nos habla de una correlación positiva entre rendimiento académico y actitudes.

Si bien el primer año, muestra una diferencia poco notable, se sostiene la tendencia de mayor puntuación en el grupo A, (alto rendimiento) y en los demás grados esta tendencia es evidentemente positiva, obsérvese Figura 3.

Cabe hacer notar que la escala 10 (actitud hacia el maestro), ocupó un Rango 9 (Tabla 1). Posición que revela un aspecto crítico, por el nivel de conflicto hacia el profesor, de hecho, la escala de actitud hacia la educación determinó que la correlación de la categoría fuera positiva.

Tabla 6.- Categoría: Medio Ambiente:

Salvo el primer año que mostró una correlación negativa, los demás grados: segundo, tercero y cuarto año, muestran una correlación positiva aunque no es muy nitida la diferencia de puntuación de los grupos A y B.

La escala 12 (relaciones extraescolares), ocupa una posición alta en cuanto al % de aciertos, segundo Rango, como se podrá observar en la Tabla 1, sin embargo la correlación positiva, dicho de manera gruesa, no se muestra significativa, véase Figura 4.

Independientemente del nivel de generalidad con el que se hace este análisis de la Categoría IV, cabría un estudio posterior para detectar con mayor exactitud lo que ocurre en esta categoría.

Recuérdese que el grupo de Primer año, tuvo la  $\bar{X}$  más alta en el cuestionario, (Tabla 2), en la Categoría I muestra una correlación positiva, sin embargo en la escala 1, (Planeación), se observó una correlación negativa, (Tabla 3). Por otra parte en la Categoría III, la correlación positiva no es muy nitida, en comparación con los otros grados escolares, (véase Figura 3); y en la Categoría IV, obtuvo una correlación negativa, (Figura 4).

De hecho aunque éste grupo contestó con una puntuación más alta en el cuestionario, de no ser en la categoría II, (Métodos de Estudio) en las otras categorías hay una correlación positiva, quizá no significativa, entre rendimiento académico y las escalas y categorías del cuestionario.

Aun así en este análisis descriptivo, prevalece una tendencia de relación entre un mayor puntaje en el cuestionario, con un mayor rendimiento, y de a menor puntaje menor rendimiento, (obsérvese, Figura 1, 2, 3 y 4), a excepción de los casos ya señalados.

Donde se observa más esta relación es en la Categoría II, Métodos de Estudio, en todos los grados escolares, (Tabla 4, Figura 2).

Además de los resultados ya señalados, cabe analizar las escalas: planeación, (1); Participación, (8); Procesos de pensamiento, (9) y Relaciones Extraescolares, (12), en virtud de que estas fueron variables nuevas y que en otros cuestionarios revisados, (Brown y Holtzman) no se incluyen.

En el caso de Planeación, esta escala fue la que obtuvo un % de aciertos mas bajo, lo cual representa que en esta escala es donde existe un mayor nivel de dificultad, (Tabla 1 y 2), por otra parte si consideramos a todos los grupos (1o., 2o., 3o. y 4o. año), en el análisis correlacional, se observa que la diferencia entre el grupo A y el grupo B es mínima y a favor del grupo B.

Es menester, en estudios posteriores, precisar si dicha diferencia es realmente significativa o nula.

Como ya mencionamos la escala de Relaciones Extraescolares, ocupó una posición alta en el cuestionario, Rango 2, (Tabla 1); pero al igual que la anterior, si comparamos las puntuaciones de los cuatro grados escolares del grupo A, (alto rendimiento) y el B, (bajo rendimiento), encontramos que existe una diferencia mínima y a favor del grupo B, (Tabla 6).

Las escalas de participación y de procesos de pensamiento demostraron un nivel de dificultad media, (Tabla 1); estas escalas si muestran una marcada relación de un alto puntaje en éstas correlacionado con un alto rendimiento, (Tabla 4).

Nos parece pertinente, a partir de los datos obtenidos, avocarnos a una revisión y reelaboración del cuestionario.

Por otra parte, las limitaciones ya señaladas anteriormente sobre el promedio de calificaciones como medida del rendimiento académico y la forma como éste se obtuvo, nos marcan como tarea a desarrollar, en futuros trabajos, la obtención de una medida criterio de rendimiento académico más válida.

Los resultados nos animan a pulir las deficiencias mencionadas, a fin de realizar un análisis más fino, en posteriores investigaciones, con objeto de elaborar un instrumento validamente predictivo del rendimiento académico.

Si bien en este estudio se pretendía determinar la relación entre las variables del comportamiento de estudio (Escalas) y el rendimiento académico, asumimos los resultados como indicadores de una tendencia positiva de dicha relación.

Consideramos que de hecho existen abundantes estudios, realizados con instrumentos validados y estandarizados, que muestran sin lugar a dudas la alta relación entre los hábitos y métodos de estudio con el rendimiento académico.

En esta Tesis, nos interesa enfatizar más a un nivel descriptivo, cómo estudian las alumnas, y que tanto siguen dentro de su comportamiento de estudio las recomendaciones propuestas por los especialistas en metodología de estudio, así como analizar las bases teóricas que sustentan estas recomendaciones.

Aspectos que serán contemplados en el siguiente capítulo.

C A P I T U L O   I I I

C O N C L U S I O N E S   Y   R E C O M E N D A C I O N E S

### C A P I T U L O    I I I .

Las conclusiones las presentaremos de acuerdo al esquema seguido a lo largo del desarrollo de esta Tesis, vinculando aspectos -- teóricos con los resultados obtenidos en la investigación.

#### I. CATEGORIA DE ORGANIZACION DEL ESTUDIO:

1.1.- Planeación.- Al través del cuestionario exploratorio en-- esta escala, se pretendía explorar el conocimiento que tenía la -- alumna del tipo de formación implicado en su carrera, si conocía - áreas de estudio, su plan y programas de estudio-objetivos, contenido, actividades y formas de evaluación- de sus diferentes materias y si consideraba que utilizaba una metodología de estudio.

Los resultados muestran que en esta Escala se obtuvo un 45.25% de aciertos en toda la población, (Tabla 1), el grupo más alto en esta escala fue el de 4ª y fue la escala más baja de todo el Cuestionario, ( Tabla 2 ) esto es, con mayor nivel de dificultad. -- Uniendo a los cuatro grupos, en esta escala, existe muy poca diferencia entre la puntuación del grupo A, (alto rendimiento) y el grupo B, (bajo rendimiento), siendo a favor esta diferencia para el grupo B, lo cual pareciera indicar una tendencia negativa; sin embargo consideramos que se requiere mayor investigación en este elemento con el fin de determinar la validez y significancia de - los resultados.

La importancia que consideramos tiene este elemento estriba - en el hecho de que conocer los aspectos señalados anteriormente,-- ayuda al alumno a distribuir mejor su horario, a tener los mate-- riales necesarios para estudiar, planear sus clases con anticipa-- ción, lo cual le ayudará a participar más activamente, al conocer sus programas de estudio le proporciona al alumno una guía para - la preparación de sus exámenes y le permite identificar los procesos de pensamiento implicados en sus objetivos de aprendizaje.

De esta forma la planeación constituye el pilar que definirá la intencionalidad y dirección del comportamiento de estudio. El alumno que conoce lo que se espera de él, tendrá más elementos para establecer con qué métodos estudiar.

La motivación al estudiar o el motivo de logro, determinará que se dé el comportamiento de estudio de forma propositiva y dirigida hacia la consecución de metas educativas o personales.

Si bien esta escala del cuestionario detecta una problemática, ésta no es sólo atañible al alumno, a nuestro criterio, refleja también un punto débil de la institución educativa.

Cabe recomendar, con las limitaciones propias del estudio, que las instituciones educativas a través de sus instancias administrativas, docentes y psicopedagógicas proporcionen información y orientación sobre habilidades que le permitan al estudiante planear su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pudiera recomendarse un estudio más detallado de la escala de Planeación depurando el instrumento, mejorando la muestra de reactivos para evaluar el dominio del alumno en habilidades de planeación; disponer de una medida criterio de rendimiento académico más válida para correlacionarla y detectar la influencia de la escala de Planeación.

Partiendo de lo anterior, el estudio pudiera ampliarse correlacionando el puntaje de la Escala de Planeación con la Categoría de Métodos de Estudio, pero desde luego con el instrumento ya depurado y debidamente validado.

Los resultados obtenidos con este instrumento, si bien, no nos satisfacen en su correlación con rendimiento académico quizá por las deficiencias ya señaladas sobre la medida criterio utilizada, no desalienta la hipótesis de que existe una correlación positiva entre esta escala y el rendimiento académico.

1.2.- Distribución del tiempo de estudio.- En el estudio exploratorio se intentaba determinar si la alumna planeaba su estudio con anticipación, si tenía identificado el tiempo de

estudio de sus materias, si poseía un horario de estudio y si éste estaba distribuido adecuadamente, de acuerdo a la dificultad de sus materias, así como de acuerdo a la duración del tiempo de sus actividad de estudio y de los períodos de descanso.

Se obtuvo un 62.08% de aciertos en esta escala, (ver Tabla 1), lo que significa que este porcentaje de alumnas de toda la población consideran que distribuyen su horario de estudio de acuerdo a las recomendaciones hechas por los especialistas. Los resultados para los cuatro grados escolares pueden considerarse homogéneos, (Tabla 2).

De la categoría de organización del estudio, esta escala es la que exhibe una correlación positiva clara con el rendimiento académico, (véase Tabla 3, Figura 1).

La importancia de tener un horario bien distribuido y seguirlo con constancia favorece a la formación y fortalecimiento de hábitos de estudio adecuados, facilita la atención y la concentración, evita la ansiedad y la fatiga; los períodos cortos y frecuentes de estudio y de repaso reducen el olvido y facilitan el aprendizaje y retención significativo.

Es menester proporcionar al alumno las bases para que aprenda a distribuir sus actividades de estudio y para que siga su horario con constancia.

Pero no basta con proporcionarle material impreso o cursos sobre la organización y la distribución del tiempo, sino que esta formación debe de ser más continua y sistemática, derivadas de las propias actividades del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es necesario que el alumno esté plenamente identificado con el objeto de su estudio, con lo que va a lograr como resultado de ese estudio, y desde luego estos aspectos le darán un mejor parámetro para distribuir sus cargas de estudio.

El estudio desde luego no se realizó de una manera fina para correlacionar las variables de las escala entre sí, pero

consideramos importante también determinar la correlación de la escala de planeación con la distribución del tiempo de estudio, una vez que se disponga de un instrumento más depurado y válido.

1.3.- Area de Trabajo.- En esta escala se pretendía determinar, bajo qué condiciones se realiza la actividad de estudio. Si existía estímulos distractores-visuales, auditivos, si se disponía del material requerido y bajo qué condiciones ambientales - ventilación iluminación, posición; se realizaba la actividad de estudio.

Los resultados en esta área para toda la población indican que un 69.78%, reporta estudiar bajo condiciones ambientales adecuadas, (Tabla 1). El grupo más alto fue el de 1er. año y el más bajo el de 4ª año, (Tabla 2 ). La correlación entre esta escala y el rendimiento académico es positiva pero no se ve muy definida, (Tabla 3 ).

Unas buenas condiciones ambientales de estudio y el estudiar siempre en un lugar determinado favorece la formación y fortalecimiento de hábitos de estudio, facilita la atención y el aprendizaje y reduce la fatiga.

El alumno debe conocer la importancia que tiene el área o el lugar de de trabajo para su aprendizaje y qué condiciones son más idóneas para que éste ocurra.

Sin embargo el sistema escolar el maestro o el orientador-educativo, difícilmente pueden intervenir en el área de trabajo, quizá se más importante que se le proporcione al alumno la información que le permita el conocimiento y manejo de técnicas de autocontrol, que ya sean dadas cualesquiera condiciones ambientales, no interfieran con su comportamiento de estudio.

En cuanto a la relación observada en esta Categoría en su conjunto con el rendimiento académico podemos considerar que sí existe una tendencia positiva en esta relación aunque mínima y nula en el caso 2º año de educadoras, (Tabla 3, Figura I ).

Reiteramos como una recomendación investigar las interrelaciones de las escalas de esta Categoría de Organización del Estudio con la Categoría de Métodos de Estudio y sus respectivas escalas.

Esta Categoría mostró mayor nivel de dificultad y una no muy clara relación con rendimiento académico, lo cual la traduce en un área crítica, donde se requiere una mayor investigación.

## 2. CATEGORIA DE METODOS DE ESTUDIO

2.1.- Lectura.- A través del cuestionario se intentaba determinar si la alumna consideraba que utiliza al leer el método de lectura SQ3R, a la vez de detectar algunos problemas de lectura, como poca concentración o comprensión del material leído.

Las alumnas reportan en esta área el 64.57% de aciertos - lo cual implica que este porcentaje, de toda la población, considera que utiliza el método al leer, (Tabla 1). La diferencia entre los grupos en esta Escala es mínima, (Tabla 2).

La correlación de esta escala con rendimiento académico fue positiva y se observa definida, a reserva que en un estudio posterior se determine su significancia estadística, (veanse Tabla 4, Figura 2).

Consideramos que la fundamentación teórica vertida en el capítulo I, avala al método SQ3R, como un método efectivo de lectura que favorece el aprendizaje y retención significativos.

Es pertinente señalar que al alumno dentro del proceso escolar se le debe de proveer de hábitos y métodos que favorezcan la velocidad y la comprensión de la lectura, de tal forma que le permitan una mayor autosuficiencia en su estudio.

2.2.- Toma de Apuntes.- En el estudio exploratorio se pretendía determinar si en esta escala la alumna: revisaba sus apuntes después de clase, si los hacía de forma breve, legible, esquemática, ordenada, si éstos eran producto de la comprensión o de la repetición textual de la información.

El porcentaje obtenido en esta escala, para toda la población fue de 54.67, (Tabla 1), esta escala fue la de más bajo puntaje de toda la Categoría II. Los resultados de los cuatro grupos -1º, 2º, 3º, y 4º, año de educadoras-pueden considerarse homogéneos, (Tabla 2).

Esta Escala muestra un alto nivel de dificultad, lo cual la coloca como un aspecto a desarrollar dentro de la metodología de estudio de las alumnas.

Por otra parte, aunado a este resultado, si tomamos en cuenta la escala de actitud hacia el maestro, la cual ofrece un nivel de dificultad también alto y la escala de participación -- que resultó con una dificultad media, (Tabla 1), consideramos -- que esto parece indicar una problemática dentro del proceso enseñanza-aprendizaje referente a la interacción dentro del aula.

La correlación de esta escala con rendimiento académico resultó positiva y definitiva, (véase Tabla 4 figura 2 ).

