

22
2e;



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA**

**COMPONENTES DE UN PROGRAMA
PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABITOS
DE ESTUDIO EFICIENTES**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A

CARMELINDA CASTILLO GALINDO

MEXICO

1993

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

CONTENIDO

INTRODUCCION	1
--------------------	---

CAPITULO PRIMERO

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. LA EDUCACION FORMAL	14
------------------------------	----

Concepto de Educación

Funciones de la Educación

Características, contradicciones y limitaciones del sistema educativo.

Efectos de la educación en otros ámbitos

2. ESTUDIO-APRENDIZAJE	30
------------------------------	----

Importancia de los Hábitos de estudio eficientes

Actividades de estudio-aprendizaje

CAPITULO SEGUNDO

TRABAJOS REALIZADOS EN HABITOS DE ESTUDIO

1. Factores Personales	35
------------------------------	----

Motivación

Salud física

2. Factores ambientales	42
-------------------------------	----

lugar de estudio

Distribución del tiempo

3. Técnicas de estudio	49
Antecedentes	
Pre-requisitos	
Técnicas	
4. Cuadro comparativo de programas	73

CAPITULO TERCERO

ELEMENTOS CONDUCTUALES QUE INCIDEN EN LOS HABITOS DE ESTUDIO.

1. Toma de decisiones	76
2. Ansiedad	77
3. Autocontrol	90
4. Solución de Problemas	99

CAPITULO CUARTO

PROPUESTA DE CONTENIDO PARA UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABITOS DE ESTUDIO EFICIENTES.

Objetivos	107
Propuesta	109
DISCUSION	128
CONCLUSIONES	138
ANEXOS	152
BIBLIOGRAFIA	

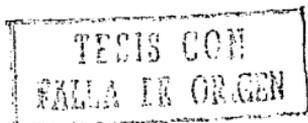
INTRODUCCION

La educación es esencial para el desarrollo humano al permitir la acumulación de conocimientos y la transmisión de estos, de una generación a otra.

La escuela ha sido desde esta perspectiva, elemento crucial para dicha transmisión y tiene implicaciones que rebasan sus muros: representa un medio de dominación, ascenso en la escala social, posibilidad de desarrollo de un país, proveedor de recursos humanos calificados, inversión a largo plazo y muchas cosas más.

En nuestro país la problemática escolar ha sido motivo de estudio de las diferentes ciencias y de continua atención por parte de instituciones privadas y gubernamentales, representando para el Psicólogo un campo común de acción.

La educación formal se encuentra determinada por múltiples factores que incluyen el contexto socio-político del país del que se trate y los intereses de la ideología dominante, que suelen establecer una pauta seguida a menudo sin cuestionamiento alguno por ser considerada "natural".



Creemos que es esta una de las razones por las cuales el trabajo del psicólogo se ha dirigido en gran medida a facilitar la adaptación del alumno a las normas del colegio, fundamentándose en la disciplina y la obediencia, bajo el supuesto implícito de que la eficiencia educativa y el cumplimiento de los objetivos que la guían, pueden lograrse con gente adaptada al sistema..

Muchos trabajos de investigación buscan técnicas o procedimientos más efectivos para obtener un mayor aprendizaje; ejemplo de esto es el trabajo de Keller (1980) a nivel universitario, en el que logró altísimos índices de aprovechamiento representados en calificaciones, tiempo dedicado al estudio y apoyo entre los estudiantes.

Otros más como los realizados por Schutte y Hopkins; Salzberg y cols.; Holtz; Hopkins y cols. (todos ellos en Bijou y Rayek, 1985), se preocupan por poner bajo control de estímulos, conductas que se considera interfieren con el aprendizaje y refuerzan la probabilidad de presentación de otras que se cree pueden propiciarlo, siendo el ambiente preferido para este tipo de trabajos los niveles de pre-escolar y primaria.

Sin embargo, cuando nos ponemos como objetivo incrementar o decrementar la probabilidad de presentación de una conducta, tenemos qué preguntarnos que las hace o no deseables.

La respuesta está en los objetivos del profesor y de los padres, insertos en los objetivos institucionales y estos en los de la educación como institución social.

Curiosamente los objetivos del alumno se manifiestan aquí como expectativas o inquietudes pero no tienen un espacio de expresión, resultando el estudiante objeto, más que sujeto de su educación.

Sin embargo, nuestro interés no puede limitarse a la búsqueda de un aprovechamiento máximo sin cuestionar el contenido educativo, los métodos de enseñanza y las repercusiones de la experiencia educativa a corto y largo plazo en todos los aspectos de la vida del individuo.

El sistema de valores prevaleciente y el orden social establecido nos hablan de una predeterminación de muchas de las formas de comportamiento, siendo la educación "un instrumento de control de los que dirigen la sociedad sobre los 'dirigidos'" (Skinner, citado por Ribes, 1975) y el entorno social, el que establece el qué, cómo y cuándo enseñar.

Es claro que la educación rebasa los límites de la Psicología Educativa, pero ignorar las variables implicadas es tanto como contribuir a mantener su influencia sin ser siquiera consciente de lo que se está haciendo.

El psicólogo ha de preocuparse por los contenidos, medios y estructuración de los programas educativos y no ser solamente un instrumento de maximización de los resultados.

Ribes (1975) redundando en esto señala que la tecnología conductual debe precisar sus propias condiciones de aplicación y sus objetivos en forma consecuente con los principios teóricos que le han dado origen", lo cual nos obliga a ampliar nuestra visión del fenómeno educativo y a retomar la responsabilidad de cuestionar nuestro propio quehacer cotidiano, incluyendo aquí la necesidad de ser tan objetivos e imparciales como sea posible al hacer el planteamiento de los problemas que pretendemos resolver.

Por sus características el sistema educativo mexicano selecciona, más que prepara a los estudiantes. El grueso de la población demanda oportunidad de acceso a todos los niveles educativos, "respondiendo a la idea generalizada de que la educación es el medio apropiado para competir en igualdad de condiciones por oportunidades de trabajo, consumo y éxito" (Morales, 1979), pero al interior de la escuela se reproducen las relaciones existentes en la sociedad. Cada uno de los implicados en este proceso, lleva al aula su rol social, lo que contribuye a la estructuración piramidal.

No sólo no se subsanan las deficiencias que cada estudiante presenta, sino que al ignorarlas se incrementan las diferencias

y el rezago de la mayoría en relación a un pequeño número de afortunados. El mantenimiento de la disciplina juega aquí un papel relevante: en tanto se utiliza como elemento de control externo reduce la posibilidad de que el estudiante se responsabilice de sus propios actos y por tanto que aprenda a ejercer el autocontrol que la vida adulta nos exige para poder llevar a cabo planes a largo plazo y en cambio, propicia la obediencia y la sumisión al poder.

El nivel medio superior es un punto crucial en la educación, a él llega sólo una parte de quienes se incorporan a la primaria y es la puerta de acceso a una carrera universitaria y de ahí a áreas de trabajo administrativas, la posibilidad de acceder a los mandos intermedios o altos y el consecuente ascenso en la escala social.

La finalidad esencial del bachillerato es "generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo" (Congreso Nal. de Bachillerato, 1982).

A manera de objetivos específicos están:

- 1). el consolidar e integrar información dirigida a desarrollar la abstracción y la actitud científica.

2) Enlazar los conocimientos de los niveles previos con la enseñanza superior y

3) Formar en el educando las actividades y habilidades "que lo orienten, preparen y estimulen para el autoaprendizaje" (Congreso Nal. de Bachillerato, 1982)

y en algunos casos, formar recursos humanos entrenados a nivel técnico para incorporarse al sector productivo.

Para lograr esto, se pide al alumno que sea autónomo, creativo, crítico y analítico, que participe de manera activa en la aprehensión de un acervo cultural tan extenso que se requiere de su segmentación para tener acceso a él.

No es sorprendente que después de estar inserto en un sistema en el que la repetición de datos exactos, independientemente de su significado y aplicación era equiparado al aprendizaje y en que el objetivo básico era aprobar los exámenes y el profesor era supervisor continuo, el estudiante no sepa cómo responder ante este reto desmesurado.

Las probabilidades de sobrevivencia en este nivel se reducen con las formas de evaluación, que dejando fuera toda posibilidad de eliminar los "vacíos" de información fungen sólo como instrumento de detección de estos.

Bajo el supuesto de que la calificación asignada corresponde a lo aprendido, aún las notas intermedias indican una cantidad menor de conocimiento, cuestión que al igual que los casos de reprobación, tampoco será atendida e implicará a largo plazo un rezago acumulativo.

Sin pretender olvidar la influencia del contexto social, los objetivos institucionales, la preparación y métodos de la enseñanza, ni aún la importancia de la relación grupal y con el docente, podemos afirmar con Fox (1983) que, sobre todo a este nivel, es el estudiante el instrumento primario de la metodología educativa y quien en última instancia experimenta las repercusiones y contradicciones de su preparación.

Así tenemos a los programas de entrenamiento en hábitos de estudio como un instrumento para mejorar el aprovechamiento escolar, pero sobre todo para devolver al estudiante la responsabilidad y mando sobre sí mismo en esa área de su vida y aún en otras.

No podemos ignorar que además de implicar mayores limitantes para integrarse al sector productivo, el bajo aprovechamiento con la consecuente reprobación y a veces abandono escolar, representan una cadena tal de fracasos que contribuye a desarrollar actitudes de desvalorización manifiestas en el desinterés por esta y otras actividades, agresión y rechazo. (Viesca, 1981)

Cabe señalar la existencia de dos elementos básicos en este tipo de cursos: las técnicas, es decir la forma de aproximación al estudio y los hábitos, que no son sino la incorporación de las técnicas como una forma cotidiana de respuesta ante los requerimientos académicos.

La primera aproximación formal que encontramos en este sentido es una técnica de estudio desarrollada por Robinson en 1946: el método SQ3R, el cual con traducciones, formas resumidas y aportaciones, permanece hoy en día como una herramienta para la lectura y el estudio.

Hacia los años 60's los trabajos de Staton y Zubizarreta, entre otros, integran técnicas como la elaboración de guías de estudio, preparación de exámenes; así como sugerencias en las que reconoce la existencia de factores que interfieren con el aprendizaje y la importancia de la planeación y la constancia.

En esa misma década, las investigaciones de William F. Brown (en Brown y Holtzman, 1981) dan origen a lo que podríamos considerar el primer curso de entrenamiento en hábitos de estudio eficientes, en el que se incluyen técnicas de estudio, control de factores personales y ambientales, elementos de apoyo y una escala de medición que representa la oportunidad de detectar las deficiencias del estudiante en estas áreas y sobre todo, es una guía a seguir para solventarlas.

A partir de dicha escala y de los trabajos realizados por investigadores de diferentes universidades de la Cd. de México, Miguel Angel Rosado (1982) diseña su "Inventario de Estudio para Diagnóstico Breve", el cual fue sometido a estudios de confiabilidad para estudiantes mexicanos, hacia 1977 y es actualmente la prueba más completa al incluir 12 escalas, cada una de las cuales evalúa un aspecto diferente de los hábitos, habilidades y actitudes hacia el estudio.

Por su parte, el ya clásico estudio de Fox, realizado también en los 60's, representa una aportación netamente conductual al trabajar en el control de estímulos, apoyado con estrategias de reforzamiento y mantenimiento de la conducta.

Otra importante aproximación a este problema han sido las investigaciones de Quezada y Cols. (Quezada, 1981; Quezada y cols., 1986) bajo los auspicios de la Universidad Nacional Autónoma de México, que culminaron con la aparición en 1986 de la "Guía del Estudiante": una serie de 13 folletos, cada uno de los cuales trata sobre una técnica de estudio bajo un formato de autoaprendizaje e incluye un pre y post-test, información concreta sobre la técnica y forma de aplicación, además de un cuadro sinóptico del folleto.

Fuera de esto, los trabajos realizados en esta área se centran en algún aspecto del entrenamiento de los hábitos de estudio.

siendo su interés el rebatir, apoyar o proponer alguna estrategia en particular. Aquí, necesitamos destacar la labor de Dansereau (1979) quien aporta a las técnicas de estudio, estrategias de soporte destinadas a mantener la conducta adecuada y que en gran medida representa el interés por considerar y controlar aspectos que pueden significar la diferencia entre el fracaso y el éxito al tratar de entrenar a un alumno en técnicas de estudio eficientes.

Por su parte, el presente trabajo tiene como objetivo proponer la Guía de un Curso para el Entrenamiento de Hábitos de Estudio Eficientes a partir de una revisión bibliográfica de los trabajos desarrollados en este ámbito. Los aspectos incluidos en ella rompen los límites de la Psicología Educativa al considerar otros aspectos del repertorio conductual del alumno que afectan o se requieran para que sea él quien regule su aprendizaje y responda a las exigencias del medio educativo a nivel bachillerato.

Nuestra perspectiva considera que las dificultades para aprender y específicamente para obtener un alto nivel de aprovechamiento en la escuela incluyen, por parte del alumno, deficiencias en actividades específicas de estudio-aprendizaje así como carencias de habilidades asociadas tales como manejo de la ansiedad, asertividad, autocontrol y solución de problemas.

En el primer capítulo haremos un análisis de la educación formal en nuestro país, las características y contradicciones que presenta, buscando con ello conocer sus alcances en los diferentes ámbitos de la vida del individuo.

Así, la educación es considerada una oportunidad de desarrollo en la medida en que sus limitaciones se hagan explícitas y se busquen alternativas de acción, deslindando la responsabilidad y potencial que tiene cada sujeto sobre su propio proceso educativo.

La segunda parte es el análisis de los aspectos personales y ambientales que requieren ser controlados a fin de facilitar las actividades de estudio-aprendizaje, así como de las técnicas de estudio que han sido desarrolladas.

Un aspecto sobresaliente es el tratamiento segmentado que se ha dado al entrenamiento en hábitos de estudio, siendo sólo dos los programas diseñados para su aplicación.

El capítulo 3 analiza aquellos aspectos que, desde la perspectiva del autor, son esenciales para que el alumno enfrente de manera exitosa los requerimientos de la escuela.

El manejo de la ansiedad, la asertividad, el autocontrol y la solución de problemas -temas clínicos por excelencia- son vistos

aquí como una herramienta necesaria para enfrentar situaciones de conflicto y eficientar las actividades del individuo en éste, igual que en cualquier otro ámbito de su vida.

Y por último el cuarto capítulo es una propuesta para integrar todos estos aspectos en un curso que considere al alumno como parte fundamental de su propia formación, haciéndolo sujeto y objeto de su propio entrenamiento.

La programación de dicho curso, carece necesariamente de un carácter lineal al retomar las necesidades particulares y los resultados que se vayan obteniendo. Sus objetivos, integran y entrelazan los diferentes aspectos que a lo largo de la revisión se presentaron como necesarios para responder de manera integral a las exigencias escolares y se propone para cubrirlos, una serie de dinámicas grupales así como algunos textos y formatos de evaluación.

CAPITULO PRIMERO

ENSEÑANZA—APRENDIZAJE

Paulo Freire (1976) señalaba que no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella, al hacer hincapié en lo importante que resulta ese proceso en la historia de la humanidad

El hombre se desarrolla en un mundo al que debe integrarse, lo cual logra en la medida en que encuentra una razón para su existencia y se hace consciente del papel que juega y su relevancia.

Vivir es un proceso en el cual las relaciones con los medios social, natural y nuestra participación activa en forma de análisis, crítica y transformación, nos definen como seres humanos; sin embargo es posible no darse cuenta de esto, no involucrarnos realmente en las experiencias que tenemos e ignorar la temporalidad que caracteriza a la vida.

La educación debe ser utilizada para apoyar al individuo en ese proceso de hacerse humano y sabiendo que todo contacto con otras personas origina cierto tipo de aprendizaje, nos merece especial atención la educación escolarizada, en tanto se ocupa explícitamente de la formación de un número considerable de personas.

1. LA EDUCACION FORMAL.

Existen diversas perspectivas desde las cuales puede visualizarse a la educación, entre ellas destacan las que la categorizan como un fenómeno social y aunque llegan a diferentes conclusiones y ponen en relevancia distintos aspectos en ocasiones en detrimento de otros, coinciden en considerar que no es sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, expresado en la relación directa entre maestro y alumno, lo que caracteriza a la educación; que es este un elemento resultante y condicionante al mismo tiempo de la estructura económica, jurídica, política, cultural e ideológica del sistema social del cual forma parte; que como todo fenómeno social es un proceso poseedor de cierta especificidad y relativa autonomía, y que traspassa en mucho los límites de la educación escolarizada (Salamón, 1980).

En el presente trabajo hemos decidido adoptar este punto de vista; partimos del supuesto de que el aprendizaje escolar no puede ser sólo resultado del esfuerzo y dedicación del alumno, en tanto es un fenómeno complejo en el que se da una interacción de factores de todo tipo, de tal manera que ninguno es determinante por sí sólo, sino en relación con los demás (Viesca, 1981).

Así que iniciaremos exponiendo, sin pretender abarcar todos los elementos involucrados, el contexto en que se da el aprendizaje escolar y el porqué de la necesidad de dar entrenamiento a los alumnos en Estrategias de Estudio Efectivas.

La educación fue definida por Durkheim (1978) como

"la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social con el fin de suscitar y desarrollar en el niño, un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen en él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado".

De aquí se desprende una función socializadora a partir de la cual el individuo internaliza, por una parte el conjunto de elementos que forman la cultura a la que pertenece, dándole continuidad y permanencia; y por la otra, es entrenado para ocupar un lugar específico dentro de cierta clase social.

Es tal la relevancia de estas funciones que se hace necesario institucionalizar dicha acción, sistematizándola dentro de un conjunto de disposiciones, métodos y normas que persiguen objetivos coherentes al momento histórico del que se trata y a la ideología dominante.

Dentro del marco de nuestra sociedad, cada sector de la población ve en la escuela la posibilidad de realizar diversas expectativas. Las clases más bajas consideran a la educación un medio de movilidad, esperando que haga posible una verdadera igualdad de oportunidades, mediante la aplicación de una "discriminación positiva, que borre las diferencias de clase y sea el principal instrumento de introducción de una nueva era exenta de privilegiados" (Levitas, 1979), ilusión alentada por el discurso teórico dominante que sin cuestionar las bases estructurales del sistema educativo, lo reforma continuamente dándole un barniz de modernización y búsqueda de la eficiencia.

De la escuela se espera también que contribuya a satisfacer las necesidades del sector productivo, al formar personal capacitado en las áreas que se requiere e ir seleccionando a los más hábiles.

En congruencia, los objetivos de la educación y en particular los de las escuelas a nivel medio superior, plantean la necesidad de, que el alumno participe en forma conciente en el mejoramiento

de su comunidad y país, "al percibir, comprender y criticar racional y científicamente las condiciones ecológicas, socio-económicas y políticas" de las mismas, y se incorpore "vocacional y académicamente a estudios superiores o en su caso a un trabajo productivo" (Congreso Nacional del Bachillerato, 1982).

Los planteamientos que subyacen a dichos objetivos tienen, sin embargo aspectos que son fuente de continuas contradicciones y que serán objeto de un análisis en los siguientes apartados.

Por ahora, es importante señalar que la acción educativa resultante se centra en la transmisión de conocimientos, otorgando un papel privilegiado al profesor y estableciendo con ello una comunicación lineal e incluso mecánica.

Haciendo nuestras las palabras de Freire (1976), podemos afirmar que pocas veces se concibe a la educación como praxis y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

La educación debiera implicar un proceso de retroalimentación entre el que enseña y el que aprende, así como un objetivo final logrado una vez que el alumno es activo participe del proceso y puede entonces modificar su propia existencia y el medio circundante.

La educación escolar no debe equipararse al entrenamiento, que consiste en la realización de actividades cada vez más complejas dirigidas a desarrollar hábitos o habilidades y menos aún limitarse a comunicar conocimientos de manera sistemática.

Incluso en el Diccionario de Psicología (1979), se subraya la diferencia entre estos procesos y la educación, la cual "abarca a todo el individuo" o en otras palabras, su formación para la vida.

Sin embargo, la educación en la escuela se limita a la instrucción, debido a que parte de modelos de enseñanza - aprendizaje cuya finalidad básica es la transmisión de conocimientos útiles para la conservación del orden existente, los cuales reflejan la ideología dominante que aún cuando no descarta otras concepciones, suele absorberlas o reutilizarlas.

Jiménez (1982), nos explica como se da este proceso al señalar que los modelos educativos son llevados a la práctica por el profesor, quien mediante su trabajo intelectual, capacidad pedagógica, planes y programas de estudio "da lugar a alumnos con más información y determinada formación.

El objeto sobre el cual maestro y estudiante trabajan está dado por entidades ajenas a ellos, y por ende se esfuerzan por alcanzar metas predeterminadas externamente.

Ahora, si los objetivos a cubrir requieren de instrumentos de producción acordes a ellos, tanto las herramientas a utilizar por profesores como por el alumno, están limitadas por estas metas.

En este proceso educativo no se producen conocimientos, sino sólo se transmiten y al ser esto lo esencial, se da por hecho que los conocimientos ya existentes, son verdades dadas que han de asimilarse mediante un proceso básicamente repetitivo. El análisis crítico y la creatividad, son aquí inútiles herramientas de lujo, que a fuerza de no usarse, tienden a desaparecer.

Bajo este contexto el profesor queda escudado -y atrapado- en un papel de poseedor de conocimiento y por lo tanto máxima autoridad, ejerciendo una labor de cierto prestigio; basándose en forma parcial en su experiencia, la cual está determinada entre otras cosas, por los efectos de su enseñanza a largo plazo, con los que en realidad no tiene contacto, aún cuando ésta es la consecuencia más importante de cuantas configuran su comportamiento (Skinner, 1982).

La relación que se presupone han de llevar maestro y alumno es de dependencia, siendo el primero encargado de evitar que se cometan errores, quien debe y puede juzgar las acciones que se lleven a cabo; quien determina la legitimidad de los intereses del educando y en última instancia quien define la comunicación que ha de darse (Bohoslawsky, 1971).

Siendo así, no es extraño que se guíe por cuestiones como que el grupo guarde silencio y se muestre atento cuando él habla.

También le es deseable que alguien quiera contestar a sus preguntas o se muestre ansioso por entrar a su clase.

En la interacción cotidiana el maestro y el alumno se refuerzan mutuamente en forma positiva o negativa; al no tener claros sus objetivos, los comportamientos que refuerzan al maestro, son considerados por él, signo de éxito, aún cuando le impliquen exhibir conducta agresiva.

Además, como parte de una élite en posesión del conocimiento, el profesor está lejos de ser un facilitador, se mantiene distante, pone de manifiesto la ignorancia ajena, mientras que los alumnos "han de contentarse con lograr la mayor aproximación posible a su conducta verbal y a sus técnicas de investigación, así como mantener una conducta receptiva que habitualmente llega a rozar los límites de la pasividad total" (Ulrich, 1975), la cual es alentada en tanto permite "verter" con mayor eficacia la información.

Al considerar que esta es una forma "natural" de relacionarse, se asume sin posibilidad de escape, que el alumno ha de ser sometido, dirigido y que su papel es el de depositario:

elemento pasivo de una relación vertical en la que la autoridad pertenece a un sector de gente adulta, conservadora y generalmente inflexible.

Así, un solo individuo dirige y controla la mayoría de las veces con férrea y alienante disciplina, todas y cada una de las acciones dentro del aula, mientras se desatiende e ignora en forma sistemática, aquello que se desconoce, a efecto de trabajar sobre lo conocido y seguro: probada fórmula para perpetuarlo y alejar la duda.