El tomar apuntes como señalamos en el Capítulo I favorece la comprensión, participación activa y la retención. Los puntos en sí constituyen guías de consulta o repaso posterior.

2.3.- Redacción de Informes. - Con las preguntas de esta escala se trataba de detectar si la alumna considera que al realizar un trabajo escrito lo organiza de acuerdo a las recomendaciones propuestas por los especialistas, sabe localizar la información, elabora el trabajo de forma clara, fluida, aportando puntos de vista personales -crítica y creativamente -y si lo revisa - atendiendo a aquellos aspectos pertinentes para realizar un buen ensayo o informe.

Esta fue la escala con más alto porcentaje de aciertos de la Categoría de Métodos de Estudio, ( ver Tabla 1 ). El orden de los grupos de mayor a menor puntuación fue: 1º, 4º, 2º, y 3º año de educadoras, ( Tabla 2 ).

Los resultados muestran que en esta Escala hubo un menor nivel de dificultad, lo cual podría significar que en este elemento existe más desarrollo.

Sin embargo existen aspectos que reportaron, de acuerdo a lo que considera la alumna, mayor deficiencia, tales como, cierta falta de fluidez, no realizar un esquema previo de conceptos -- fundamentales al elaborar un trabajo y sobre todo no ~ --

incorporar al trabajo puntos de vista personales.

Es importante que el maestro revise los trabajos y atienda no sólo a la presentación de los mismos, sino a la expresión y sobre todo a la aportación por parte del alumno de elementos valorativos y creativos; a fin de proporcionarle al alumno la retroalimentación conveniente para el desempeño de este tipo de tareas.

La importancia de este elemento no sólo se limita al ámbito escolar, sino que trasciende al profesional.

En esta escala se observa una tendencia positiva con rendimiento académico, aunque menos nítida que en otras escalas de esta Categoría, se recomienda un estudio posterior a fin de establecer su significancia.

2.4.- Preparación y Solución de Exámenes.- En esta escala se trató de identificar la forma como el alumno prepara y resuelve sus exámenes. Si su preparación es anticipada o en último momento, si utiliza sus objetivos como una guía de preparación para su examen. Por otra parte si al contestar un examen lee las instrucciones, se salta preguntas, distribuye su tiempo revisa sus exámenes y en general si utiliza un método al resolver los exámenes.

El porcentaje de aciertos obtenido en esta escala fue - - 67.79, (Tabla 1).

El grupo más alto fue el de 1er., año y el más bajo 3er. año de educadoras, (Tabla 2). La correlación entre esta escala y el rendimiento académico fue positiva, (Tabla 4, Figura 2).

Ya en el Capítulo I, vinculamos los aspectos teóricos de la evaluación con las recomendaciones hechas por los autores que tratan el tema de preparación y solución de exámenes.

Aquí queremos enfatizar, que la preparación de los exámenes debe ser continua y anticipada, y por otra parte la importancia que tienen los objetivos de aprendizaje, los cuales deben de definir no sólo la elaboración de la prueba por parte del maestro sino la preparación del examen por parte del alumno.

Cabe señalar que de las preguntas hechas al alumno en esta Escala la que obtuvo un menor número de respuestas correctas, fue precisamente la que hacía referencia a la utilización de los objetivos como guía de estudio para preparar un examen, (Apéndice II, reactivo 31 ).

Es menester que el maestro encauze las actividades de aprendizaje y la preparación de los exámenes a partir de los objetivos.

En último aspecto es que el sistema educativo y particularmente el maestro hagan hincapié en la función formativa de la evaluación, así mismo es conveniente que se atienda el desarrollo de actitudes positivas hacia los exámenes.

2.5.- Participación.- A través de esta escala se pretendió identificar si la alumna consideraba que preparaba anticipadamente su participación en clase, si reportaba dificultades en su relación con el maestro, con sus compañeras o en el trabajo en equipo, si su participación es pasiva, si tiende a monopolizar, etcétera.

El resultado para esta escala fue de 69.28% de aciertos, (Tabla 1). El grupo más alto fue 1er. año y el más bajo 4º año de educadoras, (Tabla 2).

Como mencionamos al hablar de la Escala de Toma de Apuntes pareciera existir una problemática que se circunscribe en relación a la dinámica del aula; la forma y grado de participación es fundamental dentro de la interacción, alumno-maestro, alumno-alumno, alumno-grupo, que ocurre dentro del aula.

La capacitación del alumno en participación es vital para el proceso enseñanza- aprendizaje.

Es recomendable en un estudio posterior correlacionar esta variable de participación con la de toma de apuntes y con actitud

hacia el maestro.

En esta escala se obtuvo una correlación positiva con - rendimiento académico definida ( Tabla 4, Figura 2 ).

En los aspectos en que se detectó más problema fue en - la preparación de la participación antes de clase y en la ocurrencia de intervención tendientes a aclarar dudas, (Apéndice II, reactivos 8 y 44 ).

La importancia que tiene para el aprendizaje, la participación activa, por parte del alumno es fundamental.

La participación del alumno involucra activamente tanto fuera de clase - planear, distribuir la actividad de estudio, leer- activamente, preparar clases, etcétera- como dentro del aula preguntar, discutir, tomar notas, intervenir, etcétera.

El grupo favorece la discusión y participación activa - lo cual convierte el aprendizaje en algo más significativo.

El tipo de liderazgo o de dirección que se ejerza en el grupo determinará en gran parte el grado y modo de participación.

El maestro o planificador de la enseñanza debería incluir dentro del curso de la materia, una variedad de objetivos, actividades, estilos de enseñanza tendientes a fomentar la participación --- constructiva y creativa del alumno.

2.6.-Proceso de Pensamiento.- En esta escala se pretendió explorar si la alumna consideraba tener facilidad para expresar resumir, aplicar, clasificar, comparar, criticar, ejemplificar los conceptos, leyes o principios aprendidos.

Esta escala tuvo un 64.72% de aciertos, (Tabla 1). El - resultado fue mayor para el grupo de 4<sup>a</sup> año, aunque los puntajes --

para los cuatro grupos fueron casi homogéneos, (Tabla 2).

Se tuvo una correlación positiva entre esta escala y -  
rendimiento académico.

Los procesos donde las alumnas reportan tener más difi-  
cultad son en la aplicación a problemas nuevos y en criticar, (Apén-  
dice II, reactivos 45,93).

Ambos procesos son muy importantes para el aprendizaje-  
Un indicador de que realmente se ha comprendido un concepto, regla, -  
etcétera, es la aplicación o transferencia de éste a situaciones --  
nuevas.

Por otra parte el hecho de que el alumno valore, criti-  
que y aporte favorecerá el aprendizaje significativo.

El estudiante puede ser capaz de resumir, memorizar, -  
comparar, etcétera, los conocimientos, pero más valioso será que -  
éste sea capaz de aplicarlos y evaluarlo.

Se podría considerar que los resultados nos identifican  
deficiencias en los procesos de pensamiento a niveles más altos.

Es importante que el maestro incluya en los objetivos-  
de su materia, objetivos de las categorías de aplicación, síntesis  
y evaluación.

Las experiencias de aprendizaje deben de diseñarse de  
tal forma que el alumno tenga la oportunidad de aprender significa-  
tivamente y no de forma repetitiva.

A la vez es recomendable que se evalúe realmente los-  
procesos de pensamiento implicados en los objetivos y que se le -  
proporcione al alumno la retroalimentación pertinente a fin de me-  
jorar el proceso enseñanza- aprendizaje.

Esta es una área fundamental a considerar en la formación del alumno en metodología de estudio, enseñar a pensar al --- alumno es capital, no sólo en lo que respecta a enseñar a pensar a partir de un contenido, sino en lo que se refiere a enseñar a pensar, transfiriendo a diversos contenidos.

Para concluir nuestro análisis de esta Categoría de Mé todos de Estudio queremos señalar que en el estudio correlacional se encontró que en esta categoría existe una marcada relación de -- un alto puntaje en ella con un alto rendimiento académico, (Tabla- 4, Figura 2). Siendo más marcada esta relación para el grupo de -- ler. año de educadoras.

Las escalas que tuvieron una correlación positiva más nítida fueron la 8, (participación ) y la 9, ( Procesos de Pensa-- mientos), sin embargo no fue muy clara la diferencia entre el grupo de rendimiento superior y el de rendimiento inferior en la esca la 6, ( Redacción de Ensayos).

### 3. CATEGORIA DE ACTITUDES

3.1.- Actitud hacia el maestro.- En este elemento se pretendía analizar si la alumna percibía en general al maestro como imparcial, objetivo, justo, si sentía confianza, simpatía y una buena comunicación con él, si su relación con el maestro era de docilidad o sumisión y cómo percibe el papel del maestro -autoridad, de guía, etcétera-.

En esta escala se obtuvo 62.29 % de aciertos, (Tabla 1). El grupo más alto fue el de 1er año y el más bajo 3er año de educadoras, (Tabla 2).

La correlación de esta escala con el rendimiento académico fue positiva aunque no muy bien diferenciada, sobre todo en 1er. año, donde se obtuvo una correlación más definida fue en 4º año, (Tabla 5, Figura 3).

El tipo de liderazgo, la experiencia previa, los modelos familiares o escolares son aspectos que determinarán las actitudes de los alumnos.

Por otra parte las actitudes que se forman en el alumno, estarán influenciadas por la relación maestro-alumno que se establezca. También son importantes las actitudes que asuma el maestro hacia el alumno.

En sí las actitudes establecidas en la relación maestro-alumno afectan la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.

3.2.- Actitudes hacia la educación.- En esta escala del cuestionario exploratorio se trató de detectar si la alumna consideraba que poseía motivos y metas definidas; el sentido que tenían para ella las diferentes materias que cursaba, cómo consideraba las metas educativas y cómo percibía los alcances de éstas.

Esta escala fue la que obtuvo un mayor porcentaje de aciertos, 75.39%, (Tabla 1). El grupo más alto fue el de 2º año pero pueden considerarse los puntajes de los cuatro grupos homogéneos, (Tabla 2).

Existe una tendencia positiva entre esta escala y el rendimiento académico, (Tabla 5, Figura 3).

Las actitudes hacia la educación influirán en la motivación, interés y desempeño del alumno, ya sea en materias aisladas o en todo su proceso académico.

Es importante que la institución educativa y el maestro desarrollen propositivamente actitudes positivas hacia el proceso educativo.

#### 4.- CATEGORIA MEDIO AMBIENTE:

4.1.- Relaciones Extraescolares.- Esta escala se encaminó a explorar la influencia, (positiva o negativa), del medio ambiente, (padres, amigos, compañeras), en la conducta de estudio de la alumna.

El porcentaje de aciertos tomando en cuenta a toda la población fue de 72.56%, (Tabla 1). El grupo más alto fue de 1er año y el más bajo el de 4º año de educadoras, (Tabla 2).

La tendencia entre esta escala y el rendimiento académico es casi nula y en el caso de 1er. año es negativa, (veanse Tabla 6, Figura 4).

Los aspectos más problemáticos que reportaron las alumnas son: que las situaciones ajenas a la escuela -familiares, afectivas, etcétera- afectan a su comportamiento de estudio; falta de estímulo o premio por parte de sus padres para su rendimiento académico o calificaciones.

Esta escala probablemente influye más en aspectos motivacionales y actitudinales que en el rendimiento académico, al menos en lo que concierne a casos no extremos.

Es indudable, sin embargo que estos aspectos facilitan la disposición en el aprendizaje.

Para concluir el análisis de los resultados obtenidos en estas Categorías, queremos enfatizar que en la Categoría que se obtuvo una relación positiva más marcada con rendimiento académico fue en la Categoría II: Método de Estudio, lo cual la colo

ca como una variable más determinante del aprovechamiento, por encima de variables de tipo organizacional o de actitudes hacia el estudio.

#### Limitaciones del Estudio y Recomendaciones.

Naturalmente que el cuestionario no evalúa si realmente la alumna estudia de acuerdo a las recomendaciones propuestas -- por los especialistas en metodología de estudio, sino las apreciaciones de ésta al respecto.

En este estudio o en otros similares donde se han aplicado otras pruebas y aún en investigaciones donde se han desarrollado cursos a los alumnos sobre métodos y hábitos de estudio, - se ha adolecido de la carencia de observaciones directas, medidas de desempeño y seguimiento; lo cual ubica deficiencias metodológicas a superar.

Si bien la elaboración y aplicación del cuestionario -- obedeció a requerimientos debidos a las deficiencias en metodología de estudio de la población en particular, consideramos que - los resultados obtenidos pueden significar áreas a investigar -- dentro de otras poblaciones a nivel medio superior.

Por el momento no nos atrevemos a hacer generalizaciones a este nivel, debido a que fue una sola aplicación del cuestionario exploratorio a una población determinada y particular.

Sin embargo consideramos que la importancia de este trabajo recepcional radica en que reporta áreas a fortalecer dentro del comportamiento de estudio de la alumna.

Por otra parte este trabajo aporta áreas o variables -- nuevas, no tratadas en otros estudios o investigaciones similares: Planeación, Participación, Procesos de Pensamiento y Rela--

ciones Extraescolares.

En el caso de Planeación, si bien es necesaria una investigación más detallada de este elemento, presuponemos que sí influye en el rendimiento académico, y que en sí planeación optimiza el proceso enseñanza- aprendizaje.

Los resultados en Participación y en Procesos de Pensamiento muestran una clara relación positiva con el rendimiento académico. Lo cual las marca como variables a fortalecer dentro de la metodología de estudio.

En cuanto a la Escala de Relaciones Extraescolares de la Categoría IV, cabría recomendar, una vez debidamente depurado y validado el instrumento, que se realice un estudio correlacional de esta escala con las otras categorías, así como con el rendimiento académico, a fin de determinar la relevancia de esta escala dentro del cuestionario, como una variable predictora del rendimiento académico.

Por último, pensamos que este trabajo podría resultar de utilidad para el maestro, para el estudiante de psicología, el orientador educativo y para el especialista en hábito y métodos de estudio, toda vez que constituye una recopilación de lo que diferentes autores que tratan sobre metodología de estudio recomiendan, a la vez que se proporcionan las consideraciones teóricas que sustentan sus postulados.

En particular para nosotros esta Tesis ha constituido la puerta para futuras investigaciones y sobre todo nos ha fijado la meta de aprender a aprender y la de enseñar a aprender.

## A P E N D I C E I

1.- ENCUESTA DE HABITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.

II.- ENCUESTA SOBRE LAS HABILIDADES DE ESTUDIO :

- ENCUESTA PARA LA ORGANIZACION DEL ESTUDIO.

- ENCUESTA SOBRE TECNICAS DE ESTUDIO.

- ENCUESTA SOBRE LA MOTIVACION PARA EL ESTUDIO.