Ante esta situación podemos considerar con Bohoslawsky (1971) que el sistema educativo es fundamentalmente restrictivo:

en primera instancia por el tiempo que demanda y mantiene al alumno alejado de su realidad social, dentro de lo que algunos han llamado realidad escolarizada, haciendo referencia a su aislamiento y concepciones maniqueísta y científicista;

por la especialización a la que aspira, fragmentando con ello el conocimiento y la visión del individuo sobre su mundo,

y muy especialmente por la relación de verticalidad de la que se deriva reflejando el autoritarismo socio-político en la relación -autoritaria también- del profesor con el alumno, quien termina por internalizar los valores que se han puesto en relieve: el respeto por la autoridad, el desprecio por lo desconocido, el sometimiento.

Diversos aspectos contribuyen a este estado de cosas; tenemos por una parte la masificación de la enseñanza, con su aparente apertura a un número mayor de personas, que ha desembocado en la existencia de grupos sobrepoblados en los que se pone en relieve el logro personal.

A su interior, el sistema competitivo hace posible fundamentar las diferencias individuales no sólo en la propia habilidad, sino también en las carencias de los otros, con lo que quienes de alguna manera sobresalen tienden a subestimar a sus compañeros y en congruencia se muestran agresivos, intolerantes y prestos a castigar los errores ajenos (Ames, 1981).

El grupo como tal es ignorado, con lo que se ignoran también los beneficios que podrían obtenerse de su integración y del proceso de elaboración individual, que en el contexto grupal permite la participación y aprovechamiento de dicha experiencia en favor de todos.

En una situación de cooperatividad no se pondría en juego la autoestima, de tal forma que ante una pobre ejecución, el alumno reaccionaría con la certeza de que es posible mejorarla, sobre todo con el apoyo de quienes le rodean (Ames, 1981).

En contraste, en nuestras clases formadas por un gran número de personas compitiendo entre sí, se hace indispensable la función disciplinaria del docente, la cual ha dado como resultado una baja sustancial de los niveles de conocimiento que poseen las nuevas generaciones, en comparación con aquellas anteriores a los años setentas, entre otras cosas por el tiempo que requieren (Tirado, 1986).

Un último aspecto a considerar está conformado por los contenidos de cada programa educativo, los cuales incluyen una infinidad de datos agrupados en diversas áreas cuya relación es ignorada y que aparentemente carecen de aplicación en la vida cotidiana debido en parte a que la formación de profesores es en la generalidad de los casos deficiente, y suelen ser enviados a llevar a cabo reformas educativas de las cuales mal conocen sus bases teóricas o bien tienen dudas o reservas al respecto.

A esto se añade la forma de evaluación predominantemente por exámenes, mediante los cuales se evalúa el rendimiento; concepto tomado del ámbito empresarial que implica la idea de un producto logrado por el alumno, sin considerar la incidencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se libera a la escuela de toda responsabilidad sobre el desempeño de cada individuo (Viesca, 1981) y se ponen en relevancia las diferencias.

El hecho de que estos exámenes se apliquen al final de una unidad o un curso, evita que pudieran ser utilizados como retroalimentación para detectar "lagunas de conocimiento"; esto contribuye al retraso acumulativo del estudiante en tanto no se resuelven las dudas y en cambio se continúa con información cada vez más compleja, teniendo cada alumno que avanzar al ritmo de la mayoría.

A partir de esta situación el objetivo del estudiante suele ser aprobar por cualquier medio posible todos sus exámenes, sin importar si aprende.

No es extraño entonces ver a la memoria convertida en su herramienta fundamental y tenerlo ocupado en repetir información sobre aspectos totalmente ajenos a su contexto y problemática, olvidando que "el conocimiento es importante no en sí y por sí mismo, sino en la medida en que permite explicar la realidad vivida" (Tirado, 1986) y que es retenido en función del grado de significación que tiene para el sujeto y no por la simple reiteración.

Al respecto Michel (1982) señala que podemos aprender por condicionamiento, imitación, comparación, así como por ensayo y error, sin tener en ello mayor control sobre lo que se aprende, y cubriendo sin embargo los objetivos que alguien más se plantea.

A esto se antepone una alternativa que tal vez sería más correcto considerar como un nivel superior de aprendizaje, en tanto implica los anteriores y consiste en la selección, análisis y organización de las experiencias vividas a fin de darles coherencia mediante su integración en conceptos, ideas, principios y teorías, requiriendo del alumno una participación activa que lo convierta en sujeto de esa transformación. Sin embargo no es esta una opción que se enseñe al estudiante, ni mucho menos que se aliente.

Realmente, el sistema educativo centra sus actividades en la instrucción y las contradicciones que la caracterizan determinan muchas fallas aún en esta tarea, sin limitar a ella su problemática que va mas allá de las aulas.

Dentro de este aspecto, consideramos necesario detenernos en el problema del bajo aprovechamiento, que trae consigo rezago, deserción así como reprobación. En él, la escuela contribuye al poner de manifiesto las habilidades y deficiencias de cada persona y ocuparse en evaluar que tanto aprende, más que asegurarse de que aprenda; pero curiosamente ante los ojos de todos, el problema se revierte, liberándola de toda culpa.

Existe una creencia generalizada de que el aprendizaje escolar se dá unicamente en función de la capacidad, esfuerzo

y dedicación de cada alumno en lo individual (Plaisance, 1979; Viesca, 1981), lo cual aunado a la también generalizada experiencia de fracasos en este ámbito, ha contribuido a la sobrevaloración del aspecto biológico -los "dones"-; ignorando la privación cultural que las más de las veces acompaña a los casos de alumnos con dificultades para cubrir las exigencias escolares, así como los efectos de las propias características de la práctica educativa, incluidas las condiciones físicas y geográficas de la escuela.

El hecho de que un alumno obtenga determinada calificación impele a los demás a identificarlo a partir de ella; los que no logran adaptarse al sistema suelen escuchar comentarios respecto a su incapacidad; son marginados a cada momento, pues todos "saben" que no pueden esperar buenos resultados de ellos y han de someterse a exámenes y cursos que lejos de permitirles incrementar su nivel, contribuyen a estigmatizarlos.

Diversos autores (Palacios, 1985; Séve, 1979 y Viesca, 1981) hacen hincapié en que durante su vida escolar, el individuo desarrolla sentimientos de valoración y desvaloración de su personalidad, en relación con su aprovechamiento. Estos sentimientos pueden trascender a etapas sucesivas de la vida del individuo, afectando su desempeño laboral y social y repercutiendo en su autoestima, así como en su motivación para el trabajo.

En este sentido, encontramos también que al asumir los valores inculcados en la escuela, nos apegamos a una rígida estructura de conocimientos así como a una visión parcial de la realidad.

Los descubrimientos y aportaciones científicas se vuelven resultado exclusivo de aquellos que se atreven a romper -no sin la consecuente angustia y sentimiento de culpabilidad- con esa estructura, y descubren también que el proceso para llegar a ellos, lleva algo de intuitivo y emocional que choca completamente con la rigidez de los métodos experimentales (Bohoslavsky, 1971).

Ese rompimiento los hace diferentes, los caracteriza como seres ajenos a cualquier persona ordinaria, haciéndoles parecer genios inalcanzables, que despiertan una mezcla de temor, desprecio y respeto.

Solo así se explica el papel asignado a la ciencia en la vida cotidiana, en la que la gente suele creer ciegamente en lo que es calificado como "científico", por equiparar esto a una verdad absoluta y se llegan a asociar aspectos de la tecnología actual a historias fantásticas, mitificando algo que debiera ser sólo una herramienta, una más para transformar su existencia (Jara, 1976).

Así, los efectos de la educación formal rebasan los límites de la escuela al insertarse en otros ámbitos e introyectarse en el individuo; muchos de esos efectos son negativos, de ahí la constante preocupación que a través del tiempo persiste y se manifiesta en críticas y alternativas, a veces tan extremas que llegan a proponer la supresión del profesor e incluso de las instituciones educativas.

Skinner (1982b) afirma que la gente tiende a eliminar, tratar de disminuir o evitar los estímulos dolorosos o peligrosos; sin embargo ante la agresión que representa la escuela no podemos anteponer su eliminación, porque eliminaríamos también sus efectos deseables.

En este sentido nos recuerda que "sin ayuda, nadie aprende mucho del mundo real" (p.148), pues el contacto personal que podemos tener con él es sumamente limitado y además en la vida cotidiana se aprenden sólo cuestiones pertinentes al presente o para el futuro inmediato, cuando a largo plazo se requerirá de habilidades y conocimientos que en el ahora pueden resultar inútiles.

Debe recordarse también que el medio ambiente enseña con la misma facilidad conductas torpes que hábiles, mientras la directividad implicada en la escuela, nos guía en un camino recorrido ya

por muchas generaciones, con lo que las producciones artísticas, científicas o tecnológicas, tienen una base firme sobre la cual sustentarse.

La escuela tienen la posibilidad de formar habilidades específicas, pero sobre todo de ubicar al individuo en su tiempo y darle perspectiva del futuro, en el cual se encuentran razones para realizar actividades de consecuencias importantes, aunque remotas, obteniendo así un apoyo del que carecen quienes se autolimitan al presente (Skinner, 1982a).

Desde este contexto, si la función principal de la educación es transmitir la cultura, capacitar a los nuevos miembros de un grupo para sacar provecho de lo que otros ya han aprendido, entonces la tarea principal del estudiante es aprender lo que otros ya saben.

El presente trabajo pretende apoyar al alumno en este sentido, estableciendo lineamientos sobre habilidades de estudio y complementarias que han de incluirse en un programa de entrenamiento en hábitos de estudio eficiente, considerando que el aprendizaje es el recurso más valioso de que dispone un individuo para integrarse a su mundo y que debe aprender a dirigirlo dentro del ámbito educativo. Veamos porque:

2. ESTUDIO-APRENDIZAJE.

En los niveles de primaria y secundaria, el profesor tiene control sobre los métodos, materiales y objetivos del curso y guía muy estrechamente todas las actividades escolares del alumno quien, a pesar de las dificultades que pueda tener para cumplirlas, sabe aproximadamente qué es lo que se espera de él.

Al integrarse a los niveles medio y superior, el sistema educativo exige del estudiante que se desenvuelva con autosuficiencia y de manera independiente. Las dificultades se agudizan por las características de la información a transmitir y por entrar el individuo en posesión de un control sobre su conducta, en el que no había sido entrenado (Michael, 1975).

Se le pide que aprenda y sea buen estudiante, pero no se le enseña cómo; los efectos se dejan ver tanto en el decremento de su rendimiento escolar, como en su imposibilidad para beneficiarse con nuevos programas tendientes a fomentar su creatividad -tales como el perteneciente al Colegio de Ciencias y Humanidades- o con la utilización de materiales y formas de enseñanza diferentes a la exposición y los libros.

Además esto repercute en la personalidad del individuo y podemos considerar que los hábitos de estudio deficientes son lo mismo causa que consecuencia de desadaptaciones, en la medida en que implican conductas de fraude durante las evaluaciones e involucran la autovaloración (Fox, 1983)

Esto se debe a que en un momento dado, puede contarse con libros y material educativo perfectamente bien estructurado, pero su adecuada utilización y el control sobre aspectos concomitantes como organización del tiempo, lugar y "cualquier forma de reforzamiento o castigo, están todos en manos del propio estudiante" (p.25).

Al no haber existido un entrenamiento explícito sobre cómo estudiar, esta conducta queda sin un adecuado control, mientras sus características son determinadas por aquellas acciones que en un momento dado parecieron dar un buen resultado o por otras que a fuerza de repetirse -por falta de alternativas- se hicieron habituales.

Al respecto Wolpe (1983) subraya que las consecuencias de un hábito -entendido éste como una manera uniforme de responder ante situaciones bien definidas- suelen satisfacer las necesidades del individuo o evitar el daño, dolor o fatiga.

Cuando éste no es el caso, debemos considerar que el hábito es no adaptativo, siendo necesario reemplazarlo por otros que si lo sean.