III.- PRUEBA PARA EL ESTUDIO EFECTIVO.

# Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio

BROWN-HOLTZMAN

## INSTRUCCIONES

El propósito de esta encuesta es proporcionar un cuestionario de hábitos y actitudes hacia el estudio que sirva de base para un mejoramiento personal.

Si es tomado con seriedad, este cuestionario le ayudará a lograr una mayor comprensión de cómo estudiar con propiedad. Si contesta honesta y reflexivamente todas las afirmaciones, estará en capacidad de conocer muchas de sus fallas en el estudio. El valor de esta encuesta estará en proporción directa al cuidado con el cual conteste todas las afirmaciones.

Las contestaciones dadas para cada afirmación deberán ser marcadas en una hoja de respuestas. No escriba ni marque este cuaderno. El cuestionario está formado por 100 afirmaciones. Cada afirmación está provista con una escala de 5 puntos (rara vez, algunas veces, con frecuencia, por lo general, y casi siempre) y usted deberá marcar la respuesta de acuerdo con lo que haga o sienta. Así, por ejemplo, marque el espacio A en su hoja de respuestas, cuando considere que lo que hace o siente, rara vez está de acuerdo con lo que dice la afirmación.

Al marcar sus respuestas, asegúrese que el número de la afirmación coincide con el número de la hoja de respuestas. Cuide que sus respuestas estén bien marcadas y borre perfectamente cuando cambie alguna de ellas.

Para ayudarlo a resolver este cuestionario, los términos han sido definidos en porcentajes de la manera siguiente:

RV —RARA VEZ significa de 0 a 15% de las veces.

AV —ALGUNAS VECES significa de 16% a 35% de las veces

CF —CON FRECUENCIA significa de 36% a 65% de las veces

PG —POR LO GENERAL significa de 66% a 85% de las veces

CS —CASI SIEMPRE significa de 86% a 100% de las veces.

No conteste de acuerdo a lo que debería hacer o sentir, ni de acuerdo a lo que otros deberían hacer o sentir, sino a lo que siente o hace.

Cuando no pueda resolver alguna de las afirmaciones en la base de su actual experiencia, contestela de acuerdo a lo que usted probablemente haría si estuviera en esa situación.

No hay respuestas correctas o incorrectas " no hay tiempo límite para resolverla. Trabaje tan rápido como sea posible y no utilice mucho tiempo en resolver una afirmación. Asegúrese de haber resuelto todas las afirmaciones.

Traducción y Adaptación: Fernando García Cortes y Eduardo García Hassey.

Copyright 1953, © 1964, 1971 by The Psychological Corporation.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte del presente cuestionario puede ser reproducida o copiada en forma impresa o por cualquier otro medio, electrónico o mecánico, incluso por fotocopia, reproducción y transmisión audiovisual, y representación o reconstrucción en cualquier sistema de almacenaje de informaciones y retiro, sin previo permiso por escrito de la casa editora.

El cuestionario que se incluye en este folleto ha sido diseñado para usarse conjuntamente con las hojas de contestaciones publicadas o autorizadas por The Psychological Corporation. Si se utilizan otras hojas de contestaciones, The Psychological Corporation no asume ninguna responsabilidad en cuanto a la validez de los resultados.

The Psychological Corporation, 304 East 43th Street, New York, N.Y. 10017

RV — Rara Vez

AV — Algunas Veces  
CS —CF — Con Frecuencia  
Siempre

PG — Por lo General

1. Cuando me asignan una tarea muy larga o difícil la abandono o sólo estudio las partes más fáciles.
2. Al preparar reportes, temas o cualquier otro trabajo escrito, me aseguro de haber entendido claramente lo que se pide antes de empezar a hacerlo.
3. Considero que los maestros no comprenden las necesidades e intereses de los estudiantes.
4. La antipatía que siento por ciertos maestros me hace descuidar los estudios.
5. Cuando me retraso en el estudio por alguna razón ajena a mi voluntad, me pongo al corriente sin que se me indique.
6. La falta de fluidez para expresarme por escrito me retrasa en los reportes, exámenes y otros trabajos que tengo que entregar.
7. Mis maestros hacen sus materias interesantes y relevantes.
8. Considero que estudiaría más si tuviera mayor libertad para escoger las materias que me gustan.
9. El "soñar despierto" me distrae mientras estudio.
10. Los maestros critican mis trabajos por escribirlos precipitadamente o porque carecen de organización.
11. Creo que la preferencia o antipatía que los maestros sienten por el estudiante influye injustamente sobre la calificación.
12. Aún cuando no me gusta una materia, estudio mucho para sacar una buena calificación.
13. Aún cuando el trabajo asignado sea soso y aburrido, no lo dejo hasta que está terminado.
14. En mis reportes, temas y otros trabajos que entrego le doy especial atención a la limpieza.
15. Creo que el modo más fácil de sacar buenas calificaciones es estar de acuerdo con todo lo que dicen los maestros.
16. Pierdo interés en mis estudios después de los primeros días de clases.
17. Llevo todos los apuntes de cada materia juntos y ordenados lógicamente.
18. Memorizo reglas, fórmulas, definiciones de términos técnicos, etc., sin entenderlos realmente.
19. Creo que a los maestros les gusta ejercer demasiado su autoridad.
20. Creo que los maestros realmente desean que los estudiantes simpaticen con ellos.
21. Cuando tengo dificultad con mis estudios, trato de aclararlo con el maestro.
22. Cuando no entiendo claramente un trabajo asignado, titubeo al pedirle mayores explicaciones al maestro.
23. Creo que los maestros son demasiado rígidos y de criterio estrecho.
24. Creo que no se les da suficiente libertad a los estudiantes para elegir los temas de los trabajos y reportes que tienen que entregar.
25. No me ocupo en corregir los errores que el maestro señala en los exámenes y trabajos ya calificados.
26. Cuando presento un examen y no puedo contestar tan bien como yo quisiera me pongo nervioso y confuso.
27. Pienso que los maestros esperan que los alumnos estudien demasiado fuera de clase.
28. La falta de interés por mis estudios, me dificulta el mantenerme atento cuando estoy leyendo el texto.
29. Conservo el lugar donde estudio con ambiente de trabajo y exento de detalles innecesarios que podrían distraerme tales como cuadro, cartas, recuerdos, etc.
30. Tengo dificultad para escribir correctamente.
31. Cuando los maestros explican la clase o contestan preguntas emplean palabras que no entiendo.
32. A menos que una materia me guste mucho, hago solamente lo necesario para aprobar.
33. Las llamadas telefónicas, las gentes que entran y salen de mi cuarto, las discusiones con amigos, etc., interfieren con mis estudios.
34. Al tomar apuntes tiendo a escribir cosas que más tarde resultan innecesarias.
35. Mis maestros no explican suficientemente su materia.
36. Me siento confuso e indeciso acerca de lo que deberían ser mis metas educativas y vocacionales.
37. Me lleva mucho tiempo el prepararme para empezar a estudiar.
38. Salgo mal en los exámenes, porque me es difícil pensar claramente y planear mi trabajo en un corto periodo de tiempo.
39. Pienso que los maestros son arrogantes y engreídos al relacionarse con los estudiantes.
40. Algunas de las materias son tan aburridas que me tengo que esforzar para llevarlas al corriente.
41. No puedo concentrarme porque me pongo inquieto, malhumorado o nostálgico.
42. Cuando estudio en el libro de texto me salto los dibujos, las gráficas y las tablas.
43. Creo que los maestros tienden a evitar las discusiones con sus alumnos.
44. Pienso que divertirse y disfrutar de la vida lo mejor posible es más importante que estudiar.
45. Pospongo los trabajos escritos hasta el último momento.
46. Inmediatamente después de leer varias páginas del texto no puedo recordar su contenido.

RV — Rara Vez

AV — Algunas Veces

CF — Con Frecuencia

PG — Por lo General

CS — Siempre

47. Pienso que los maestros tienden a hablar demasiado.
48. Creo que los maestros tienden a evitar las discusiones sobre temas y eventos de actualidad con sus alumnos.
49. Al ponerme a estudiar me encuentro muy cansado, aburrido o con sueño para hacerlo eficazmente.
50. Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro de texto que posteriormente vienen en los exámenes.
51. Considero que los maestros tratan de atender y ayudar a todos los estudiantes por igual.
52. Pienso que mis calificaciones reflejan mi capacidad con bastante precisión.
53. Pierdo demasiado tiempo platicando, leyendo revistas, escuchando la radio, viendo T. V., yendo al cine, etc., para poder ir bien en mis estudios.
54. Cuando dudo acerca de la forma apropiada de escribir un trabajo, busco un modelo o guía que seguir.
55. Los ejemplos y las explicaciones dadas por mis maestros son muy áridas y técnicas.
56. Pienso que no vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo gastados en conseguir una preparación universitaria.
57. Estudio improvisada y desorganizadamente, obligado, en el último momento, por lo que exigen las clases.
58. Cuando tengo mucho que estudiar, me detengo periódicamente y trato de recordar los puntos principales que he cubierto.
59. Considero que los maestros tienden a mostrarse sarcásticos con los estudiantes de más bajo rendimiento y a ridiculizarlos demasiado por sus errores.
60. Algunas de las clases son tan aburridas que paso el tiempo dibujando, escribiendo o "soñando" en vez de escuchar al maestro.
61. Mis actividades extraescolares me retrasan en los estudios.
62. Parece que aprendo poco en relación al tiempo que paso estudiando.
63. Considero que los maestros hacen sus materias demasiado difíciles para el estudiante promedio.
64. Considero que estoy tomando materias de poco valor práctico para mí.
65. En la escuela estudio en las horas libres para tener que estudiar menos en casa.
66. Sólo puedo concentrarme por poco tiempo al estudiar; después, las palabras dejan de tener sentido.
67. Creo que los que organizan los cine-clubs, las mesas redondas y los ciclos de conferencias contribuyen más a la vida escolar que los propios maestros.
68. Creo que el único propósito de la educación debería ser el de darle a los estudiantes medios para ganarse la vida.
69. Los problemas ajenos a la escuela, -dificultades económicas, conflictos familiares y afectivos, etc.,- me hacen descuidar los estudios.
70. Copio los diagramas, dibujos, tablas y otras ilustraciones que el maestro pone en el pizarrón.
71. Considero que los maestros pierden de vista el objetivo real de la educación al darle demasiada importancia a las calificaciones.
72. Hago lo posible por interesarme sinceramente en cada materia que llevo.
73. Termino los trabajos asignados a tiempo.
74. En los exámenes con reactivos de verdadero-falso, y de selección múltiple me he dado cuenta que pierdo puntos al cambiar mis respuestas originales.
75. Creo que los estudiantes que preguntan y participan en la discusión de clase sólo quieren quedar bien con el maestro.
76. Mi principal motivo para acudir a la Universidad es obtener el prestigio que proporciona un título universitario.
77. Me gusta tener el radio, el tocadiscos o la T. V. prendida mientras estudio.
78. Al estudiar para un examen dispongo los diferentes conceptos que tengo que aprender en un orden lógico, por ejemplo, en orden de importancia, en el orden en que viene en el texto, en orden cronológico, etc.
79. Los maestros ponen deliberadamente las fechas de examen al día siguiente de algún evento social o cultural importante.
80. Creo que el prestigio deportivo de una Universidad es tan importante como el prestigio académico.
81. El que estudie o deje de hacerlo depende del humor que tenga.
82. En los exámenes no presto atención a la ortografía ni a la gramática.
83. Considero que adular a los maestros es un medio para sacar buenas calificaciones.
84. Pienso que me convendría más dejar la escuela y conseguir un trabajo.
85. Estudio tres o más horas diarias fuera de clase.
86. A pesar de que escribo hasta el último momento no puedo terminar mis exámenes en el tiempo asignado.
87. Considero que para el estudiante medio es casi imposible hacer toda la tarea que se le deja.
88. Considero que la escuela no nos prepara para afrontar los problemas de la vida adulta.

RV — Rara Vez

AV — Algunas Veces

CF — Con Frecuencia

PG — Por <sup>7</sup>/<sub>10</sub> General

CS — Casi Siempre

89. Estoy al corriente en la escuela, estudiando lo que me han dejado día a día.
90. Cuando me da tiempo, reviso mis respuestas antes de entregar el examen.
91. Considero que la principal razón de que los estudiantes copien es que los maestros dejen tareas ridículas.
92. Leer o estudiar durante un tiempo prolongado me provoca dolor de cabeza.
93. Prefiero estudiar solo que en equipo.
94. Cuando me devuelven los exámenes me doy cuenta de que mi calificación disminuye por errores que podía haber evitado.
95. Considero que los estudiantes no deben esperar que la mayoría de los maestros les sean simpáticos.
96. Me dan ganas de faltar a clases cuando tengo algo importante que hacer en la escuela: entregar un trabajo especial; presentar un examen, etc.
97. Antes de empezar un período de estudio, organizo mi trabajo para que me rinda mejor el tiempo.
98. En los exámenes olvido nombres, fechas, fórmulas y otros detalles que realmente sé.
99. Creo que los maestros dan clases, principalmente porque les gusta enseñar.
100. Creo que las calificaciones se basan más en la habilidad para memorizar, que en la habilidad para pensar y analizar las cosas.



Encuestas sobre las habilidades de estudio.

## A ) ENCUESTA PARA ORGANIZACION DEL ESTUDIO

1. ¿SUELES DEJAR PARA EL ÚLTIMO MOMENTO LA PREPARACIÓN DE TUS TRABAJOS?
2. ¿CREES QUE EL SUEÑO O EL CANSANCIO TE IMPIDEN ESTUDIAR EFICAZMENTE EN MUCHAS OCASIONES?
3. ¿ES FRECUENTE QUE NO TERMINES TUS TAREAS ESCOLARES A TIEMPO?
4. ¿TIENDES A EMPLEAR TIEMPO EN LEER REVISTAS, VER TELEVISIÓN O CHARLAR CUANDO DEBIERAS DEDICARLO A ESTUDIAR?
5. TUS ACTIVIDADES SOCIALES O DEPORTIVAS, ¿TE LLEVAN A DESCUIDAR, A MENUDO, TUS TAREAS ESCOLARES?
6. ¿SUELES DEJAR PASAR UN DÍA O MÁS ANTES DE REPASAR LOS APUNTES TOMADOS EN CLASE?
7. ¿SUELES DEDICAR TU TIEMPO LIBRE, ENTRE 8 DE LA MAÑANA Y 4 DE LA TARDE, A OTRAS ACTIVIDADES, QUE NO SEA ESTUDIAR?
8. ¿DESCUBRES ALGUNAS VECES, DE SÚBITO QUE DEBES ENTREGAR UNA TAREA ANTES DE LO QUE CREÍAS?
9. ¿TE RETRASAS, CON FRECUENCIA, EN UNA MATERIA DEBIDO A QUE TIENES QUE ESTUDIAR OTRA?
10. ¿TE PARECE QUE TU RENDIMIENTO ES MUY BAJO, EN RELACIÓN CON EL TIEMPO QUE DEDICAS AL ESTUDIO?
11. ¿ESTÁ SITUADO TU ESCRITORIO DIRECTAMENTE FRENTE A UNA VENTANA, PUERTA U OTRA FUENTE DE DISTRACCIÓN?
12. ¿SUELES TENER FOTOGRAFÍAS, TROFEOS O RECUERDOS SOBRE TU MESA DE ESCRITORIO.
13. ¿SUELES ESTUDIAR RECOSTADO EN LA CAMA, O ARRELLANADO EN UN ASIENTO CÓMODO?
14. ¿PRODUCE RESPLANDOR LA LÁMPARA QUE UTILIZAS AL ESTUDIAR?
15. TU MESA DE ESTUDIO, ¿ESTÁ TAN DESORDENADA Y LLENA DE OBJETOS, QUE NO DISPONES DE SITIO SUFICIENTE PARA ESTUDIAR CON EFICACIA?
16. ¿SUELEN INTERRUMPIR TU ESTUDIO, PERSONAS QUE VIENEN A VISITARTE?
17. ¿ESTUDIAS, CON FRECUENCIA, MIENTRAS TIENES PUESTA LA TELEVISIÓN, LA RADIO O EL TOCADISCOS?

CONT...

18. EN EL LUGAR DONDE ESTUDIAS, ¿SE PUEDEN VER CON FACILIDAD REVISTAS, FOTOS DE MUCHACHAS O MATERIALES PERTENECIENTES A TU AFICIÓN?
19. ¿CON FRECUENCIA, INTERRUMPEN TU ESTUDIO, ACTIVIDADES O RUIDOS QUE PROVIENEN DEL EXTERIOR?
20. ¿SUELE HACERSE LENTO TU ESTUDIO DEBIDO A QUE NO TIENE A MANO LOS LIBROS Y LOS MATERIALES NECESARIOS?

## B) ENCUESTA SOBRE TECNICAS DE ESTUDIO

1. ¿TIENDES A COMENZAR LA LECTURA DE UN LIBRO DE TEXTO SIN HOJEAR PREVIAMENTE LOS SUBTÍTULOS Y LAS ILUSTRACIONES?
2. ¿TE SALTAS, POR LO GENERAL, LAS FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS CUANDO ESTUDIAS UN TEMA?
3. ¿SUELE SERTE DIFÍCIL SELECCIONAR LOS PUNTOS MÁS IMPORTANTES DE LOS TEMAS DE ESTUDIO?
4. ¿TE SORPRENDES CON CIERTA FRECUENCIA, PENSANDO EN ALGO QUE NO TIENE NADA QUE VER CON LO QUE ESTUDIAS?
5. ¿SUELES TENER DIFICULTAD EN ENTENDER TUS APUNTES DE CLASE CUANDO TRATAS DE REPASARLOS, DESPUÉS DE CIERTO TIEMPO?
6. AL TOMAR NOTAS ¿TE SUELES QUEDAR ATRÁS CON FRECUENCIA DEBIDO A QUE NO PUEDES ESCRIBIR CON SUFICIENTE RAPIDEZ?
7. POCO DESPUÉS DE COMENZAR UN CURSO, ¿SUELES ENCONTRARTE CON QUE TUS APUNTES FORMAN UN "REVOLTIJO"?
8. ¿TOMAS NORMALMENTE TUS APUNTES TRATANDO DE ESCRIBIR LAS PALABRAS EXACTAS DEL PROFESOR?
9. CUANDO TOMAS NOTAS DE UN LIBRO, ¿TIENES LA COSTUMBRE DE COPIAR EL MATERIAL NECESARIO, PALABRA POR PALABRA?
10. ¿TE ES DIFÍCIL, EN GENERAL SELECCIONAR UN TEMA APROPIADO PARA UN ENSAYO O INFORME SEMESTRAL?
11. ¿SUELES TENER PROBLEMAS PARA ORGANIZAR EL CONTENIDO DE UN ENSAYO O INFORME SEMESTRAL?
12. ¿SUELES PREPARAR EL ESQUEMA DE UN TRABAJO DE ESE TIPO, DESPUÉS DE HABERLO REDACTADO?
13. ¿TE PREPARAS A VECES PARA UN EXAMEN MEMORIZANDO FÓRMULAS, DEFINICIONES O REGLAS QUE NO ENTIENDES CON CLARIDAD?
14. ¿TE RESULTA DIFÍCIL DECIDIR QUÉ ESTUDIAR Y CÓMO ESTUDIARLO, CUANDO PREPARAS UN EXAMEN DE OPCIÓN MÚLTIPLE?
15. ¿SUELES TENER DIFICULTADES PARA ORGANIZAR, EN UN ORDEN LÓGICO, LAS MATERIAS QUE DEBES ESTUDIAR POR UNIDADES?

CONT...

16. AL PREPARAR EXÁMENES, ¿SUELES ESTUDIAR TODA LA ASIGNATURA, EN EL ÚLTIMO MOMENTO?
17. ¿SUELES ENTREGAR TUS EXÁMENES SIN REVISARLOS DETENIDAMENTE, PARA VER SI TIENEN ALGÚN ERROR COMETIDO POR DESCUIDO?
18. ¿TE ES IMPOSIBLE CON FRECUENCIA TERMINAR UN EXAMEN DE EXPOSICION DE UN TEMA EN EL TIEMPO PRESCRITO?
19. ¿SUELES PERDER PUNTOS EN EXÁMENES CON PREGUNTAS DE "VERDADERO-FALSO" DEBIDO A QUE NO LAS LEES DETENIDAMENTE?
20. ¿EMPLEAS NORMALMENTE MUCHO TIEMPO EN CONTESTAR LA PRIMERA MITAD DE LA PRUEBA Y TIENES QUE APRESURARTE EN LA SEGUNDA?

## c) ENCUESTA SOBRE MOTIVACION PARA EL ESTUDIO

1. DESPUÉS DE LOS PRIMEROS DÍAS O SEMANAS DEL CURSO, ¿TIENDES A PERDER INTERÉS POR EL ESTUDIO?
2. ¿CREES QUE, EN GENERAL, BASTA ESTUDIAR LO NECESARIO PARA OBTENER UN "APROBADO" EN LAS ASIGNATURAS?
3. ¿TE SIENTES FRECUENTEMENTE CONFUSO E INDECISO, SOBRE CUÁLES DEBEN SER TUS METAS FORMATIVAS Y PROFESIONALES?
4. ¿SUELES PENSAR QUE NO VALE LA PENA EL TIEMPO Y EL ESFUERZO QUE SON NECESARIOS PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA?
5. ¿CREES QUE ES MÁS IMPORTANTE DIVERTIRTE Y DISFRUTAR DE LA VIDA QUE ESTUDIAR?
6. ¿SUELES PASAR EL TIEMPO DE CLASE EN DIVAGACIONES, O SOÑANDO DESPIERTO EN LUGAR DE ATENDER AL PROFESOR?
7. ¿TE SIENTES HABITUALMENTE INCAPAZ DE CONCENTRARTE EN TUS ESTUDIOS DEBIDO A QUE ESTÁS INQUIETO, ABURRIDO O DE MAL HUMOR?
8. ¿PIENSAS CON FRECUENCIA QUE LAS MATERIAS QUE ESTUDIAS TIENEN POCO VALOR PRÁCTICO PARA TI?
9. ¿SIENTES FRECUENTES DESEOS DE ABANDONAR LA UNIVERSIDAD Y CONSEGUIR UN TRABAJO?
10. ¿SUELES TENER LA SENSACIÓN DE QUE LO QUE SE ENSEÑA EN LOS CENTROS DOCENTES NO TE PREPARA PARA AFRONTAR LOS PROBLEMAS DE LA VIDA ADULTA?
11. ¿SUELES DEDICARTE A ESTUDIAR DE MODO CASUAL, SEGÚN EL ESTADO DE ÁNIMO EN QUE TE ENCUENTRES?
12. ¿TE HORRORIZA ESTUDIAR LIBROS DE TEXTO PORQUE SON INSÍPIDOS Y ABURRIDOS?
13. ¿ESPERAS NORMALMENTE A QUE SE TE FIJE LA FECHA DE UN EXAMEN PARA COMENZAR A ESTUDIAR LOS LIBROS DE TEXTO O A REPASAR TUS APUNTES DE CLASE?
14. ¿SUELES PENSAR QUE LOS EXÁMENES SON PRUEBAS PENOSAS DE LAS QUE NO SE PUEDE ESCAPAR Y RESPECTO A LAS CUALES LO QUE DEBE HACERSE ES SOBREVIVIR, DEL MODO QUE SEA?
15. ¿SIENTES CON FRECUENCIA QUE TUS PROFESORES NO COMPRENDEN LAS NECESIDADES E INTERESES DE LOS ESTUDIANTES?

CONT...

16. ¿TIENES NORMALMENTE LA SENSACIÓN DE QUE TUS PROFESORES EXIGEN DEMASIADAS HORAS DE ESTUDIO FUERA DE CLASE?
17. ¿DUDAS, POR LO GENERAL, EN PEDIR AYUDA A TUS PROFESORES EN TAREAS QUE TE SON DIFÍCILES?
18. ¿SUELES PENSAR QUE TUS PROFESORES NO TIENEN CONTACTO CON LOS TEMAS Y SUCESOS DE ACTUALIDAD?
19. ¿TE SIENTES REACIO, POR LO GENERAL, A HABLAR CON TUS PROFESORES DE TUS PROYECTOS FUTUROS, DE ESTUDIO O PROFESIONALES?
20. ¿CRITICAS CON FRECUENCIA A TUS PROFESORES CUANDO CHARLAN CON SUS COMPAÑEROS?

# Prueba sobre el Estudio Efectivo

WILLIAM F. BROWN  
Southwest Texas State University

## INSTRUCCIONES

El propósito de esta prueba es medir su conocimiento de los procedimientos para un estudio efectivo. La resolución de las afirmaciones que están en las páginas siguientes, le permitirá darse cuenta de muchas de las fallas que comete al estudiar. El análisis de sus respuestas le proporcionará una base para realizar un programa que mejore sus hábitos de estudio.

Marque las respuestas en la hoja que se le ha entregado para tal efecto. No haga anotaciones de ningún tipo en el cuadernillo de la prueba. Cada una de las 125 afirmaciones contenidas deben ser contestadas como verdaderas o falsas. Evalúe la veracidad o falsedad de cada afirmación y marque su contestación en la columna adecuada de su hoja de respuestas. Por ejemplo, si considera que la afirmación es cierta, o más o menos cierta, marque el espacio correspondiente de la columna "V" en la hoja de respuestas. Si, por otra parte, juzga que la afirmación es falsa, o más o menos falsa, marque el espacio correspondiente de la columna "F" en su hoja de respuestas. Los juicios que son más verdaderos que falsos, deben ser contestados verdaderos; los juicios que son más falsos que verdaderos deben ser contestados falsos.

Lea cada afirmación cuidadosamente antes de marcar su respuesta. Al marcar su respuesta, asegúrese de que el número de la oración corresponda al número de la respuesta en la hoja de contestaciones. Ponga especial cuidado al marcar sus respuestas. No haga tachaduras en la hoja de respuestas; si desea cambiar alguna respuesta, borre cuidadosa y completamente.

Copyright (c) 1972 by Effective Study Materials

All Rights Reserved

Traducción y Adaptación: Eduarda Guadalupe y Fernanda García

1. Los hábitos efectivos de estudio en la Universidad, están directamente relacionados a los hábitos efectivos de trabajo después de la Universidad.
2. El hacer un horario semanal demuestra al estudiante dónde, cuándo y cómo está perdiendo el tiempo.
3. Un cuaderno de espiral es más propio para reorganizar los apuntes que una carpeta de argollas.
4. Uno debe detener la lectura del texto a intervalos frecuentes e intentar prever las preguntas que podría formular el maestro.
5. Cuando se está estudiando para un examen de textos, uno debe prepararse para reconocer hechos específicos en lugar de recordar conceptos generales.
6. El adular al maestro es un medio efectivo de mejorar las calificaciones.
7. Si fuera posible, uno debería concentrar todas sus clases en tres días de la semana.
8. Para tomar apuntes adecuados de clase, el estudiante debe anotar casi todo lo que dice el maestro.
9. Uno debe de tener su lectura del texto a intervalos frecuentes y recitar en voz baja los puntos principales que han sido cubiertos.
10. Tratar de predecir las preguntas generales que serán formuladas, es un procedimiento ineficaz cuando se está estudiando para un examen.
11. El estudiante medio de primer año puede dominar procedimientos efectivos para tomar apuntes en una hora de práctica concentrada.
12. Es preferible programar una hora libre después de una conferencia, que programarla antes.
13. Cuando se toman apuntes de clase, el estudiante debe tratar de escribir las palabras exactas del maestro.
14. El olvido se reduce cuando se replantean los puntos principales de la lectura asignada en palabras propias.
15. Hacer un cuadro sinóptico de la materia y leer los apuntes, es un modo ineficaz de prepararse para los exámenes.
16. La iluminación, la temperatura o la ventilación del cuarto influyen, de manera importante, en la eficiencia del estudio.
17. Un estudiante que planea estudiar desde las 8 de la noche hasta las 12, debería empezar con la materia más difícil.
18. Las definiciones de términos técnicos dados en clase, deberían ser copiadas en las palabras exactas del maestro.
19. La comprensión puede aumentar si se formulan preguntas sobre los sustitutos del tema y se buscan las respuestas conforme con lo que uno va leyendo.
20. La recitación es un procedimiento ineficaz cuando se estudia para un examen de selección múltiple.
21. Los hábitos de estudio que son efectivos para los jóvenes es probable que no resulten efectivos para los jóvenes.
22. La hora anterior, inmediata a la participación en clase, debe ser reservada para repasar el material del día.
23. Uno debe copiar los mapas, tablas y gráficas que el maestro escribe en el pizarrón.
24. Releer el primero y el último párrafo de cada una de las unidades del capítulo estudiado, aumenta la comprensión del contenido y la continuidad.
25. La memorización es más efectiva cuando se estudia para una prueba objetiva que para una por texto.
26. El analizar los propios hábitos de lectura es una pérdida de tiempo para el buen estudiante.
27. Una hora libre entre dos clases completamente de finlas no es tiempo suficiente para estudiar con efectividad.
28. Los apuntes de clase deben incluir citas, anécdotas y otros materiales ilustrativos que el maestro utiliza para sustentar los puntos principales.
29. Recitar los puntos principales del material asignado para estudiar sirve para identificar aquellas áreas que requieren de estudio adicional.
30. La recitación es más efectiva cuando se estudia para un examen de historia que para un examen de matemáticas.
31. La desorganización en una área de estudio es más característica de malos estudiantes que de buenos estudiantes.
32. En el programa de actividades diarias, cada hora de estudio debería dedicarse para una materia específica.
33. Los términos técnicos y detalles de hechos que han sido repetidos durante la clase deben recibir especial atención después.
34. Se le debe dar especial atención a palabras y frases en bastardilla dentro de lo que se está estudiando.
35. El "matarse estudiando" a última hora es el modo más eficaz de estudiar para exámenes objetivos.
36. El estudiante medio de primer año puede dominar los procedimientos efectivos de lectura de un texto en una hora de práctica concentrada.
37. Es preferible estudiar diariamente lapsos de una hora que una sesión semanal que iguale el mismo número de horas.
38. Si la tarea dada por el maestro no ha sido claramente entendida, el estudiante debe esperar y pedirle a un compañero que se la explique.
39. Los conceptos básicos estudiados de un material de historia pueden ser fácilmente reconstruidos si se seleccionan las frases clave.
40. Preguntar al maestro acerca del tipo del próximo examen, así como acerca de lo que cubrirá éste, representa muy poco valor.
41. El preparar un horario de actividad diaria para guiar el estudio de uno es impráctico para la mayoría de los estudiantes de primer año de la escuela.
42. El mejor momento para repasar y revisar los apuntes de clase es inmediatamente después de la clase.
43. Si un estudiante toma buenos apuntes de clase, él puede fácilmente omitir la lectura del libro de texto.
44. Uno debe leer el resumen, antes de leer el capítulo de un libro.
45. Uno debe revisar todos los temas de un examen para obtener una completa apreciación, antes de contestar las preguntas.
46. El estudiante medio de primer año debería dedicar dos horas de estudio por cada hora de clase.