En relación al estudio tenemos que se necesita, por una parte diseñar técnicas que indiquen paso a paso cómo realizarlo, para una vez probada su eficacia darla a conocer al alumno, siendo lo más importante que las use tanto dentro como fuera del salón de clase, arreglando para ello las contingencias medioambientales y disposicionales del tal manera que su conducta sea controlada por determinados estímulos (Fox, 1983).

Sólo de esta manera podrá organizar y utilizar adecuadamente los recursos disponibles, incluido el desarrollo de sus habilidades, para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje.

La pretención es que los alumnos tengan la posibilidad de alcanzar niveles de excelencia, por lo que requerimos en primera instancia determinar en que actividades ha de ser entrenado.

Bretaver (1979, p.52) indica que "podemos considerar como buen estudiante a aquel que redacta ensayos de calidad, resuelve bien los exámenes y discute con inteligencia el material complejo"; de ahí que deba enseñársele a elaborar guías de estudio, exámenes de autoevaluación, así como a llevar a cabo su conducta de estudio.

Los pre-requisitos son leer y escuchar, mientras que entre otras habilidades requiere saber dónde y cómo buscar información, organizar sus actividades y plantearse objetivos.

Un obstáculo importante para que las técnicas de estudio efectivas se conviertan en hábitos es el conflicto que genera el tiempo y esfuerzo requeridos para estudiar, al competir esta conducta con otras, cuyos efectos reforzantes son mediatos e incluso más evidentes; por lo tanto se deben utilizar estrategias para dar apoyo en este sentido, incluyendo en ellas entrenamiento para que el alumno pueda iniciar y mantener su conducta de acuerdo a sus objetivos y los requerimientos de la escuela.

En los siguientes capítulos nos ocuparemos de las técnicas de estudio, pre-requisitos y habilidades, analizándolas a partir del tratamiento que han recibido en diferentes programas de entrenamiento en hábitos de estudio eficientes.

CAPITULO SEGUNDO

TRABAJOS REALIZADOS EN HABITOS DE ESTUDIO

En el presente capítulo, haremos un análisis de los programas instrumentados para el entrenamiento de hábitos de estudio eficientes a partir de los siguientes rubros:

Factores personales,

Factores ambientales,

Técnicas de estudio

Exponiendo sus fundamentos teóricos y los hallazgos de diferentes investigadores; a fin de determinar en un análisis posterior, los componentes que de acuerdo a nuestro criterio deben ser incluidos en un programa de este tipo.

1. FACTORES PERSONALES.

Se consideran aquí todos los elementos inherentes al alumno que afectan de alguna manera las conductas de estudio y su efectividad.

a). Motivación

Los resultados de los programas experimentales reportados por Bednar y Weinberg (1970), apoyan la creencia en que la motivación contribuye a que se utilicen las técnicas de estudio, lo cual si bien no es suficiente para incrementar el promedio general de aprovechamiento, si marca un punto de partida.

Y es que en contraste con los alumnos que se encuentran motivados a superarse, los que no lo están, manifiestan conductas tales como pasividad, ansiedad y baja autoestima, las cuales obstaculizan el aprendizaje de habilidades, propiciando faltas continuas a los cursos de entrenamiento y expectativas muy limitadas.

En este sentido, el ambiente familiar resulta determinante, pues en su interior es donde el individuo se forma un concepto determinado de la educación y de lo que la escuela representa.

Además las expectativas familiares respecto al grado académico que debe alcanzar el escolar representan una variable importante en su desarrollo: por una parte el éxito o fracaso se vuelven motivo de orgullo o molestia familiar y por la otra, se tiende a etiquetar en uno u otro sentido al individuo, el cual tal y como lo señala Seve (1978) considera dicha etiqueta como característica definitoria e inalterable de su persona y adquiere la responsabilidad de ser siempre excelente en su desempeño o en caso contrario, se "sabe" incapaz de cumplir adecuadamente, llegando incluso a devaluar sus propios logros.

En el primer caso encontramos que las tareas académicas pueden verse como una pesada carga a la que hay que responder sin margen de error, lo que lleva a estados de ansiedad y la presentación de conductas no adaptativas tendientes a reducirla; mientras que para quienes se etiqueta como "negados" o "poco aptos", les resulta una obligación molesta, carente de utilidad a largo plazo.

Dicha percepción lleva con frecuencia a postergar las actividades escolares, así como a realizarlas con molestia o desgano lo que aumenta la posibilidad de cometer errores, presentar conductas emocionales negativas y consecuentemente, recibir malas notas o llamadas de atención por no haberla concluido o porque no cubre las exigencias de calidad.

Aquí encontramos involucrados la autovaloración, el manejo de conflicto, de la ansiedad y la solución de problemas, entre otros aspectos que al decir de Viesca (1981) repercuten en todos los ámbitos de la vida del sujeto.

Retomando el concepto de motivación, McKeachie y cols. (1985), al igual que Schunk y Gunn (1986), consideran que ésta, lo mismo que la conducta, se ve afectada por la manera en que el individuo percibe sus propias habilidades.

Esa autopercepción tiene como fuente de información la evaluación de la propia capacidad, tanto como la eficacia del desempeño en situaciones de competencia, la opinión de los demás, las propias reacciones ante situaciones de presión y sobre todo las experiencias de logro y/o fracaso.

Bandura (1982) señala que un individuo con alta percepción de sí, dirige su atención a las demandas del medio ambiente, en contraste con quienes tienen baja autopercepción y por ende realizan acciones contrarias a los objetivos que persiguen, atendiendo especialmente a sus reacciones emocionales y a los juicios ajenos.

La autopercepción y el uso de técnicas de aprendizaje, es apoyada por Schunk y Gunn (1986), quienes observaron en su trabajo que los estudiantes que utilizaron dichas técnicas

de resolución de problemas, desarrollaron una percepción alta de su propia eficacia y posteriormente se mostraron más motivados y dispuestos a desarrollar otras habilidades.

Bandura (1982) explica esta situación señalando que al realizar en forma efectiva la tarea se obtiene interés intrínseco por esa actividad, lo que deriva en la creación de autoincentivos que se van dando mientras más se esfuerza el individuo y logra más altos niveles de ejecución.

Michel (1992) coincide en otorgar importancia a la motivación. Para él ésta es una "fuerza interior que impulsa a una persona hacia el logro de un objetivo (siendo necesaria para) todo aprendizaje, pues si hay interés, el aprendizaje se hace más participativo, más efectivo, más entusiasta" (p.22).

Para él, este aspecto guarda relación con la jerarquía de valores que poseemos, si nos hemos o no planteado objetivos, a dónde se dirigen éstos y la identificación que hayamos logrado con la escuela y el grupo del cual formamos parte.

El tener en un lugar preponderante de nuestra jerarquía de valores, la obtención de dinero, bienes materiales o prestigio, determina cierta dirección en nuestras acciones. Por su parte el conocimiento puede carecer de valor en tanto no tengan aplicación dentro del medio circundante ni efectos positivos en forma inmediata, con lo que resulta fácil desatenderlo.

Desde nuestro punto de vista, el constructo de autopercepción de la eficacia y motivación expuestos por Bandura y sus seguidores, implica componentes cognitivos, sociales y habilidades conductuales cuya inter-relación los lleva a ocuparse de estados internos y la manera de influir en ellos.

Consideramos que sus hallazgos pudieran tal vez retomarse, reinterpretándolos bajo el concepto de reforzamiento intrínseco y replanteando la problemática que pretende resolver en términos de la dificultad de colocar a la conducta de estudio -igual que cualquier otra que desee establecerse- bajo un control de estímulos que la propicie y mantenga.

En este sentido, los logros y fracasos han de ser vistos como parte de una historia de reforzamiento que como tal, determina en gran medida la actuación del individuo al enfrentar situaciones que guardan relación con esas experiencias.

Revisarlas puede proveer de retroalimentación si se analiza funcionalmente el desempeño que se tuvo y se retoma la información para modificar la actual manera de responder; sin embargo esto no es suficiente pues todo cambio requiere conocer formas alternativas de comportamiento tanto como el procedimiento para lograrlo, pero sobre todo, llevarlo a cabo.

Como puede observarse estos elementos no aportan alternativas al entrenamiento de habilidades de estudio eficientes, si bien señalan la necesidad de hacer explícitas las expectativas de cada estudiante y retomarlas al plantearse objetivos, para que siendo éstos congruentes, le ofrezcan la posibilidad del reforzamiento intrínseco y finalmente el control de su vida.

Por su parte, el aspecto cognitivo que considera influye en la ejecución, subraya lo que desde nuestra perspectiva es conocido como ideas irracionales. Estas ideas nos causan problemas al enfrentar las exigencias del medio ambiente, pues aún partiendo de una situación real, el individuo genera pensamientos que la distorsionan e incluyen aspectos autodevaluativos y otros referentes a la tarea, que la hacen parecer una empresa tediosa, inútil o desproporcionadamente difícil, lo cual interfiere en su realización (Manual de Procedimientos Clínicos, 1981).

Por esta razón creemos importante incluir en el programa de entrenamiento una parte de detección de este tipo de ideas a fin de descartarlas como obstáculo y las analizaremos más detenidamente en el siguiente capítulo.

Así mismo se integrará el planteamiento de objetivos -que para Bandura es algo inherente a la motivación- como un procedimiento específico en el que el alumno debe ser entrenado.

b) Salud Física.

En otro grupo de factores personales, encontramos la salud física como requisito indispensable para enfrentar la vida estudiantil, especialmente en términos de alimentación, vista (Brown y Holtzman, 1981), y equilibrio entre el tiempo dedicado al sueño, descanso, distracción y ejercicio físico (Guerra y McCluskey, 1979; Zubizarreta, 1985); la necesidad de minimizar los problemas personales y financieros a fin de impedir que interfieran en las actividades escolares y el cuidado de las relaciones interpersonales.

En cuanto a este último aspecto, Brown y Holtzman (1981) señalan al grupo como fuente de interés y medio de aprendizaje. Así tenemos que el hacer algo en beneficio de los demás propicia la disminución de las propias preocupaciones y nos deja con la sensación de ser valiosos.

Por otra parte, el trabajar de manera conjunta -aún cuando inicialmente implica ciertos problemas en tanto no es lo acostumbrado- propicia un sentimiento de pertenencia, conocimiento e identificación entre los participantes y una estimulación continua, dirigida al logro de objetivos comunes (Zarzar, 1983).

Respecto a estos factores, consideramos necesario que el alumno conozca su influencia sobre la conducta de estudio-aprendizaje para poder identificar y controlar los aspectos que en su caso particular, pudieran estar afectandole o bien determinar la necesidad de buscar apoyo especializado.

2. FACTORES AMBIENTALES

a) Lugar de estudio.

Las distracciones son un serio obstáculo en la realización de las actividades de estudio, siendo posible eliminarlas en un buen porcentaje al controlar las características del lugar en que se trabaja.

Siempre hay condiciones físicas que pueden disminuir nuestra atención, incluso sin que nos demos cuenta de su influencia, siendo necesario analizar nuestro medio, detectar sus condiciones y evaluar objetivamente los efectos que tienen sobre nuestro comportamiento..

Los principales generadores de distracción son estímulos auditivos y/o visuales, así como la desorganización.

Brown (1987), señala como distractores auditivos :

a) **Conversación.** Siendo que a cualquier persona le es gratificante participar en una charla, la oportunidad de hacerlo le resta concentración al estudio e incluso, tiempo si se participa en ella. Así, el teléfono y los compañeros son elementos que deben evitarse.

b) **Radio y TV.** Ambos tienen el objetivo básico de captar la atención fungiendo como pasatiempos, por lo que la probabilidad de que lo logren es muy alta; sobre todo considerando los cambios de música, volumen y los comerciales. Lo recomendable sería utilizar tocantitas a fin de controlar el volumen y tipo de música que se escucha, lo cual ayuda además a disminuir otras distracciones auditivas. Sin embargo esto queda en función del efecto particular que causan en el alumno.

c) **Ruido exterior.** Este incluye aquellos sonidos sobre los que el estudiante no tiene control. Cabe mencionar que las voces, al tener un significado son más poderosas como elemento de distracción, que los sonidos de camiones, o similares. Si la concentración se hace difícil debe considerarse la posibilidad de cambiar de sitio o trabajar en un horario diferente.