47. Al preparar el horario de estudio, debe dársele prioridad a los temas que uno prefiere.
48. Todas las tareas deben ser terminadas antes de revisar y ordenar los apuntes de clase.
49. Uno debería revisar las ilustraciones y los encabezados antes de leer un capítulo.
50. Uno debería leer cuidadosamente todas las preguntas de selección múltiple antes de contestarlas.
51. Cuando el estudiante está suficientemente motivado, pueden desarrollarse hábitos de estudio eficiente en 48 horas.
52. Reducir el aburrimiento cambiando a una diferente materia cada media hora es un procedimiento eficaz de estudio.
53. Es mejor tomar los apuntes de clase en un estilo narrativo que en forma de cuadro sinóptico.
54. Los párrafos difíciles de un estudio para clase deben evitarse y ser leídos hasta después de concluida la lectura.
55. Las preguntas por temas deben ser resueltas en orden, sin saltarse ninguna, para asegurar el mejor aprovechamiento del tiempo asignado para el examen.
56. Utilizar un horario diario para programar el estudio le permitirá a uno dedicar mayor tiempo a otras actividades.
57. La lectura del material asignado en el texto debe ser pospuesta hasta después de que el maestro haya dado la clase sobre ese material.
58. El comparar los apuntes de clase con el texto ayuda a identificar los conceptos que han sido pobremente entendidos.
59. Subrayar las palabras clave y las frases importantes del texto ocasiona pérdida de tiempo y de estudio porque hace más lenta la lectura.
60. En un examen de temas se ahorra tiempo si se esbozan los puntos principales, antes de empezar a escribir.
61. La mayoría de los estudiantes destacados abandonan las actividades recreativas para obtener buenas calificaciones.
62. Los pequeños grupos de estudio crean un ambiente ineficaz en la preparación de las tareas asignadas.
63. El pasar en limpio los propios apuntes de clase es perder el tiempo de estudio.
64. Tanto las novelas populares como los textos de historia deben ser leídos a la misma velocidad.
65. El tiempo empleado en revisar errores sería mejor empleado en elaborar los temas de respuestas ya contestadas.
66. La angustia ante el examen es principalmente una consecuencia del estudio insuficiente.
67. El usar pijama y descansar en una silla confortable aumenta la eficiencia del estudio.
68. El tomar los apuntes de clase en forma de cuadro sinóptico aumenta la comprensión del material en una fecha posterior.
69. El estudiante universitario debe evitar el subrayar el texto porque al revenderlo su precio baja.
70. Es muy probable que la primera conjetura seleccionada en una pregunta falso-verdadero sea más correcta que las subsecuentes elecciones que uno haga a la misma.
71. La orientación sobre cómo estudiar es una pérdida de tiempo para estudiantes que ya están sacando buenas calificaciones.
72. Las fotografías y recuerdos deben ser guardados en el escritorio para reducir el aburrimiento mientras se estudia.
73. Los apuntes sobre las lecturas adicionales no deben ser mezclados con los apuntes de clase.
74. El preparar tablas sencillas o diagramas es un método ineficaz para aprender los puntos principales.
75. Generalmente hablando, cuanto más larga es la respuesta dada en una prueba de temas es más alta la calificación que se obtiene.
76. El problema más frecuente cuando se corren hábitos de estudio pobres es el deficiente empleo del tiempo.
77. El estudiar con la cara hacia la pared causa aburrimiento y reduce la efectividad del estudio.
78. Uno debe copiar exactamente el material destacado cuando se están tomando apuntes sobre la clase asignada.
79. El escribir breves resúmenes de los puntos principales en los márgenes del texto lleva demasiado tiempo para ser práctico.
80. El resolver un examen de temas en forma de cuadro sinóptico es un método ineficaz de contestar la prueba.
81. El éxito académico en la Universidad se basa casi completamente en la inteligencia de uno.
82. El escritorio donde se estudia debe estar ubicado de manera que permita una buena vista desde la ventana.
83. Los apuntes de clase deben ser repasados y repasados inmediatamente después de que han sido hechos.
84. El secular para uno mismo es un procedimiento ineficaz en el aprendizaje de nombres, fechas y eventos encontrados en el estudio de la historia.
85. En los exámenes por temas se cometen muchos errores que en las pruebas de selección múltiple.
86. El cambio desorganizado de una actividad a otra es eliminado, en gran parte, cuando se sigue un horario de actividades diarias.
87. Un escritorio con una superficie de 30 x 45 cm. es adecuado para estudiar con efectividad.
88. Los apuntes para un trabajo de investigación deben ser tomados en fichas y no en cuadernos.
89. Cuando se estudian libros de texto, la lectura "pasiva" es superior a la lectura "activa."
90. La respuesta correcta de los reactivos falso-verdadero es dada por el análisis de palabras claves como "todo," "ninguno," "siempre" y "nunca."
91. El desarrollo de buenos hábitos de estudio es independiente del ambiente de estudio.
92. Las investigaciones han demostrado que los alumnos estudian con mayor efectividad cuando escuchan el radio o el fonógrafo.
93. Un estudiante debe encontrar una buena fuente de información y utilizarla exclusivamente cuando prepara su reporte o trabajo final.
94. Detenerse a definir palabras desconocidas mientras se estudia es una pérdida de tiempo porque reduce la velocidad de la lectura.

95. El analizar y modificar las palabras o frases es una pérdida de tiempo en un examen de selección múltiple.
96. El desarrollo de hábitos de estudio verdaderamente eficaces requiere una inteligencia por encima de la normal.
97. Para eliminar el resplandor y la irritación de los ojos mientras se estudia, uno debe utilizar la lámpara de alta intensidad.
98. Los libros de referencia necesarios deben ser leídos antes de empezar a escribir el primer bosquejo de un tema o trabajo.
99. Cuando el tiempo de estudio es limitado, uno debe saltarse las tablas, gráficas y otras ilustraciones contenidas en la lectura.
100. Es mejor insistir en la respuesta de una pregunta problemática en un examen, que saltársela y volver a ella más tarde.
101. Las habilidades para el estudio requieren de práctica sistemática y constante para su efectivo desarrollo.
102. Los periódicos, revistas y cartas que uno coloca sobre el escritorio distraen y restan atención cuando se estudia.
103. El estudiante debe hacer un cuadro sinóptico con los puntos principales que quiere abarcar antes de ponerse a escribir un trabajo.
104. Cuando se desea localizar un material específico en un texto de historia, lo primero que hay que revisar es el glosario.
105. Las instrucciones de "enumerar," "ilustrar" o "contrastar" en un examen, requieren de la misma técnica que la exigida para resolver un examen por temas.
106. Los procedimientos que son efectivos para estudiar historia serán igualmente efectivos para estudiar matemáticas.
107. La lámpara del escritorio debe estar colocada de tal manera que la luz se concentre directamente sobre el material estudiado.
108. La calificación que se obtiene en un trabajo escrito depende, principalmente, de la extensión del trabajo y de la ortografía revisada.
109. No es necesario leer el texto cuidadosamente durante el curso cuando los puntos importantes han sido vistos en la clase.
110. Uno debe evitar el adivinar en una prueba de selección múltiple cuando en la calificación se restan puntos adicionales por respuestas incorrectas.
111. Conseguir un equilibrio entre el tiempo dedicado al estudio, la recreación y el descanso es prácticamente imposible para el estudiante promedio del primer año.
112. Los compañeros de cuarto deberían colocarse los criterios, ya sea uno al lado del otro o uno frente a otro.
113. La originalidad del pensamiento y el grado de conciencia son ignorados, en gran parte, cuando los trabajos escritos del curso son calificados.
114. Escuchar el radio mientras se está estudiando es una buena forma de convertir la lectura en un proceso activo.
115. Estudiar los encabezados, los materiales ilustrados y los resúmenes, constituye una preparación adecuada para presentar un examen objetivo con carácter parcial.
116. Para corregir hábitos de estudio inadecuados mejor es pedir ayuda a otro estudiante.
117. Para reducir el aburrimiento durante el estudio debe colgarse, frente al escritorio, cartelones o recuerdos.
118. La utilidad principal del cuadro sinóptico es proveer al maestro con una orientación sobre la organización de los trabajos de uno.
119. Subrayar los nombres clave, fechas, lugares y eventos mientras se lee un texto de historia, es un procedimiento de estudio poco eficiente.
120. Las discusiones en clase de los exámenes ya calificados se constituyen en pérdida de tiempo.
121. El tiempo que se emplea en preparar un horario de actividad diaria, sería mejor utilizarlo en el estudio.
122. El sentarse erguidamente mientras se estudia el texto para la clase ayuda a concentrarse sobre el material.
123. La organización tiene poca influencia sobre la calificación que uno recibe en los trabajos escritos.
124. El libro de texto debe ser leído de la manera más rápida que a uno le sea posible para mejorar el nivel de comprensión.
125. La corrección de los errores en los exámenes parciales es un medio eficaz de prepararse para el examen final.

A P E N D I C E II

- REACTIVOS PARA CADA UNA DE LAS ESCALAS  
DEL CUESTIONARIO PARA EL DIAGNOSTICO  
DE HABITOS, HABILIDADES Y ACTITUDES  
HACIA EL ESTUDIO

REACTIVOS PARA CADA ESCALA :

( El número que tiene cada reactivo, corresponde al asignado en cuestionario definitivo ).

1) PLANEACION.-

1. ¿ CONOCES CUALES SON LAS AREAS DE ESTUDIO DE TU CARRERA?
13. ¿ CONOCES A QUE ÁREAS DE TU CARRERA CORRESPONDEN LAS ASIGNATURAS QUE ESTAS CURSANDO ACTUALMENTE?
25. ¿ CONOCES EL PROGRAMA COMPLETO DE CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS QUE ESTAS CURSANDO ACTUALMENTE?
37. ¿ CONOCES LA BIBLIOGRAFÍA BÁSICA Y COMPLEMENTARIA DE CADA ASIGNATURA?.
49. SE TE DIFÍCILTA PLANEAR TUS ACTIVIDADES DE ESTUDIO CON ANTICIPACION A TUS CLASES.
61. ¿ CONOCES LOS TEMAS CONTENIDOS EN LAS UNIDADES QUE VAS A ESTUDIAR EL PRÓXIMO MES EN LAS MATERIAS QUE ESTÁS CURSANDO?.
73. ¿ CONOCES CON ANTICIPACION LAS ACTIVIDADES DE ESTUDIO DE CADA UNIDAD DE TUS ASIGNATURAS ?.
85. ¿ SE TE DIFÍCILTA ELEGIR PROCEDIMIENTOS O METODOS DE ESTUDIO PARA LAS ACTIVIDADES PROGRAMADAS EN LA UNIDAD ?.
97. ¿ UTILIZAS METODOS PARA LEER, TOMAR APUNTES, ELABORAR INFORMES, PREPARAR Y RESOLVER EXAMENES, PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN CLASES Y ESTUDIAR EN GRUPO ?.
109. ¿ PLANEAS TUS ACTIVIDADES DE ESTUDIO A LARGO PLAZO CON EL AUXILIO DE TUS MAESTROS Y COMPAÑEROS ?.

2) TIEMPO.-

2. AL ACERCARSE UN EXAMEN O LA FECHA PARA ENTREGAR UNA TAREA

REQUIERO DE UN GRAN ESFUERZO PARA TERMINAR MI ESTUDIO, -  
DEBIDO A LA PREMURA DEL TIEMPO.

14. TENGO IDENTIFICADO EL TIEMPO QUE DEBO ASIGNAR EL ESTUDIO  
DE CADA MATERIA.

26. TENGO ORGANIZADAS A LO LARGO DEL DIA LAS ACTIVIDADES QUE  
DEBO REALIZAR, ( IR A LA ESCUELA, COMER, TRABAJAR, ESTU-  
DIAR, DIVERSIONES, DORMIR, ETCETERA).

38. CON FRECUENCIA CUANDO ESTOY REALIZANDO MIS ACTIVIDADES -  
DE ESTUDIO COMIENZO A DIVAGAR Y TENGO QUE ESFORZARME PA-  
RA CONTINUAR.

50. CUANDO ESTUDIO O HAGO MIS TAREAS COMIENZO SIEMPRE POR LA  
MATERIA QUE MAS SE ME DIFICULTA.

62. DESPUES DE UN TIEMPO DE ESTUDIO ME SIENTO AGOBIADO Y SUS-  
PENDO LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO PARA DESCANSAR.

74. POR LO GENERAL ESTUDIO DIARIAMENTE TODAS MIS MATERIAS --  
AUNQUE SEA POR UN PERIODO CORTO.

86. CON FRECUENCIA DESPUES DE FIJAR UN TIEMPO PARA EL ESTU--  
DIO DE MIS MATERIAS, ESTE ME RESULTA INSUFICIENTE.

98. TIENGO DISTRIBUIDO MI HORARIO DIARIO DE ESTUDIO EN UN SO-  
LO PERIODO DE TIEMPO.

110. CUANDO TENGO ALGUNA SITUACION IMPREVISTA QUE AFECTA MI -  
HORARIO DE ESTUDIO PROCURO DESPUES REPONER EL TIEMPO.

3). AREA DE TRABAJO.-

¿ ESTUDIAS CON FRECUENCIA MIENTRAS TIENES PUESTA LA TELEVI-  
SION , RADIO O TOCADISCOS ?.

15. ¿ CON FRECUENCIA INTERRUMPEN TU ESTUDIO ACTIVIDADES -  
O RUIDOS QUE PROVIENEN DEL EXTERIOR ?.
27. ¿ ESTA SITUADO TU ESCRITORIO DIRECTAMENTE FRENTE A --  
UNA VENTANA, PUERTA U OTRA FUENTE DE DISTRACCION ?.
39. ¿ SUELES TENER FOTOGRAFÍAS O RECUERDOS SOBRE TU MESA  
DE ESTUDIO ?.
51. CON FRECUENCIA MIENTRAS ESTUDIO SIENTO CANSADOS LOS -  
OJOS, INCOMODIDAD FISICA O SUEÑO.
63. FRECUENTEMENTE INTERRUMPO EL ESTUDIO PORQUE LOS LIBROS  
DE CONSULTA, TEXTO, APUNTES O MATERIALES ( LAPIZ,HOJAS  
ETC.), DE ESTUDIO NO ESTAN A MANO.
75. POR LO GENERAL ESTUDIO SENTADA EN UNA SILLA RECTA EN--  
FRENTE DE UN ESCRITORIO O MESA.
87. LA FALTA DE AIRE PURO, EL FRIO O EL EXCESIVO CALOR SON  
UN VERDADERO OBSTACULO CUANDO ESTUDIO.
99. ¿ TU MESA DE ESTUDIO ESTAN TAN DESORDENADA Y LLENA DE-  
OBJETOS, QUE NO DISPONES DE SITIO SUFICIENTE PARA ESTU  
DIAR CON EFICACIA ?.
111. LA ILUMINACION DEL LUGAR DONDE ESTUDIO ES ADECUADA --  
( LUZ INDIRECTA, HOMOGENEA, NO PRODUCE RESPLANDOR,ETC.)

#### 4) LECTURA.-

4. ¿ TIENDES A COMENZAR LA LECTURA DE UN LIBRO DE TEXTO,  
SIN HOJEAR PREVIAMENTE EL INDICE, TITULOS, SUBTITULOS  
ILUSTRACIONES Y GRAFICAS?.
16. ¿ TE SALTAS POR LO GENERAL LAS FIGURAS, GRAFICAS Y --  
TABLAS DEL LIBRO, CUANDO ESTUDIAS UN TEMA ?.
28. ¿ SUELE SERTE DIFICIL SELECCIONAR LOS PUNTOS MAS IMPOR  
TANTES DE LOS TEMAS DE ESTUDIO ?.

40. NECESITO LEER UN MATERIAL MUCHAS VECES PORQUE NO EN--  
TIENDO EN LA PRIMERA OCASION EL SIGNIFICADO DE LAS --  
PALABRAS.
52. POR LO GENERAL SUBRAYO LAS PARTES MAS IMPORTANTES DEL  
LIBRO DE TEXTO.
64. ¿ CON FRECUENCIA AL LEER UN TEXTO TE HACES PREGUNTAS  
EN RELACION A SU CONTENIDO.?
76. EN OCASIONES CUANDO ESTOY LEYENDO UN TEXTO NO ME CON-  
CENTRO Y TENGO QUE REGRESAR DOS O MAS LINEAS ATRAS.
88. CON FRECUENCIA AL LEER UN LIBRO ME DETENGO PARA EXPLI  
CAR LAS IDEAS CENTRALES CON MIS PROPIAS PALABRAS.
100. CON FRECUENCIA AL ESTUDIAR HAGO CUADROS SINOPTICOS, -  
RESUMENES, NOTAS, ETC.
112. DESPUES DE LEER VARIAS PAGINAS DE UN LIBRO NO PUEDO -  
RECORDAR SU CONTENIDO.

5) APUNTES.-

5. INMEDIATAMENTE DESPUES DE QUE TERMINA UNA CLASE REVI-  
SO Y ORGANIZO MIS APUNTES.
17. TOMO MIS NOTAS EN FORMA ESQUEMATICA.
29. CASI SIEMPRE ANOTO TEXTUALMENTE LO QUE EL PROFESOR --  
EXPONE.
41. EN MIS APUNTES DEJO ESPACIO PARA ANOTAR MIS PUNTOS DE  
VISTA Y MIS PREGUNTAS.
53. SIEMPRE PASO EN LIMPIO MIS APUNTES DE CLASE.
65. CON FRECUENCIA AL REPASAR MIS APUNTES NO ENTIENDO MI  
LETRA.

77. CUANDO TENGO QUE ESTUDIAR UNA MATERIA EMPIEZO POR ACO--  
MODAR MIS APUNTES POR FECHA Y SEPARANDOLOS DE LAS --  
OTRAS MATERIAS.
89. CON FRECUENCIA ANOTO FORMULAS, CONCEPTOS, DEFINICIONES  
ETC., QUE DESPUES CUANDO LAS ESTUDIO NO ENTIENDO.
101. SIEMPRE COPIO LOS ESQUEMAS, DIBUJOS Y GRAFICAS QUE ESCRI--  
BE EL MAESTRO EN EL PIZARRON, Y QUE NO VIENEN EN EL --  
LIBRO DE TEXTO.
103. PIERDO PUNTOS IMPORTANTES DE LA EXPLICACION DEL MAESTRO  
MIENTRAS TOMO NOTAS.
- 6) REDACCION DE INFORMES Y ENSAYOS.
6. ANTES DE EMPEZAR A ELABORAR UN TRABAJO ESCRITO ORGANIZO  
MIS IDEAS CENTRALES EN UN ESQUEMA.
18. TENGO DIFICULTAD PARA ORGANIZAR EL CONTENIDO DE UN EN--  
SAYO O INFORME SEMESTRAL.
30. PIERDO PUNTOS EN MIS TRABAJOS ESCRITOS POR FALTA DE OR--  
GANIZACION, CLARIDAD, REDACCION, ORTOGRAFIA Y LIMPIEZA.
42. CUANDO NOS ASIGNAN UN ENSAYO DE TEMA LIBRE A DESARRO--  
LLAR ME CUESTA DIFICULTAD ELEGIR EL TEMA.
54. CUANDO ESTOY ELABORANDO UN ENSAYO O TRABAJO ESCRITO ME  
FALTA FLUIDEZ PARA EXPRESAR MIS IDEAS.
66. ANTES DE REDACTAR UN TEMA FRECUENTEMENTE HAGO UNA LIS--  
TA DE LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES Y LOS HECHOS MAS IM--  
PORTANTES QUE LOS APOYAN.
78. AL REDACTAR UN TRABAJO GENERALMENTE PONGO MIS PUNTOS --  
DE VISTA.
90. DESPUES DE PREPARAR UN TEMA LO VUELVO A LEER, TRATANDO

DE MEJORAR EL VOCABULARIO, LA REDACCION Y LA GRAMATICA, A LA VEZ QUE COMPRUEBO QUE ESTEN LOS TITULOS, NOTAS A PIE DE PAGINA, BIBLIOGRAFIA, ETC.

102. CUANDO TENGO QUE BUSCAR FUENTES DE INFORMACION, (BIBLIOGRAFIA) PARA REALIZAR UN ENSAYO SE COMO LOCALIZARLAS.

114. CUANDO ELABORO UN ENSAYO O TRABAJO ESCRITO, PROCURO - ELABORAR PRIMERO UN BORRADOR.

7) PREPARACION Y SOLUCION DE EXAMENES.-

- 7. LA MANERA MAS EFICAZ DE PREPARAR UN EXAMEN ES ESTUDIAR UN DIA ANTES YA QUE LAS COSAS QUE APRENDEMOS SON MAS - FACILES DE RECORDAR.
- 19. CUANDO EN UN EXAMEN NO RECUERDO UNA RESPUESTA, TRATO - DE ACORDARME HASTA QUE LA CONTESTO Y LUEGO PASO A LA - QUE SIGUE.
- 31. CUANDO PREPARO UN EXAMEN, CONSULTO LOS OBJETIVOS DE MI PROGRAMA Y LOS TRADUZCO A PREGUNTAS, COMO UNA GUIA PA - RA MI ESTUDIO.
- 43. ANTES DE ENTREGAR MIS EXAMENES LOS VUELVO A LEER PARA - TRATAR DE RESPONDER LAS PREGUNTAS QUE ME FALTARON Y -- CORROBORAR LAS PREGUNTAS QUE YA HABIA RESUELTO.
- 55. DOMINO PROCEDIMIENTOS PARA PREPARAR Y RESOLVER EXAME-- NES TANTO ORALES COMO ESCRITOS ( OBJETIVOS, TEMAS, PRO BLEMAS ).
- 67. CON FRECUENCIA TENGO ERRORES EN MIS EXAMENES POR NO -- HABER LEIDO CUIDADOSAMENTE LAS INSTRUCCIONES.
- 79. DIVIDIR EL TIEMPO DISPONIBLE DEL EXAMEN DE ACUERDO AL TIPO Y NUMERO DE PREGUNTAS ES INNECESARIO.

91. EN LOS EXAMENES CON REACTIVOS DE VERDADERO-FALSO Y SELECCION MULTIPLES ME HE DADO CUENTA QUE PIERDO PUNTOS-AL CAMBIAR MIS RESPUESTAS ORIGINALES.
103. CON FRECUENCIA NO PUEDO TERMINAR MIS EXAMENES EN EL -- TIEMPO ASIGNADO.
115. CON FRECUENCIA CUANDO ESTOY EN UN EXAMEN SE ME DIFICULTA ORGANIZAR LAS IDEAS DE LAS RESPUESTAS QUE DEBO DAR.

8) PARTICIPACION.-

8. CUANDO ESTUDIO O HAGO MIS TAREAS TOMO NOTA DE LOS PUNTOS QUE NO ENTIENDO, PARA ACLARARLOS EN LA CLASE SI---GUIENTE CON EL MAESTRO.
20. A PESAR DE QUE ESTUDIE EL MATERIAL PARA LA CLASE, TENGO DIFICULTAD PARA EXPRESAR SU CONTENIDO CUANDO TENGO\_QUE INTERVENIR.
32. ME CUESTA TRABAJO DIRIGIRME AL MAESTRO EN CLASE PARA - HACERLE ALGUNA PREGUNTA O DARLE UN PUNTO DE VISTA.
44. CUANDO NO ENTIENDO ALGO EN CLASE POR LO GENERAL ME QUE DO CALLADA Y DESPUES TRATO DE ENTENDERLE POR MI MISMA- O LE PREGUNTO A ALGUNA AMIGA.
56. POR LO GENERAL CUANDO ESTOY EN CLASES NO INTERVENGO -- HASTA QUE EL MAESTRO ME PREGUNTA.
68. CUANDO INTERVENGO EN CLASE ME PREOCUPA QUE MIS COMPAÑE RAS SE BURLEN O HAGAN BROMAS.
80. CASI SIEMPRE QUE SE DISCUTE UN PUNTO EN CLASE TRATO DE SOBRESALIR CON MIS INTERVENCIONES SOBRE MIS COMPAÑEROS.
92. CONSIDERO QUE EN EL TRABAJO EN EQUIPO SE PIERDEN LOS - PUNTOS DE VISTA Y LOS ARGUMENTOS PERSONALES.

104. CONSIDERO QUE EL MEJOR LUGAR PARA SENTARSE EN EL SALON DE CLASES ES ATRAS.

116. GENERALMENTE TRATO DE EVITAR EL QUE SE ME ASIGNE UN TRABAJO PARA EXPONER EN CLASES.

9) PROCESOS DE PENSAMIENTO.

9. ¿ CONOCES O UTILIZAS PROCEDIMIENTOS O METODOS PARA MEJORAR TU MEMORIA ?.

21. ¿ SE TE DIFICULTA EXPRESAR EN TUS PROPIAS PALABRAS LO QUE HAS ESTUDIADO?.

33. ¿ SE TE FACILITA RESUMIR CON TUS PROPIAS PALABRAS LO QUE HAS ESTUDIADO?.

45. ¿ SE TE DIFICULTA APLICAR LAS REGLAS O METODOS PARA RESOLVER PROBLEMAS CUANDO ESTOS SON DIFERENTES A LOS QUE HAS RESUELTO EN OCASIONES ANTERIORES?.

57. ¿ SE TE DIFICULTA APLICAR LOS CONOCIMIENTOS QUE HAS APRENDIDO A SITUACIONES O PROBLEMAS DE LA VIDA DIARIA ?.

69. CUANDO ESTUDIO ME ES DIFICIL DISTINGUIR LAS IDEAS O CONCEPTOS PRINCIPALES DE LOS SECUNDARIOS.

81. SE ME FACILITA COMPARAR LAS IDEAS Y CONCEPTOS CENTRALES ENTRE DOS O MAS ASIGNATURAS.

93. ¿ CRITICAS LOS ARGUMENTOS O PUNTOS DE VISTA DE LOS CUALES PARTEN LOS LIBROS DE TEXTO QUE ESTUDIAS ?.

105. ¿ SE TE FACILITA HACER CRITICAS O EVALUAR ENSAYOS, POEMAS, HECHOS HISTORICOS Y ACONTECIMIENTOS ACTUALES, APLICANDO LOS CRITERIOS QUE SE TE DAN EN CLASE ?.

117. ¿ SE TE DIFICULTA EJEMPLIFICAR LOS CONCEPTOS QUE HAS APRENDIDO EN CLASES?.