Entre los distractores visuales tenemos cualquier material o elemento que esté ubicado en nuestro campo visual y que no tenga nada que ver con el material de estudio, en tanto puede dar lugar a recuerdos o ensoñaciones.

Un aspecto importante es dejar libre la mesa de trabajo, ubicando en ella únicamente lo que vaya a utilizarse y colocar ésta frente a una pared desnuda.

La desorganización incluye el área de trabajo y los materiales a utilizar.

El área de trabajo implican un espacio adecuado, una silla cómoda y de respaldo recto.

La iluminación ya sea artificial o natural ha de distribuirse uniformemente sobre el material en que se trabaja, en forma indirecta.

La ventilación y temperatura son también importantes, no debiendo ser extremosas.

En cuanto al material de estudio, diversos autores coinciden en que debe tenerse a la mano todo lo necesario al iniciar las actividades de estudio para evitar interrupciones, llendo a buscar alguna cosa cada vez que se necesita.

Brown y Holtzman (1981) proponen una lista cuyo uso permite organizarse en este sentido. En ella se incluyen papelería, utensilios como máquina de escribir, sacapuntas, regla, etc. y obras de consulta, debiéndose señalar si se necesita y si se tiene en cantidad suficiente, marcando los cuadros que anteceden a cada material.

De acuerdo con Fox (1983) el lugar donde se estudia debe llegar a cubrir una función de estímulo desencadenante de esa conducta; y en él no se debe permitir realizar otras actividades que puedan competir con la que se desea establecer. Así que una vez controlados los posibles distractores podemos avocarnos a hacer habitual el horario y lugar de estudio.

b). Distribución del tiempo.

En cuanto al tiempo de estudio, Zubizarreta (1983) señala la necesidad de programarlo, lo mismo que el dedicado a otras actividades, considerando que hay momentos más adecuados para hacerlo y que el ceñirse a un horario lo propicia.

Una dificultad que surge es lo fácil que resulta maigastar el tiempo y lo difícil que puede llegar a ser controlarlo.

En los niveles medio y superior, los estudiantes se encuentran con que sus tareas les requieren más del doble del tiempo que anteriormente le dedicaban, a lo que se suma la dificultad generalizada de iniciar el estudio, con lo que a veces se desperdicia un periodo que se le tenía destinado, al irlo posponiendo o incluso, omitirlo por haber surgido la oportunidad de llevar a cabo otra actividad más gratificante.

Suele suceder también que no se dedica tiempo suficiente a cada materia o simplemente no se encuentra un espacio para dedicarle.

Brown y Holtzman (1981) proponen la elaboración y posterior uso de un horario de actividades como una forma de administración del tiempo.

A través de él se pretende que el alumno llegue a lograr un equilibrio adecuado entre dormir, comer, estudiar, trabajar y divertirse, teniendo control así como una visión más amplia de las labores que realiza.

La concepción de Michel (1992) en este aspecto, subraya como limitantes personales la desorganización, inconstancia y distracción; incluyendo en el primer punto la utilización de recursos materiales tanto como del tiempo.

Comenta que la inconstancia implica realizar esporádicamente una actividad, de tal forma que se pierde secuencia y congruencia en lo que se hace, mientras la distracción es perder tiempo en ideas ajenas, con lo que se obstaculiza cualquier avance en el aprendizaje.

Tal vez lo valioso de esta perspectiva es hacer que el individuo se sienta responsable en la modificación de su comportamiento, para lo cual de cualquier forma, requerimos brindarle un apoyo más concreto.

En este sentido Guerra y McCluskey (1979) mencionan la necesidad de programar nuestras actividades, eligiendo además los medios que nos permitan conseguir el objetivo que nos hemos fijado, a fin de ahorrar tanto tiempo como esfuerzo.

Para ellos esta programación consiste inicialmente en determinar las actividades que deseamos realizar a corto, mediano y largo plazo; posterior a esto se determina como llevarlas a cabo siguiendo tres pasos:

1. Examinar qué objetivos deseo cumplir, cuáles son los medios de que dispongo, porqué deseo alcanzar esos objetivos, cuándo y dónde voy a hacerlo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2. Jerarquizar por orden de importancia los objetivos. En el caso de las materias que se desea estudiar, deben tomarse en cuenta sus características, incluyendo la dificultad que nos ha representado, extensión de la tarea a realizar y grado de precisión requerido.

3. Elegir los medios necesarios y acumular el material. Una vez realizado lo anterior, propone al igual que Brown y Holtzman, la elaboración de un horario en el que se consideren en primera instancia las actividades cuyas horas de realización están ya determinadas, tales como clases y trabajo; para después distribuir el tiempo libre de acuerdo a las propias necesidades.

De entre los elementos planteados, consideramos necesario retomar los siguientes:

1. La planeación del espacio físico para estudiar, requiriendo que el alumno posea información sobre las características que debe cubrir y sea entrenado para utilizarlo de una manera adecuada.

2. La organización del material de estudio y

3. La organización de su tiempo mediante el horario de actividades propuesto por Brown y Holtzman, no sin antes haber establecido sus necesidades de estudio de acuerdo al número de materias y el grado de dificultad que le representen.

3. TECNICAS DE ESTUDIO

Antecedentes.

Las técnicas de estudio son pasos específicos para el procesamiento de información en niveles básico y complejo. Los programas de entrenamiento suelen proporcionar información sobre cómo llevar a cabo dichos pasos y en ocasiones, asesoría directa para lograr que el alumno las aplique.

McKeachie y cols. (1985) añaden datos sobre cómo y cuándo utilizar las técnicas, dependiendo de la naturaleza del material con que ha de trabajarse. Ellos se basaron en el modelo propuesto por Paris y Myers (1981) que considera la existencia de tres tipos de conocimiento:

1. **DECLARATIVO**, referente a las características de la tarea tanto como a las habilidades personales requeridas para realizarla.

2. de **PROCEDIMIENTO**, a partir del cual sabemos cómo ejecutar la tarea paso a paso y cómo aplicar o en su caso desarrollar las destrezas que necesitamos, siendo esta propiamente la técnica.

3. **CONDICIONAL**, que nos da elementos para saber cuándo y bajo qué condiciones podemos utilizar la técnica.

El primer tipo de conocimiento corresponde al análisis de la actividad y el segundo a la técnica para realizarla. Por su parte, el conocimiento condicional implica información sobre la naturaleza de los materiales, de tal forma que la técnica pueda adaptarse a las características de la situación particular que enfrente el alumno, utilizándola así más efectivamente.

McKeachie y cols. consideran que con este conocimiento, el alumno se muestra más motivado para utilizar los procedimientos por sí mismo y de manera estratégica.

Aunque diferimos de su perspectiva por el uso que hacen del concepto de motivación y sus implicaciones, tal y como lo planteamos al analizar los factores personales, si estamos de acuerdo en que el saber cuándo aplicar una técnica y cómo adaptarla, propicia su generalización a otras áreas en las que el alumno no ha sido entrenado, tanto como su uso continuo aún cuando el curso haya finalizado.

Así el estudiante adquiere control sobre sus actividades de estudio-aprendizaje, además de habilidad para responder efectivamente a las exigencias escolares.

Aquí, es necesario detenernos en la forma en que se pretende entrenar dichas técnicas.

La asesoría directa, que después de las conferencias es el método más utilizado, puede producir resultados satisfactorios siempre y cuando rebase la simple información, ya que el estudiante está enfrentando la posibilidad de cambiar lo que en ese momento es ya un hábito arraigado.

Las características de las técnicas pueden hacerlas ver como una secuencia difícil de seguir y cuya aplicación requiere de más tiempo del que generalmente están dispuestos a emplear, con lo que se obstaculiza la posibilidad de que empiecen a utilizarlas y aún cuando lo hacen, suelen interpretarla en forma simplista, disminuyendo su efectividad.

La aportación que nos brindan los programas de corte conductual al respecto, es el entrenamiento mediante prácticas estructuradas o por aproximaciones sucesivas, con lo que se asegura el establecimiento de la conducta de acuerdo a los criterios de eficiencia previamente establecidos, en tanto pueden corregirse posibles errores.

Sin embargo, la restricción surge en cuanto al trabajo en grupos, dado que estos métodos requieren dedicársele tiempo a cada alumno en lo particular.

Las ventajas que Prather (1983) observa en el tratamiento conductual, son la posibilidad que da al estudio de competir exitosamente con otras conductas, al mantener sus efectos reforzantes por periodos de tiempo prolongados y el incremento que origina en el promedio general de aprovechamiento del estudiante que es, en última instancia, el resultado esperado por todos.

Dansereau y cols, (1979) por su parte, amplían la perspectiva de este tratamiento al considerar como elemento del mismo, las estrategias de soporte.

Para ellos las técnicas, a las que consideran estrategias primarias; permiten el uso óptimo del material, al señalarlos cómo procesar la información y están dirigidas básicamente a la comprensión y retención; pero requieren de un apoyo para su mantenimiento.

Dicho apoyo está dado por las estrategias de soporte, que proveen al alumno de los elementos necesarios para desarrollar una actitud favorable a la conducta de estudio. En la técnica que propone el primer paso es justamente el establecimiento de dicha actitud.

Finalmente no podemos olvidar que existen diversos elementos que se conjugan para determinar los resultados de un programa.

Bednar y Weinberg (1970) realizaron el análisis de 23 estudios con diferentes enfoques teóricos, encontrando que los programas no directivos, no prescriptivos, de orientación afectiva o bien centrados en el cliente, no parecen tener efecto alguno sobre el promedio general de aprovechamiento, en contraste con los efectos satisfactorios de los programas estructurados.

Así mismo, observaron que aquellos cursos con duración menor a diez horas, muestran resultados poco consistentes, lo que sugiere que pueden fallar simplemente por una baja exposición del alumno al tratamiento.

Después, teniendo como variables el tipo de procedimiento y número de integrantes, detectaron que los cursos grupales por sí solos son poco efectivos, debiendo combinarse con asesoría individual o grupal y que esta última es potencialmente más efectiva que la individual.

Una observación más es que el interés del estudiante por integrarse o no al programa y sus características de personalidad, son variables importantes que determinan los resultados del tratamiento al afectar la iniciación y mantenimiento de la conducta de estudio.

En este sentido Paris y cols. (1983) enfatizan la naturaleza intencional de las técnicas como una característica definitoria, siendo necesario que el alumno tenga el propósito de aplicarlas, responsabilizándose además del modo en que la realiza.

Retomando todos estos elementos, compartimos la idea de que el alumno necesita involucrarse en el proceso de aplicación y en su caso, de entrenamiento de las técnicas de estudio, para que puedan obtenerse resultados satisfactorios. Sin embargo, esto no puede lograrse apelando a la motivación como variable intrínseca, sino atendiendo los aspectos cognitivos y la actitud resultante por medio de estrategias como las diseñadas por Dansereau y cols. de las cuales nos ocuparemos con mayor detenimiento posteriormente.

En cuanto a los elementos a incluir en un programa de entrenamiento, consideramos deben ser:

- a) un análisis de características de las técnicas.
- b) consideraciones sobre características del material.
- c) entrenamiento conductual.
- d) entrenamiento para controlar elementos asociados que afecten la aplicación de las técnicas de estudio efectivas.

Todo ello sin perder de vista las observaciones que hacen los autores antes citados respecto a la duración del programa; trabajo individual, grupal y métodos de entrenamiento.

Ahora bien, algunos investigadores han incluido en sus programas lo que podríamos llamar pre-requisitos, esto es habilidades que se requiere poseer para poder llevar a cabo en forma adecuada las técnicas y que enseguida serán analizadas, junto con estas.