## 10) ACTITUD HACIA EL MAESTRO.-

- 10. CREO QUE LA PREFERENCIA O ANTIPATIA QUE LOS MAESTROS - SIENTEN POR EL ESTUDIANTE, INFLUYE SOBRE LA CALIFICA-- CION.
- 22. FRECUENTEMENTE HABLO CON MIS MAESTROS SOBRE MIS PLANES FUTUROS, DE ESTUDIO O PROFESIONALES.
- 34. CONSIDERO QUE LOS MAESTROS NO DAN LA SUFICIENTE CONFIAN ZA PARA QUE LES PLANTEEMOS DUDAS Y PROBLEMAS DE ESTUDIO.
- 46. LOS MAESTROS TOMAN EN CONSIDERACION NUESTROS PROBLEMAS ESCOLARES Y PERSONALES, PARA ASIGNARNOS NUESTRAS TAREAS.
- 58. CREO QUE A LOS MAESTROS LES GUSTA EJERCER DEMASIDO SU AUTORIDAD, E IMPONER SUS PUNTOS DE VISTA.
- 70. CONSIDERO QUE LOS MAESTROS TRATAN DE ATENDER Y AYUDAR A TODOS LOS ESTUDIANTES POR IGUAL.
- 82. CREO QUE LOS MAESTROS DEBEN DE SER Estrictos Y EXIGEN-- TES CON SUS ALUMNOS.
- 94. ACEPTO TODAS LAS INDICACIONES, AFIRMACIONES Y SUGEREN-- CIAS DEL MAESTRO.
- 106. CONSIDERO QUE LOS MAESTROS NO COMPRENDEN LAS NECESIDA-- DES E INTERESES DE SUS ALUMNOS.
- 118. ¿ UNA DE LAS CARACTERISTICAS DE TUS MAESTROS ES QUE TE DIRIGEN Y TE ORIENTAN EN TUS NECESIDADES Y REQUERIMIEN\_ TOS EDUCATIVOS?.

## 11) ACTITUD HACIA LA EDUCACION.-

- 11. CONSIDERO QUE ESTUDIARIA MAS SI TUVIERA MAYOR LIBERTAD PARA ESCOGER LAS MATERIAS QUE ME GUSTAN.

23. ME SIENTO CONFUSO E INDECISO ACERCA DE LO QUE DEBERIAN DE SER MIS METAS EDUCATIVAS Y PROFESIONALES.
35. CONSIDERO QUE ESTOY TOMANDO MATERIAS DE POCO VALOR -- PRACTICO PARA MI.
47. PIENSO QUE MIS CALIFICACIONES REFLEJAN MI APRENDIZAJE CON BASTANTE PRECISION.
59. CREO QUE EL UNICO PROPOSITO DE LA EDUCACION DEBERIA \_ SER EL DE DARLE A LOS ESTUDIANTES MEDIOS PARA GANARSE LA VIDA.
71. MI PRINCIPAL MOTIVO PARA REALIZAR LOS ESTUDIOS QUE LLE VO ES OBTENER EL PRESTIGIO QUE PROPORCIONE UN TITULO.
83. CONSIDERO QUE LA ESCUELA NO NOS PREPARA PARA AFRONTAR LOS PROBLEMAS DE LA VIDA ADULTA, ( SOCIALES, FAMILIA-- RES, PROFESIONALES, ECONOMICOS, POLITICOS, ETC.).
95. ¿ TE RESULTA DIFICIL ESTUDIAR LIBROS DE TEXTO PORQUE - SON INSIPIDOS Y ABURRIDOS ?.
107. ¿ SUELES PENSAR QUE LOS EXAMENES SON PRUEBAS PENOSAS - DE LAS QUE NO SE PUEDE ESCAPAR Y RESPECTO A LAS CUALES LO QUE SE DEBE HACER ES SOBREVIVIR DEL MODO QUE SEA ?.
119. HAY MATERIALES DENTRO DE MI CARRERA QUE NO SE PARA QUE LAS TENGO QUE CURSAR Y QUE SE ME HACEN ABURRIDAS Y PE- SADAS.

12) RELACIONES EXTRAESCOLARES.-

12. POR LO GENERAL MIS PADRES HABLAN CONMIGO SOBRE MI ES- TUDIOS CUANDO RECIBEN MIS CALIFICACIONES CON BUENAS O MALAS NOTAS.
24. MI ESTUDIO SE VE INTERRUMPIDO FRECUENTEMENTE POR PERSO\_ NAS ( AMIGOS, FAMILIARES) QUE ENTRAN A PLATICAR CONMIGO.

36. LOS PROBLEMAS AJENOS A LA ESCUELA, ( DIFICULTADES ECONOMICAS, CONFLICTOS FAMILIARES Y AFECTIVOS), ME HACEN -- DESCUIDAR MIS ESTUDIOS.
48. COMENTO CON MIS PADRES Y HERMANOS MIS TEMAS DE ESTUDIO, TRABAJOS ESCOLARES O EXPERIENCIAS QUE TENGO EN LA ESCUELA.
60. LAS ACTIVIDADES EN MI CASA, ( QUEHACERES, MANDADOS, ETCETERA) ME IMPIDEN ESTUDIAR TODO LO QUE SE REQUIERE.
72. CUANDO NO VOY A UNA FIESTA CON MIS AMIGOS (AS) POR TENER QUE QUEDARME A ESTUDIAR ME ES DIFICIL CONCENTRARME.
- 84, FRECUENTEMENTE PLATICO CON PERSONAS QUE EJERCEN UNA PROFESION COMO LA QUE ESTUDIO O DESEO ESTUDIAR.
96. MIS PADRES PREMIAN MIS CALIFICACIONES.
108. ¿ TUS AMIGAS O AMIGOS DE FUERA DE LA ESCUELA TE ALIENTAN EN TUS ESTUDIOS ?.
120. UNA DE LAS RAZONES POR LAS QUE CONTINUO MIS ESTUDIOS -- ES QUE MIS PADRES TIENEN INTERES EN QUE LO HAGA.

A P E N D I C E III

- INSTRUCCIONES
- CUESTIONARIO PARA EL DIAGNOSTICO DE HABITOS ,  
HABILIDADES Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.
- HOJA DE RESPUESTAS.
- CLAVE DE RESPUESTA.

"CUESTIONARIO PARA EL DIAGNOSTICO DE  
HABITOS, HABILIDADES Y ACTITUDES HA  
CIA EL ESTUDIO".

Material elaborado por:  
Psic. Rocío Leal Roel

INSTRUCCIONES:

El propósito de este cuestionario es determinar tus habilidades y actitudes hacia el estudio.

Deberás responder de tal manera que evites el tratar de causar una buen impresión, es necesario que tus respuestas describan lo que son tus habilidades y actitudes hacia el estudio más que lo que tu quisieras que fueran, de otra manera te engañarías a ti misma pues el cuestionario ya no serviría para ayudarte.

El cuestionario más que ser una prueba para aprobar o reprobar al alumno es un instrumento para detectar las áreas en que necesitas ayuda, por lo tanto no hay puntos buenos o puntos malos.

El cuestionario consta de 120 preguntas las que deberás responder en tu hoja de respuesta, afirmativa o negativamente, marcando con una X, en el número correspondiente a la pregunta, el círculo en el renglón S, si tu contestación es SI, o en el renglón N, si tu contestación es NO.

Por ejemplo en la pregunta No.1, supongamos que tu respuesta es afirmativa, entonces marcarás así:

S	<input checked="" type="radio"/>
N	<input type="radio"/>

ó bien si tu respuesta es negativa, marcarás así:

S	O
N	⊗

y así sucesivamente en cada pregunta.

Cuando tengas duda en responder afirmativamente o negativamente, marca donde más te inclines para describir tu habilidad o actitud. No debes dejar ninguna pregunta sin responder.

Al marcar en tu hoja de respuestas asegurate que el número de la pregunta coincida con el número de la respuesta.

Recuerda no contestes de acuerdo a como crees que deberías de actuar y sentir, sino como actúas y sientes.

No hay tiempo límite para responder el cuestionario, trabaja tan rápido como puedas y no dejes ninguna pregunta sin responder.

NO MARQUES EN ESTE CUESTIONARIO, UTILIZA LA HOJA DE RESPUESTAS.

1. ¿Conoces cuáles son las áreas de estudio de tu carrera?
2. Al acercarse un examen o la fecha para entregar una tarea, requiero de un gran esfuerzo para terminar mi estudio, debido a la premura del tiempo.
3. ¿Estudias con frecuencia mientras tienes puesta la televisión, radio o tocadiscos?
4. ¿Tiendes a comenzar la lectura de un libro de texto sin hojear previamente el índice, títulos, subtítulos, ilustraciones y gráficas?
5. Inmediatamente después de que termina una clase reviso y organizo mis apuntes.
6. Antes de empezar a elaborar un trabajo escrito organizo mis ideas centrales en un esquema.
7. La manera más eficaz de preparar un examen es estudiar un día antes ya que las cosas que aprendemos son más fáciles de recordar.
8. Cuando estudio o hago mis tareas tomo nota de los puntos que no entiendo, para aclararlos en la clase siguiente con el maestro.
9. ¿Conoces o utilizar procedimientos o métodos para mejorar tu memoria?
10. Creo que la preferencia o antipatía que los maestros sienten por el estudiante, influye sobre la calificación.
11. Considero que estudiaría más si tuviera mayor libertad para escoger las materias que me gusten.
12. Por lo general mis padres hablan conmigo sobre mis estudios cuando reciben mis calificaciones con buenas notas o malas.
13. ¿Conoces a que área de tu carrera corresponden las asignaturas que estás cursando actualmente?
14. Tengo identificado el tiempo que debo asignar al estudio de cada materia.
15. ¿Con frecuencia interrumpen tu estudio actividades o ruidos que provienen del exterior?
16. ¿Te saltas por lo general las figuras, gráficas, y tablas del libro, cuando estudias un tema?
17. Tomo mis notas en forma esquemática.
18. Tengo dificultades para organizar el contenido de un ensayo o informe semestral.
19. Cuando en un examen no recuerdo una respuesta, trato de acordarme hasta que la contesto y luego paso a la que sigue.
20. A pesar de que estudie el material para la clase, tengo dificultad para expresar su contenido cuando tengo que intervenir.

21. ¿Se te dificulta expresar en tus propias palabras lo que has estudiado?
22. Frecuentemente hablo con mis maestros sobre mis planes futuros, de estudio o profesionales.
23. Me siento confuso e indeciso acerca de lo que deberían de ser mis metas educativas y profesionales.
24. Mi estudio se ve interrumpido frecuentemente por personas (amigos, familiares), que entran a platicar conmigo.
25. ¿Conoces el programa completo de cada una de las asignaturas que estas cursando actualmente?
26. Tengo organizadas a lo largo del día las actividades que debo realizar, (ir a la escuela, comer, trabajar, estudiar, diversiones, dormir, etc.)
27. ¿Está situado tu escritorio directamente frente a una ventana, puerta u otra fuente de distracción?
28. ¿Suele serte difícil seleccionar los puntos más importantes de los temas de estudio?
29. Casi siempre anoto textualmente lo que el profesor expone.
30. Pierdo puntos en mis trabajos escritos por falta de organización, claridad, redacción, ortografía y limpieza.
31. Cuando preparo un exámen, consulto los objetivos de mi programa y los traduzco a preguntas, como guía para mi estudio.
32. Me cuesta trabajo dirigirme al maestro en clase para hacerle alguna pregunta o darle un punto de vista.
33. ¿Se te facilita resumir con tus propias palabras lo que has estudiado?
34. Considero que los maestros no dan la suficiente confianza para que les plantemos nuestras dudas y problemas de estudio.
35. Considero que estoy tomando materias de poco valor práctico para mi.
36. Los problemas ajenos a la escuela, (dificultades económicas, conflictos familiares y afectivos), me hacen descuidar mis estudios.
37. ¿Conoces la bibliografía básica y complementaria de cada asignatura?
38. Con frecuencia cuando estoy realizando mis actividades de estudio comienzo a divagar y tengo que esforzarme para continuar.
39. ¿Sueles tener fotografías o recuerdos sobre tu mesa de estudio?
40. Necesito leer un material muchas veces porque no entiendo en la primera ocasión el significado de las palabras.

41. En mis apuntes dejo espacio para anotar mis puntos de vista y mis preguntas.
42. Cuando nos asignan un ensayo de tema libre a desarrollar me cuesta dificultad elegir el tema.
43. Antes de entregar mis exámenes los vuelvo a leer para tratar de responder las preguntas que me faltaron y corroborar las preguntas que ya había resuelto.
44. Cuando no entiendo algo en clase por lo general me quedo callada y después trato de entenderle por mi misma o le pregunto a alguna amiga.
45. ¿Se te dificulta aplicar las reglas, los métodos para resolver problemas cuando son diferentes a los que has resuelto en ocasiones anteriores?
46. Los maestros toman en consideración nuestros problemas escolares y personales para asignarnos nuestras tareas.
47. Pienso que mis calificaciones reflejan mi aprendizaje con bastante precisión.
48. Comento con mis padres y mis hermanos mis temas de estudio, trabajos escolares y experiencias que tengo en la escuela.
49. Se te dificulta planear tus actividades de estudio con anticipación.
50. Cuando estudio o hago mis tareas comienzo siempre por la materia que más se me dificulta.
51. Con frecuencia mientras estudio siento cansados los ojos, incomodidad física o sueño.
52. Por lo general subrayo las partes más importantes del libro de texto.
53. Siempre paso en limpio mis apuntes de clase.
54. Cuando estoy elaborando un ensayo o trabajo escrito me falta fluidez para expresar mis ideas.
55. Domino procedimientos para preparar o resolver exámenes tanto orales como escritos (objetivos, temas, problemas).
56. Por lo general cuando estoy en clases no intervengo hasta que el maestro me pregunta.
57. ¿Se te dificulta aplicar conocimientos que has aprendido a situaciones o problemas de la vida diaria?
58. Creo que a los maestros les gusta ejercer demasiado su autoridad, e imponer sus puntos de vista.
59. Creo que el único propósito de la educación debería ser el de darle a los estudiantes medios para ganarse la vida.
60. Las actividades de casa, (quehaceres, mandados, etc.) me impiden estudiar todo lo que se requiere.

61. ¿Conoces los temas contenidos en las Unidades que vas a estudiar el próximo mes en las materias que estas cursando?
62. Después de un tiempo de estudio me siento agobiado y suspendo la actividad de estudio para descansar.
63. Frecuentemente interrumpo el estudio porque los libros de consulta, texto, apuntes o materiales (lápiz, hojas, etc.) de estudios no están a mano.
64. ¿Con frecuencia al leer un texto te haces preguntas en relación a su contenido?
65. Con frecuencia al repasar mis apuntes no entiendo mi letra.
66. Antes de redactar un tema frecuentemente hago una lista de los conceptos fundamentales y los hechos más importantes que los apoyan.
67. Con frecuencia tengo errores en mis exámenes por no haber leído cuidadosamente las instrucciones.
68. Cuando intervengo en clase me preocupa que mis compañeras se burlen o hagan bromas.
69. Cuando estudio me es difícil distinguir las ideas o conceptos principales de los secundarios.
70. Considero que los maestros tratan de entender y ayudar a todos los estudiantes por igual.
71. Mi principal motivo para realizar los estudios que llevo es obtener el prestigio que proporciona un título.
72. Cuando no voy a una fiesta con mis amigos (as) por tener que quedarme a estudiar me es difícil concentrarme.
73. ¿Conoces con anticipación las actividades de estudio de cada Unidad de tus asignaturas?
74. Por lo general estudio diariamente todas mis materias aunque sea por período corto.
75. Por lo general estudio sentada en una silla recta enfrente de un escritorio o mesa.
76. En ocasiones cuando estoy leyendo un texto no me concentro y tengo que regresar dos o más líneas atrás.
77. Cuando tengo que estudiar una materia, empiezo por acomodar mis apuntes por fecha y separándolos de las otras materias.
78. Al redactar un trabajo generalmente pongo mis puntos de vista.
79. Dividir el tiempo disponible del examen de acuerdo al tipo y número de preguntas es innecesario.
80. Casi siempre que se discute un punto en clase trato de sobresalir con mis intervenciones sobre mis compañeras.

81. Se me facilita comparar las ideas y conceptos centrales entre dos o más asignaturas.
82. Creo que los maestros deben de ser estrictos y exigentes con sus alumnos.
83. Considero que la escuela no nos prepara para afrontar los problemas de la vida adulta (sociales, familiares, profesionales, económicos, políticos, etc.)
84. Frecuentemente platico con personas que ejercen una profesión como la que estudio o deseo estudiar.
85. ¿Se te dificulta elegir procedimientos o métodos de estudios para las actividades programas de la Unidad?
86. Con frecuencia después de fijar un tiempo para el estudio de mis materias, éste me resulta insuficiente.
87. La falta de aire puro, el frío o el excesivo calor son un verdadero obstáculo cuando estudio.
88. Con frecuencia al leer un libro me detengo para explicar las ideas centrales con mis propias palabras.
89. Con frecuencia anoto fórmulas, conceptos, definiciones, etc., que después cuando las estudio no entiendo.
90. Después de preparar un tema lo vuelvo a leer, tratando de mejorar el vocabulario, la redacción y la gramática, a la vez que compruebo que estén títulos, notas a pie de página, bibliografía, etc.
91. En los exámenes con reactivos de verdadero - falso y selección múltiple me he dado cuenta que pierdo puntos al cambiar mis respuestas originales.
92. Considero que en el trabajo en equipos se pierden los puntos de vista y los argumentos personales.
93. ¿Criticas los argumentos o puntos de los cuales parten los libros de texto que estudias?
94. Acepto todas las indicaciones, afirmaciones y sugerencias del maestro.
95. ¿Te resulta difícil estudiar libros de texto porque son insípidos y aburridos?
96. Mis padres premian mis calificaciones.
97. ¿Utilizas métodos para leer, tomar apuntes, elaborar informes, preparar y resolver exámenes, participar activamente en clase y estudiar en grupo?
98. Tengo distribuido mi horario diario de estudio en un sólo período de tiempo.

99. ¿Tu mesa de estudio está tan desordenada y llena de objetos, que no dispones de sitio suficiente para estudiar con eficiencia?
100. Con frecuencia al estudiar hago cuadros sinópticos, resúmenes, notas, etc.
101. Siempre copio los esquemas, dibujos y gráficas que escribe el maestro en el pizarrón y que no vienen en el libro de texto.
102. Cuando tengo que buscar fuentes de información, (bibliografía) para realizar un ensayo sé como localizarlas.
103. Con frecuencia no puedo terminar mis exámenes en el tiempo asignado.
104. Considero que el mejor lugar para sentarse en el salón de clase es atrás.
105. ¿Se te facilita hacer críticas o evaluar ensayos, poemas, hechos históricos y acontecimientos actuales, aplicando los criterios que se te dan en clase?
106. Considero que los maestros no comprenden las necesidades e intereses de sus alumnos.
107. ¿Sueles pensar que los exámenes son pruebas penosas de las que no se puede escapar y respecto a las cuales lo que se debe hacer es sobrevivir del modo que sea?
108. ¿Tus amigas o amigos de fuera de la escuela te alientan en tus estudios?
109. ¿Planeas tus actividades de estudio a largo plazo con el auxilio de tus maestros y compañeros?
110. Cuando tengo alguna situación imprevista que afecta a mi horario de estudios procuro después reponer el tiempo.
111. La iluminación del lugar donde estudio es adecuada (luz indirecta, homogénea, no produce resplandor, etc.)
112. Después de leer varias páginas de un libro no puedo recordar su contenido.
113. Pierdo puntos importantes de la explicación del maestro, mientras tomo notas.
114. Cuando elaboro un ensayo o trabajo escrito, procuro elaborar primero un borrador.
115. Con frecuencia cuando estoy en un examen se me dificulta organizar las ideas de las respuestas que debo dar.
116. Generalmente trato de evitar el que se me asigne un trabajo para exponer en clase.
117. ¿Se te dificulta ejemplificar los conceptos que has aprendido en clase?

118. Una de las características de tus maestros es que te dirigen y te orientan en tus necesidades y requerimientos educativos.
119. Hay materias dentro de mi carrera que no se para qué las tengo que cursar y que se me hacen aburridas y pesadas.
120. Una de las razones por las que continúo mis estudios es que mis padres tienen interés en lo que hago.



## CLAVE DE RESPUESTAS;

1- Si	11- No	21- No	31- Si	41- Si	51- No
2- No	12- Si	22- Si	32- No	42- No	52- Si
3- No	13- Si	23- No	33- Si	43- Si	53- No
4- No	14- Si	24- No	34- No	44- No	54- No
5- Si	15- No	25- Si	35- No	45- No	55- Si
6- Si	16- No	26- Si	36- No	46- Si	56- No
7- No	17- Si	27- No	37- Si	47- Si	57- No
8- Si	18- No	28- No	38- No	48- Si	58- No
9- Si	19- No	29- No	39- No	49- No	59- No
10- No	20- No	30- No	40- No	50- Si	60- No

61- Si	71- No	81- Si	91- No	101- Si	111- Si
62- No	72- No	82- No	92- No	102- Si	112- No
63- No	73- Si	83- No	93- Si	103- No	113- No
64- Si	74- Si	84- Si	94- No	104- No	114- Si
65- No	75- Si	85- No	95- No	105- Si	115- No
66- Si	76- No	86- No	96- Si	106- No	116- No
67- No	77- No	87- Si	97- Si	107- No	117- No
68- No	78- Si	88- Si	98- No	108- Si	118- Si
69- No	79- No	89- No	99- No	109- Si	119- No
70- Si	80- No	90- Si	100- Si	110- Si	120- No

A P E N D I C E IV

- FORMULA KUDER- RICHARDSON 20

FORMULA KUDER- RICHARDSON 20 :

$$r = \frac{K}{K-1} \left( \frac{1 - \sum pq}{\sigma^2} \right)$$

En Donde:

K= Número de Reactivos de la Prueba

p= Grado de Dificultad

q= 1 - p

Varianza de las puntuaciones.

Se obtuvo mediante:

$$\sigma^2 = \frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N}$$

Para determinar el error estandar de la medida, se utilizó :

$$E.E.M. = \sigma \sqrt{1 - r}$$

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

- ADISESHIAH, Malcom S., " La Educación Permanente", en Educación y -  
Sociedad en México, U.P.N., México; Ed. - - -  
Especializaciones México, 1979.
- ANASTASI, Anne. " Test Psicológicos". México, Aguilar 1973
- AMBROSIO, Genaro y CONGRAINS Enrique. " Así es Como se Estudia" . -  
México, Ed. Forja, 1976.
- AUSUBEL, David. " Psicología Educativa". México, Trillas, 1976.
- BIGGE M.L. y HUNT M.P. " Bases Psicológicas de la Educación". México  
Trillas, 1974
- BLOON, Benjamin y Col. " Taxonomía de los Objetivos de la Educación"  
Argentina, Ed. El Ateneo, 1972.
- BROWN D.W.F. " Activemos las Mentes ". México, Limusa, 1975.
- BROWN, William F. " Guía de Estudio Efectivo". México Trillas, 1977
- BROWN, William F. " Manual del Estudiante Asesor". México, Trillas, -  
1975.
- BROWN, William F. " Prueba para el Estudio Efectivo". México, Trillas,  
1975.
- BROWN, William F. " Encuesta de Habilidades Hacia el Estudio". México,  
Trillas, 1975.
- BROWN, William F. y HOLTZMAN, Wayne. " Encuesta de Hábitos y Actitu--  
des Hacia el Estudio". México, Trillas, 1975
- BROWN, William F. y HOLTZMAN, Wayne. " Guía para la Supervivencia del  
del Estudiante ". México, Trillas, 1979

- CARMAN, Robert A. y ADAMS W. Royce. "Habilidad para Estudiar: Guía Práctica para mejorar el Rendimiento Escolar.", -- México, Limusa 1976. ( Serie Programada de Limusa).
- CRONBACH, Lee J. "Psicología Educativa," México, Ed. Pax, 1970
- ECJEGARAY de J. Elena. "Técnicas del Trabajo Intelectual: Estudio - Dirigido". Buenos Aires, Kapeluz, 1971.
- FESTER, C.B. y PERROT, M.C. "Principios de la Conducta". México, - Trillas, 1974.
- FREIRE, Paulo. " Algunas Ideas insólitas sobre la Educación", en El Devenir de la Educación, UNESCO, Tomo II. México, E. Sep/Setentas, 1974 .
- FOX, L. Jungberg. " El Establecimiento de Hábitos de Estudio Eficientes". en : "Control de la Conducta Humana". Vol. - I, Ulrichr, Stachnik, Mabry. México, Ed. Trillas, - 1973.
- GAGNE, Robert M. "Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción". México, Ed. Diana, 1979.
- GARCIA, Cortés F. y Col. "Paquete de Autoenseñanza de Evaluación -- del Aprovechamiento Escolar". México, UNAM, CISE - - 1979.
- GARELLI, Juan Carlos. "Método de Lectura Veloz". Buenos Aires, Ed. -- Troquel 1971.
- GARRET, Henry E. "Estadísticas en Psicología y Educación". Buenos -- Aires, Paidós, 1971.
- GAUGELIN, Françoise. "Aprender a Aprender". Bilbao. Ed. Mensajero, -- 1976.

- GLASSER, Robert y NITKO, Anthony. " Placement Diagnosis and Assignment Instrucciona Treatment ". New York, - Prentice Hall, 1975
- GOMEZ, Barreto y FERNANDEZ, Muñiz. " Métodos y Técnicas de la Enseñanza". en : Sistematización de la Enseñanza. México, UNAM, CISE, 1980.
- GRONLUND, Norman. " Medición y Evaluación en la Enseñanza". México, Ed. Pax-México, 1978.
- GUINERY, Michael. " Aprender a Estudiar". Barcelona, Ed. Fontanela, 1971.
- HICTER, Marcel. " Las reformas para la Educación, vistas por un educador extraescolar". En : El Devenir de la Educación, UNESCO, Tomo III, México, Ed. Sep/Setentas, 1974.
- HILGARD, Ernest R. y BOWER Gordon M. " Teorías del Aprendizaje". México, Trillas, 1975.
- HILL, Winfred F. " Teorías Contemporáneas del Aprendizaje". Buenos-Aires, Paidós, 1966.
- HONIG K. Werner. " Conducta Operante". México, Trillas, 1975
- HUERTA Ibarra J. " Organización Psicológica de la; Experiencias de Aprendizaje". México, Trillas, 1979
- KAMPMULLER, Otto. " Cómo obtener éxito en el estudio". Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

- KANFER F.H. " Self Regulation: Research issues and speculations". -  
Behavior Modification in Clinical Psychology. -  
New York, Appleton. Inc. Neuringen y J. L. - -  
Michael, (Eds.), 1970.
- KARMEL, Luois. " Medición y Evaluación Escolar". México, Trillas, -  
1974.
- KUETHE, James L. " Los procesos de Enseñar y Aprender". Buenos Aires,  
Paidós, 1971.
- LINDGREN, C. Henry. " Introducción a la Psicología Social". México,  
Trillas, 1972.
- MACE, C.A. " Guía Psicológica para el Estudio y el Aprendizaje". ----  
Buenos Aires, Ediciones Hormé, Paidós, 1966.
- MACKENZIE, Norman; ERAUT, Michael; JONES C. Hiwel. " Enseñanza y --  
Aprendizaje". México, Sep/Setentas, 1974.
- MADDOX, Harry. " Cómo Estudiar". Barcelona, Libros Tau, 1979
- MAGNUSSON, David. " Teoría de los Test". México, Trillas, 1972.
- MAHONEY y THORENSE. " Behavioral Self Control". New York, Hoit - -  
Rinehart y Winston, inc. 1974.
- MANIS, Melvin. " Procesos Cognoscitivos". España, Ed. Narfil, 1967
- MEENES, Max. " Cómo Estudiar para Aprender". Buenos Aires, Paidós,  
1965.
- MICHEL, Guillermo. " Aprender a Aprender". México, Trillas, 1980
- MIRA Y LOPEZ, Emilio. " Cómo Estudiar y Cómo Aprender" Buenos Aires,  
Kapelusz, 1973.

- MORSE C. Williams y WINGO C.M. " Psicología Aplicada a la Enseñanza". México, Ed. Pax. México Lib. Carlos Cesarman, 1972.
- PALACIOS, Jesús. " La Cuestión Escolar ". Barcelona, Ed. Laia, 1981.
- PARDIÑAS, Felipe " Metodología y Técnica de la Investigación en Ciencias Sociales". México, Ed. Siglo XXI, 1975
- RAHNEMA, Majid. " La Institucionalización de la Reforma Educativa ". - En: El Devenir de la Educación. UNESCO, Tomo III, México, Ed. Sep/Setentas, 1974
- RATHS, Louis E., WASSERMAN, Selma y Otros. " Cómo Enseñar a Pensar ". Buenos Aires, Ed. Paidós, 1971.
- REESE H. y LIPSITT L. " Psicología Experimental Infantil " México, -- Trillas, 1974.
- ROBINSON, Francis P. " Effective Study" New York. Harper and Row Pub., Inc. 1961.
- SCHIFTER, Guita. "Aspectos Generales de la Evaluación del Rendimiento Escolar". En : Paquete de Autoenseñanza de Evaluación del Aprovechamiento Escolar. F. García Cortés y Col. México, UNAM, CISE, 1979.
- SIEGEL, Sidney. " Estadísticas no Paramétricas". México, Trillas, 1972.
- SKINNER, B.F. " Ciencia y Conducta Humana". Barcelona, Ed. Fontanela 1974.
- STATON, Thomas F. " Cómo Estudiar". México, Trillas, 1971.
- TERMAN, L.M. " La inteligencia, el Interés y la Actitud." Buenos -- Aires, Paidós, 1965.

- TYLER, Leona E. " Pruebas de Medición en Psicología". España. Prentice Hall International, 1972.
- WOLMAN, Benjamín. " Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología"  
Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1973.
- WOOD, Dorothy Adkins. " Elaboración de Test ". México, Trillas, 1969.