Pre-requisitos.

a) Escuchar.

Escuchar activamente implica comprender el significado y no solamente oír palabras y suele ser el instrumento de apropiación de los conocimientos expuestos en medios masivos de información y conferencias. Para llevarla a cabo, se requiere de una postura cómoda pero erecta, acompañada de un proceso continuo que implica oír-entender-evaluar lo que se dice sin perder de vista la organización que lleva el tema.

Algunos autores (Brown y Holtzman, 1981; Michel, 1992 y Staton, 1977) consideran que la mejor manera de asegurarse que escuchamos activamente es tomar notas, ya que produce un resultado tangible y nos da la posibilidad a corto y largo plazo, no sólo de repasar, sino también de "repensar" la información que contienen: consideramos válida esta sugerencia pues provee al estudiante de un medio de retroalimentación sobre su desempeño y con este mismo fin podría utilizar los resúmenes cuando no le es posible anotar algo en el momento.

b) Leer.

Como cuando escuchamos, al leer requerimos captar el significado de lo que se encuentra escrito más que las palabras mismas; es decir, necesitamos decodificar y comprender el contenido.

Diversos autores citados por Eldredge y Quinn (1988) coinciden en que las palabras dentro de la oración han de ser captadas dentro de un periodo de tiempo específico para que lleguen a ser comprendidas. Cuando se lee despacio la atención se centra en cada palabra, con lo que la estructura de la oración llega a romperse. Así se hace necesaria una velocidad aproximada de 250 palabras por minuto para poder percibir cada frase como una unidad de lectura y hacer de la decodificación un proceso automático.

La lectura "lenta" es un obstáculo para la comprensión y por ende para el aprendizaje. En su afán por subsanar esta situación, Staton (1977) sugiere que en sesiones diarias de 30 min. se lea un material, esforzándose por abarcar visualmente grupos de palabras en un renglón y saltar rápidamente de uno a otro grupo, a la par que se centra toda la atención en comprender el tema.

Al final de cada sesión deberá anotarse el número de palabras leídas por minuto, a fin de asegurarnos de que se incrementa. Así mismo considera que lo más importante es practicar con regularidad y durante un periodo de tiempo prolongado, de tal forma que se establezca la lectura rápida como hábito.

La velocidad al leer ha de regularse además de acuerdo al tipo de material sobre el que se trabaja; así leeremos muy rápido las novelas u otros materiales recreativos y más lentamente aquel que sea difícil y/o complejo.

Eldredge y Quinn (1988) por su parte proponen una modificación del Método de Impresión Neurológica de Heckelman (citado por ellos mismos), la cual consiste en la lectura al unísono por un par de personas, una de las cuales presenta una velocidad baja de lectura, mientras la otra -quien lee en voz alta- lo hace a mayor velocidad.

Ellos creen que la comprensión de la lectura se incrementa al centrarse la atención en los aspectos más importantes del texto y obligar a los lectores inhábiles a seguir un ritmo adecuado.

Sólo cabe agregar que el tiempo de entrenamiento es un factor importante pues cuando utilizaron uno menor a siete y media hrs. semanales, durante seis semanas, no obtuvieron los resultados esperados.

Una vez cubierto el requisito de la decodificación automática, enfrentamos la necesidad de comprender el significado de lo escrito.

Un primer nivel de comprensión es la traducción de la idea a nuestras propias palabras, mientras el entendimiento requerido al leer un texto con cierta complejidad implica descubrir lo esencial del mensaje. Para esto, ayuda el detectar las ideas clave, las que representan el planteamiento más general al describir un fenómeno o concepto, explicar como se produce, comparar y contrastar ideas, instruir sobre cómo realizar o aprender algo o bien jerarquizar hechos (Quesada, 1986).

Existen estudios dirigidos a incrementar la comprensión durante la lectura, en ellos se coincide en señalar la relevancia de ser sujeto activo y utilizar siempre que sea posible un medio auxiliar e incluyen las siguientes estrategias:

a) Elaboración de esquemas.- McCormick (1989) propone utilizar esquemas -a los que considera un tipo específico de notas, ya que implican atender los puntos más importantes del texto. familiarizarse con la estructura; secuenciar gráfica, jerárquica y claramente el contenido y proporcionar un texto alternativo en forma de versión resumida que pueda facilitar la lectura tanto como la memoria a largo plazo.

b) **Elaboración de resúmenes.**- en la que se requiere jerarquizar las ideas en orden de importancia, condensar el texto y producir otro abreviado, ya sea en forma oral o escrita (Garner, 1987).

c) **Reinspección.**- una vez leído el texto se decide que aspectos no son recordados o cuales no fueron entendidos, para regresar a esa parte del texto. Para la utilización adecuada de este método se necesita entrenamiento sobre cuándo y dónde buscar la información, incluidas otras fuentes además del material utilizado. Garner (1987) comenta que este es el recurso más utilizado, pero no es usado en forma adecuada. Por su parte Zubizarreta (1983) la recomienda en forma de relectura para analizar más exhaustivamente la obra. haciendo uso de notas y subrayados.

d) **Notas y subrayados.**- aquellas se refieren tanto a los comentarios del lector hechos al margen del libro o a manera de fichas de trabajo en las que se asienten las discrepancias de opinión, coincidencias o relación con otros aspectos ya conocidos por el lector (Zubizarreta, 1983).

En cuanto al subrayado pretende destacar los párrafos fundamentales, partes discutibles o ideas clave del texto.

Esta herramienta ha sido severamente criticada por Hartley y cols. (1980), quienes después de analizar los resultados contradictorios de 35 experimentos, concluyen que el subrayado no es en sí mismo una técnica y sólo ha de usarse en combinación o como apoyo de otras estrategias. Su única función es señalar, siendo necesario procesar posteriormente esa información. Así mismo y en contraposición a algunos investigadores, observan que no tiene efectos importantes en la memoria, por lo que sólo a veces ha demostrado ayudar a los estudiantes a recordar.

Fox (1983) redonda en esta crítica al señalar que comunmente se considera que el estudio es leer, copiar y subrayar, por lo que el alumno puede llegar a sentirse liberado de sus obligaciones, cuando realiza estas conductas que ocasionalmente provocan cierto aprendizaje.

Por nuestra parte, consideramos fundamental que se cubran los requisitos de lectura y atención al escuchar, pero al interior de las técnicas de estudio, a fin de darles un objetivo preciso y no perderse en actividades que aún cuando pueden mejorar el nivel de ejecución en esos aspectos específicos, pueden también llegar a requerirnos demasiado tiempo y en un momento dado, desviar nuestra atención del aprendizaje.

TECNICAS

a) Estudio.

Los métodos que han sido diseñados para que el alumno estudie de manera adecuada se dirigen a que comprenda y retenga la información proporcionada por medios impresos, ya sean libros de texto, notas pre-elaboradas, resúmenes, etc.

De entre ellos cabe destacar el de Robinson, diseñado en 1946 con el nombre de SQ3R, acróstico que representa cada uno de los pasos a seguir:

- S** (survey) dar un vistazo,
- Q** (question) formular preguntas,
- R** (read) leer,
- R** (recite) repetir en voz alta,
- R** (review) repasar,

En este método se basan los propuestos por Staton (1977), Guerra y McCluskey (1979) así como Mirá y López (1973) entre otros, en los cuales no encontramos ningún cambio sustancial.

Por su parte la propuesta de Quesada (1986b) en la Guía del Estudiante, considera la necesidad de entender todas las palabras utilizadas en el texto; vincular su información con la que

ya se posee; traducir a nuestras propias palabras el contenido; descubrir las ideas clave y regular la comprensión de tal manera que identifiquemos las tareas de dificultad para regresar a ellas y superarlas. Además se añade información sobre cómo determinar lo esencial del tema, dando datos sobre cuáles son las palabras clave para guiarnos en la exposición y cómo localizar las ideas más importantes.

Como puede verse trata de brindar un apoyo específico para comprender el texto, sin embargo tiene un vacío en cuanto a las dificultades que puede encontrar el alumno, pues aunque lo menciona, no da indicaciones sobre cómo hacerles frente; además de lo cual por sus características, atiende únicamente el aspecto cognitivo del estudio.

Dansereau y cols. (1979) retoman también el método SQ3R, haciendo un análisis más detallado de cada uno de los pasos, al considerar que el entrenamiento que producía era no específico, propiciando que el estudiante trasladara a la descripción las expectativas y por lo tanto afectara la realización de la estrategia.

Además se añadió un primer paso consistente en dirigir su actitud hacia la conducta de estudio para eliminar el problema de la distracción, de tal forma que el método resultante,

llamado MURDER -también por las iniciales de cada paso- quedó integrado de la siguiente forma:

M (moods) actitud.

U (understand) señalar los aspectos importantes y las ideas que presentan dificultad para comprenderlas.

R (recalling) recordar el material sin apoyarse en el texto

D (digest) "digerir" mediante corrección y ampliación el contenido del texto y almacenarlo.

E (expanding) ampliar los conocimientos por autocuestionamiento.

R (reviewing) revisar los errores, aprender por pruebas.

En esta secuencia, RECALL es una estrategia de transformación con tal grado de complejidad que requiere de los siguientes subestrategias para generar la comprensión y retención necesarias:

1. Parafrasear/imaginar los aspectos señalados por UNDERSTAND.

2. Enlazar la información a principios, teorías, para el posterior desarrollo de definiciones y conceptos que serán inter-relacionados.

Este método es aplicado en dos diferentes grados, en tanto el alumno aprende una vez que domina la técnica de estudio, a evaluar en forma intermitente su progreso e incluir las acciones correctivas necesarias, valiéndose para ello de estrategias de soporte.

Lo consideramos el más completo y por lo tanto el más adecuado, pudiendo en dado caso retomarse algunos de los elementos expuestos por Quesada (1986) para hacer más específico el entrenamiento para el paso UNDERSTAND.

b) Toma de notas.

Es considerada una herramienta facilitadora del aprendizaje, en tanto debe contener la información relevante de una clase.

Puede ser utilizada como auxiliar de la memoria, ya que es imposible retener toda la información que se escucha (Palkovitz y Lore 1980; Zubizarreta, 1983) y al ser concentrados en notas, los datos permanecen disponibles para su revisión y como referencia a lo largo del tiempo.

Bretzing y Kulhavy (1981) definen la toma de notas como medio adicional de procesamiento de la información, aspecto en el que coinciden Barnett y cols. (1981) al señalar la codificación junto con el almacenamiento, como sus funciones y Zubizarreta (1983) al caracterizarla como "reproducción pormenorizada del esquema de clase elaborado por el profesor" (p.104).

En este sentido, el tomar notas requiere escuchar activamente concentrando la atención en detectar las ideas clave que están siendo expuestas, así como la relación entre los temas que se tocan.

A la par deben escribirse esas ideas con nuestras propias palabras y organizándolas de manera coherente, para lo que se utilizan esquemas, así como diversos símbolos gráficos (Staton, 1977).

Sin embargo hemos de considerar que las notas producidas son diferentes dependiendo del tipo de información que se pretende concentrar y la finalidad que tengan.

Bretzin y Kulhavy (1981) encontraron que ante datos formales o información que contiene datos específicos, los estudiantes tienden a parafrasear, mientras ante información que fácilmente puede ser vista desde una perspectiva particular se corre el riesgo de tergiversarla si se poseen ciertos prejuicios o ideas erróneas relacionadas a lo que se escucha.

Para evitar esta dificultad el estilo de las notas debe ser acorde a las características de la información; para material con datos específicos -por ejemplo de matemáticas o química- funciona el copiar ideas o conceptos clave y esquematizar, mientras para información humanista se recomienda parafrasear, relacionar y tomar notas de opinión personal de tal forma que no las confundamos con el contenido de la exposición.

Es preciso señalar que al elaborar apuntes de manera adecuada se está integrando la nueva información a la que ya se poseía (Barnett y cols., 1981; Dyer y cols., 1979) lo que resulta poco útil a las evaluaciones tradicionales que requieren de datos específicos y hacen énfasis en la memorización. Por una parte para enfrentar tales exámenes resulta más conveniente una revisión de textos pre-elaborados; pero por otra, que el alumno establezca esas asociaciones con la información previa le abre la posibilidad de utilizar gran parte de ella en su vida cotidiana.

Además el tomar notas en la escuela, de haber sido entrenado en forma adecuada, suele generalizarse a otras áreas de la vida del individuo, con lo que sus ventajas proliferan (Barnett y cols., 1981).

Ahora bien, no debemos confundir los resultados de tomar notas con el disponer de ellas para repasar. Así, suponiendo que las notas no se limitan a ser una transcripción de la información verbal y que implican realmente un proceso de elaboración y transformación, si no son revisadas en el momento y la forma adecuada, difícilmente son útiles. Palkovitz y Lore (1980) señalan que la deficiencia en la habilidad de tomar notas no es tan crítica como la deficiencia en el estudio de las mismas, por lo que el entrenamiento debe también apoyar al alumno en el cuándo y cómo usarlas.

c) **Resúmenes, esquemas y cuadros sinópticos.**

Estos recursos están diseñados para contener la información esencial de una exposición. El resumen es una representación sintética de los temas principales que fueron tratados, siendo recomendable usarlo para materiales cuyas ideas fueron discutidas extensamente, pero no para material técnico o de alto grado de complejidad (Staton, 1977).

Por su parte, los esquemas y cuadros sinópticos, consisten en la enumeración de los temas tratados, expuestos en forma gráfica.

El elemento básico de estas técnicas, es el procesamiento de la información para poder después presentarla, por lo que es más importante entrenar al alumno en comprensión.

d) **Redacción de informes y ensayos.**

La preparación de informes y ensayos es una tarea frecuente en la escuela; Brown y Holtzman (1981), Staton (1977) y Quesada (1986), coinciden en que los pasos a seguir para desarrollarlos son:

- Elección del tema,
- Localización de fuentes de información.
- Selección de la información.
- Redacción del borrador.
- Revisión.
- Redacción definitiva.

La complejidad de esta empresa radica en la gran cantidad de

c) Resúmenes, esquemas y cuadros sinópticos.

Estos recursos están diseñados para contener la información esencial de una exposición. El resumen es una representación sintética de los temas principales que fueron tratados, siendo recomendable usarlo para materiales cuyas ideas fueron discutidas extensamente, pero no para material técnico o de alto grado de complejidad (Staton, 1977).

Por su parte, los esquemas y cuadros sinópticos, consisten en la enumeración de los temas tratados, expuestos en forma gráfica.

El elemento básico de estas técnicas, es el procesamiento de la información para poder después presentarla, por lo que es más importante entrenar al alumno en comprensión.

d) Redacción de informes y ensayos.

La preparación de informes y ensayos es una tarea frecuente en la escuela; Brown y Holtzman (1981), Staton (1977) y Quesada (1986), coinciden en que los pasos a seguir para desarrollarlos son:

- Elección del tema,
- Localización de fuentes de información.
- Selección de la información.
- Redacción del borrador.
- Revisión.
- Redacción definitiva.

La complejidad de esta empresa radica en la gran cantidad de habilidades que requieren ser entrenadas para llevarla a cabo.

Analizándola detenidamente, podemos observar que el alumno necesita saber buscar información en bibliotecas, hemerotecas y museos. Los tipos de catálogos y la forma de utilizarlos; así como la función de diccionarios, enciclopedias, manuales, compendios y tratados son también conocimientos que necesita poseer.

Practicamente todos los autores que hablan de esta técnica, incluyen listados y descripciones de las posibles fuentes de información para guiar la búsqueda.

Una vez que se tiene el material, se impone organizar la información pertinente al tema que va a tratarse, a partir de esquemas de trabajo que jerarquicen de manera coherente y lógica los subtemas y puntos que van a conformarlo.

Zubizarreta (1983) y Quesada(1986) contemplan el entrenamiento en elaboración de fichas de trabajo como una manera de sustraer los datos que nos son útiles de cada material, separados en temas y subtemas e incluyendo en la medida de lo posible, nuestros comentarios a cada ficha, de tal forma que se nos facilite organizar a través de ella las ideas que han de volcarse al redactar.

De aquí se desprenden otras habilidades necesarias, a saber:

Expresar por escrito nuestro punto de vista, el cual surge de haber contrastado diferentes opiniones y analizado en forma crítica y desde una perspectiva particular, las ideas de otros;

Habilidad para ordenar y jerarquizar ideas, separando las principales de las secundarias y

Habilidad para exponer los argumentos en forma clara y concisa.

Consideramos que el entrenamiento en esta área debe ser paulatino, poniendo especial atención en la estructura que se dará al tema, por la base de las actividades que van a realizarse.

e) Memoria.

Mirá y López (1973) señala que no debe recomendarse "la conservación artificial del recuerdo" (p.40) mediante la memorización, al considerar que si el material que desea conservarse es de características tales que no pueda integrarse activamente a la experiencia individual, es más útil hacer uso de las notas; sin embargo en la enseñanza tradicional se nos pide recordar datos específicos, como fechas y nombres, por lo que se hace necesario un sistema que nos permita memorizarlos.

Michel (1992) habla de organizar el conocimiento, entenderlo y repasarlo; también recomienda al igual que Quesada (1986b) el uso de claves mnemotécnicas a manera de palabras-clave o símbolos visuales asociados a lo que se desea memorizar, no sin antes haber entrenado al alumno para distinguir entre lo que debe o no memorizarse, dependiendo del material con el cual se trabaja.

En este aspecto, McKeachie y cols.(1985) recomiendan utilizar estrategias básicas tales como ensayos e imaginación.

f) Guías de estudio.

Las guías tienen como finalidad orientar el estudio, facilitando la presentación de exámenes y propiciar la evaluación periódica.

Usualmente las guías son preparadas por el profesor o vienen incluidas en los libros de texto, sin embargo es importante que cada alumno estructure sus propias guías con lo que obtendrá el beneficio adicional de detectar los puntos esenciales del tema, comprender lo que se lee y reafirmar lo aprendido.

Quesada (1986b) detalla los pasos a seguir para elaborarlas tanto en áreas de conocimiento teórico como práctico, siendo fundamental una vez leído el tema, detectar todas las ideas clave y elaborar varias preguntas para cada una de ellas.

En una investigación realizada por Goldman (1978), se observó que quienes respondían sólo preguntas en una sesión previa al examen, no mostraban mejoría en su ejecución; mientras aquellos que organizaron el material, elaboraron preguntas y las respondieron, obtuvieron mejores calificaciones.

Debemos sin embargo, puntualizar que quienes tienen un bajo promedio general de aprovechamiento no fueron ayudados en forma sustancial por esta técnica.

Brethaver (1979) afirma que elaborar guías de estudio, desarrolla habilidad para predecir las preguntas del examen, para resolverlos y para revisar la propia ejecución y reiniciar el ciclo; resolviendo así el problema de retroalimentación existente por la falta de evaluación continua dentro de la escuela,

Consideramos necesario el entrenamiento de esta técnica como apoyo para la presentación de exámenes y para que el alumno se la aplique regularmente a manera de autoevaluación.

g) **Presentación de exámenes.**

Dadas las características de nuestro sistema escolar, es cierto que el éxito o fracaso dependen de la ejecución del estudiante en las evaluaciones, tal y como lo afirman Aduna y Díaz (1983); por ello se incluye como una técnica la resolución de exámenes.

La idea es que el alumno se prepare adecuadamente organizando su estudio y autoevaluándose periódicamente, para después poder presentarse con una actitud positiva a la evaluación. Michel (1992), Staton (1977), Zubizarreta (1983) y Quesada (1986) ponen especial énfasis en que se entienda claramente lo que se nos pide hacer, atendiendo las advertencias, normas y especificaciones. Así mismo, los pasos que describen propician el máximo aprovechamiento del tiempo y una alta calidad en las respuestas.

Brown y Holtzman (1981) añaden información sobre tipos de exámenes, enlistando algunas reglas que deben seguirse en su resolución.

El cuadro 1 que enseguida se presenta a manera de resumen, expone diversos programas de entrenamiento en habilidades de estudio, desglosando sus elementos.

Algunos de estos programas fueron diseñados con el propósito de evaluar la efectividad de determinada técnica o la validez de algun planteamiento. Otros como el de Michel y Staton, incluyen técnicas y consejos que buscan interesar a individuos en lo particular para que los apliquen y otros más fueron pensados para satisfacer la necesidad de entrenamiento de determinada población, a manera de cursos.

Esta diversidad de objetivos implica tambien un énfasis diferencial en los elementos que contienen y se insertan en distintas posturas teóricas, con lo que consideramos nos permiten tener un panorama más amplio de este tipo de programas.

Los rubros a partir de los que se clasifica su contenido son: factores personales, ambientales; técnicas de estudio y elementos de apoyo, siendo estas últimas objeto de análisis en el siguiente capítulo.

**CUADRO 1
COMPARATIVO DE PROGRAMAS
DE ENTRENAMIENTO EN HABITOS DE ESTUDIO**

AUTOR Y AÑO	FACTORES PERSONALES Y AMBIENTALES	TECNICAS DE ESTUDIO	ELEMENTOS DE APOYO
ADUNA Y MARQUEZ 1965	ACTITUD VOLUNTAD	ESTUDIAR TOMAR NOTAS ELABORACION DE INFORMES	AUTODIAGNOSTICO AUTO-OBSERVACION
ALLEN, 1971		ESTUDIO (SQ3R)	MONITOREO CONTROL DE ESTIMULOS APROXIMACIONES SUCESIVAS DESENSIBILIZACION SISTEMATICA
ALTMAYER Y WOODWARD 1961	PROGRAMACION DE TIEMPO	LECTURA TOMA DE NOTAS PREPARACION PARA EXAMENES	DESENSIBILIZACION SISTEMATICA
BROWN Y HOLTZMAN 1961	ACTITUD, INTERESES MOTIVACION, SALUD FISICA, PROBLEMAS PERSONALES Y FINANCIEROS, RELACIONES INTERPERSONALES, TIEMPO Y LUGAR DE ESTUDIO DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES	ESTUDIO (SQ3R) TOMA DE NOTAS MEMORIA PREPARACION DE EXAMENES REDACCION DE INFORMES	AUTOEVALUACION
DANSEREAU Y COLS. 1979		ESTUDIO COMPRESION/PETENSION	RETROALIMENTACION POSITIVA
DECKER Y RUSSELL 1961	PROGRAMACION DEL TIEMPO	PREPARACION Y RESOLUCION DE EXAMENES	AUTOCONTROL, AUTOMONITOREO, DETECCION DE LAS PROPIAS NECESIDADES. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS, TOMA DE DECISIONES
FOX, 1965	LUGAR DE ESTUDIO TIEMPO Y DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES	ESTUDIO (SQ3R)	AUTOREFORZAMIENTO
FROE, 1960	ACTITUD LUGAR DE ESTUDIO PROGRAMACION DE TIEMPO	LEER, TOMA DE NOTAS PREPARACION DE EXAMENES	
GOLDMAN, 1978		ESTUDIO (SQ3R)	ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS CONTRATO CONDUCTUAL
GREINER Y KAROLY 1976		ESTUDIO (SQ3R)	AUTOMONITORES AUTOREFORZAMIENTO
GUERRA Y McCLUSKEY 1979	SALUD FISICA, DESCANSO, LUGAR DE ESTUDIO, DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES, RELACIONES INTERPERSONALES COOPERACION	ESTUDIO MEMORIA TOMA DE NOTAS EXAMENES INVESTIGACION	
LADOUER Y ARMSTRONG 1963		LECTURA MEMORIA TOMA DE NOTAS PREPARACION DE EXAMENES	ASERTIVIDAD AUTOMONITORES RETROALIMENTACION CONTROL DE LA ANSIEDAD DESENSIBILIZACION SISTEMATICA RELAJACION

AUTOR Y AÑO	FACTORES PERSONALES Y AMBIENTALES	TECNICAS DE ESTUDIO	ELEMENTOS DE APOYO
McCORMICK, 1989		ELABORACION DE ESQUEMAS	RETROALIMENTACION REFORZAMIENTO
McKEACHE, PINTRICH Y LIN-YI, 1985	MOTIVACION	ESTUDIO, MEMORIA ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (NO SE ESPECIFICAN)	AUTOMONITOREO REVISION DE LOGROS Y FRACASOS ESTRATEGIAS AFECTIVAS (NO SE ESPECIFICAN)
MICHEL, 1982	MOTIVACION VALORES, OBJETIVOS TIEMPO Y LUGAR DE ESTUDIO ORGANIZACION DEL MATERIAL	ESTUDIO (BASADO EN SQ3R) ELABORACION DE INFORMES Y ENSAYOS RESOLUCION DE PROBLEMAS	AUTOCRITICA
MITCHELL Y NG 1973	ATENCIÓN	HABITOS DE ESTUDIO EFECTIVO (NO SE ESPECIFICAN)	MODELAMIENTO DESENSIBILIZACION SISTEMATICA PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS
PRATHER, 1983	TIEMPO Y LUGAR DE ESTUDIO	LECTURA, SUBRAYADO, ESQUEMAS, FICHAS DE TRABAJO MEMORIA, GUIAS DE ESTUDIO	AUTOMONITOREO RETROALIMENTACION
PROGRAMA ORIENTACION EDUCATIVA Y VOCACIONAL (S.E.P.), 1980	OBJETIVOS TIEMPO Y LUGAR DE ESTUDIO	LECTURA, TOMA DE NOTAS, RESUMENES	AUTOEVALUACION COMPARACION DE EVALUACION INDIVIDUAL VS GRUPAL
GUIA DEL ESTUDIANTE U.N.A.M.-C.I.S.E. 1986	MOTIVACION ACTITUD ADMINISTRACION DEL TIEMPO	ESTUDIO, TOMA DE NOTAS, RESUMENES Y CUADROS SINOPTICOS, MEMORIA, INFORMES ESCRITOS Y GRAFICOS, EXAMENES, GUIAS DE ESTUDIO	
RICHARDS, 1975		ESTUDIO (SQ3R)	CONTROL DE ESTIMULOS AUTOMONITOREO
RICHARDS Y COLS. 1976	ESTUDIO (SQ3R)	AUTOEVALUACION AUTOMONITOREO CONTROL DE ESTIMULOS RETROALIMENTACION AUTOREFORZAMIENTO	
STATON, 1977	MOTIVACION ACTITUD TIEMPO Y LUGAR DE ESTUDIO	LECTURA, ESTUDIO (SQ3R), NOTAS, SUBRAYADOS, RESUMENES, MEMORIA-REPASO	
U.N.A.M.-E.N.E.P. ARAGON, 1984	ACTITUD TIEMPO Y LUGAR DE ESTUDIO DISTRIBUCION DE ACTIVIDADES, RELACIONES DE GRUPO	LECTURA, TOMA DE NOTAS, FICHAS DE TRABAJO ELABORACION DE INFORMES	
U.N.A.M.-E.N.E.P. IZTACALA, PSICOLOGIA CLINICA	ACTITUD DISTRIBUCION DEL TIEMPO CONDICIONES AMBIENTALES MATERIAL DE TRABAJO	ESTUDIO (MURPHY)	AUTOCONTROL CONTRATO CONDUCTUAL CONTROL DE ESTIMULOS AUTOREFORZACIONES
ZUBIZARRETA, 1983	SALUD FISICA ACTITUD DISTRIBUCION DEL TIEMPO	LECTURA, TOMA DE NOTAS RESUMENES, INFORMES FICHAS DE TRABAJO	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO TERCERO
ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LOS
HABITOS DE ESTUDIO.

Los hábitos de estudio son la forma en que el individuo enfrenta sus obligaciones dentro de la escuela, cumpliendo de una u otra forma las exigencias de cada grado escolar. La finalidad última de su actividad es concluir cada ciclo que cursa.

Las metas que en este sentido se plantea implican expectativas respecto a su vida futura en términos de trabajo, ingresos económicos, estatus, etc. y realmente el alcanzarlas o no, tendrá incidencia en estos aspectos.

Por esta razón se vuelve tan relevante la efectividad de sus hábitos, máxime si consideramos que estos se derivan de un repertorio conductual que no siempre integra el total de las habilidades básicas necesarias.

En el ámbito escolar este repertorio sólo se reafirma, al no haber un trabajo estructurado dirigido a corregir las deficiencias o excesos que pudiera incluir.

De hecho, como ya hemos visto, la escuela se limita a seleccionar a aquellos que se adaptan en mayor escala a sus requerimientos. Sin embargo creemos que un programa de entrenamiento en hábitos de estudio eficientes no puede ignorarlo, al estar implícita la necesidad de una base sólida para su desarrollo.

En el primer capítulo comentábamos que la conducta de estudio tiene consecuencias a muy largo plazo, compitiendo en desigualdad de condiciones con conductas de resultados más mediatos.

Esto redundará en situaciones de conflicto; es decir, en eventos en los cuales las consecuencias de la respuesta llevan a funciones de estímulo opuestas entre sí, como cuando una acción provoca efectos reforzantes a corto plazo y aversivos a largo plazo, o bien efectos positivos y negativos al mismo tiempo.

Un individuo que carece de habilidad para tomar decisiones, controlar su conducta emocional y estructurar sus actividades, muy probablemente no tendrá éxito en las tareas que emprenda y le será sumamente difícil aplicarse a una actividad el tiempo suficiente para realizarla en forma adecuada.

TOMA DE DECISIONES.

Tenemos entonces que es necesario enfrentar la situación de conflicto decidiendo soportarlo o resolverlo. Bijou y Baer (1982, p.119) señalan que independientemente de la alternativa elegida, la decisión conlleva aceptar consecuencias negativas para obtener después algo que se desea; o la pérdida de ese algo para evitar las consecuencias negativas.

En el entrenamiento de hábitos de estudios eficientes, esto equivale a que el estudiante reconozca su dificultad para equilibrar el esfuerzo y tiempo dedicados al estudio con los resultados que obtiene y, por otra parte la necesidad de sacrificar hasta cierto punto, descanso y diversiones para poder aprobar los cursos satisfactoriamente.

La decisión debe venir después de haber valorado los propios objetivos; recordemos que lo que se encuentra en juego es una buena parte del repertorio requerido para incorporarse al trabajo remunerado y que de acuerdo a nuestra muy particular escala de valores, podemos desear a partir de esto, cubrir las expectativas familiares, obtener reconocimiento social, bienes materiales, la posibilidad de ser creativos y/o la oportunidad de ascender de nivel socio-económico, entre otras muchas cosas.

Sólo si sumamos factores positivos y negativos de cada alternativa a corto y largo plazo y analizamos a la luz de nuestros objetivos jerarquizados cuál es la que más nos interesa podemos tomar una decisión.

Esta parte es la que ha preocupado a diversos teóricos (Bandura, 1982) en términos de motivación y que según han descubierto es un requisito para el aprovechamiento de cursos escolares y de entrenamiento en hábitos y técnicas de estudio.

La cuestión es que habiendo detectado aquello de más valor para nosotros podemos estar dispuestos a pagar el costo.

ANSIEDAD

Sin embargo la decisión no lo es todo. La situación de conflicto implicada en el estudio, con sus funciones de estímulo ambiguas o contradictorias provoca respuestas emocionales.

La ansiedad es una de ellas y apoyados en Mitchell y Piatkowska (1974) quienes a su vez realizaron la revisión de estudios sobre el tratamiento para el bajo rendimiento, podemos decir que es esta una variable relevante al presentar una relación negativa con el promedio general de aprovechamiento: resultado concreto del desempeño del estudiante.

Decker y Russell (1981) apoyan esta afirmación al señalar que aquellos estudiantes con bajo aprovechamiento muestran un nivel de ansiedad significativamente más alto que quienes tienen un nivel de aprovechamiento adecuado y que utilizan habilidades de estudio en forma continua y consciente.

La ansiedad se origina a partir de procesos de condicionamiento y "es primordialmente un patrón de actividad del sistema nervioso simpático que ocurre cuando el individuo es expuesto a cierto tipo de amenaza" (Wolpe en Rimm y Masters, 1980, p.95).

Diversos autores consideran que los cambios fisiológicos producidos por esta actividad suelen interferir o inhibir una adecuada ejecución, en la medida en que originan una alta tasa de respuestas irrelevantes centradas en las propias percepciones y pensamientos; en la opinión ajena y/o en detalles poco significativos de la tarea que compiten con las respuestas requeridas. (Benjamin y cols., 1981)

En este modelo que ha sido llamado de INTERFERENCIA, la ansiedad tiene efectos directos sobre la atención del alumno; de tal manera que a mayor ansiedad, existe menor atención dirigida a la tarea.

Quienes apoyan esta perspectiva, han venido trabajando con procedimientos de contracondicionamiento, bajo el supuesto de que si se presentan respuestas inhibitoras de la ansiedad ante la situación que la produce, la ansiedad tiende a desaparecer.

Los métodos que han utilizado son: Desensibilización Sistemática (Allen, 1971) y Desensibilización vicaria (Altmeyer Y Woodward, 1981) resolviendo con ello el problema de la ansiedad al reducir sus aspectos fisiológicos; pero no así el del bajo aprovechamiento.

Una aproximación más a la ansiedad se caracteriza por considerar que los aspectos cognitivos tienen efecto sobre el desempeño del individuo y por lo tanto aquellos pensamientos o autoverbalizaciones surgidas de un defectuoso sistema de creencias, al ser irracionales, afectan la ejecución de la tarea.

Esto puede manifestarse en etapas tan tempranas como al inicio de un período de estudio o en otras como la presentación de exámenes. En este último caso, encontramos que el alumno suele tener pensamientos de duda o desprecio por sí mismo; así como expectativas inapropiadas que propician desvío de la atención, realización inadecuada del procesamiento de la información y de las actividades orientadas a resolver cada pregunta (Brustein y Olbrich, 1985).

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Diferentes autores (citados por Decker y Russell, 1981) han tomado esta orientación y basándose en el supuesto de que la modificación de las expectativas y creencias inapropiadas conduce frecuentemente a un cambio conductual, han provisto a sus sujetos de entrenamiento individualizado para modificar su sistema de creencias no realistas.

Un aporte valioso de esta aproximación está dado por la técnica de control de ideas que según se observa en los resultados obtenidos por Decker y Russell (1981) propicia una actitud positiva que puede ser útil como parte de una estrategia de apoyo, a fin de iniciar sin interferencias las actividades relacionadas al estudio y centrar al escolar en la ejecución de los exámenes.

Sabiendo que si un individuo se caracteriza por un alto nivel de ansiedad, es difícil tener éxito al tratar de incrementar el nivel de competencia de sus hábitos; se hace necesario en primera instancia reducir su ansiedad y atender después las deficiencias en cuanto a habilidades. (Mitchell y Ng, 1973)

Una tercera aproximación al problema de la ansiedad considera que esta se origina en las deficiencias de habilidades y hábitos de estudio. Desde esta perspectiva los estudiantes manifiestan ansiedad en la medida en que saben no podrán responder a las exigencias de su medio, teniendo razón de más para mostrarse ansiosos.

Es por esto que un test de evaluación de la ansiedad determina además, la adecuación del desarrollo y mantenimiento de sus hábitos de estudio (Mitchell y Ng, 1973).

En este sentido, la ansiedad puede deberse a:

1. problemas en el aprendizaje de la información.
2. problemas en la organización de la información, o bien
3. problemas en la recuperación de la información,

originados entre otras cosas porque los hábitos de los escolares suelen enfatizar el uso excesivo de la repetición y memorización, más que estrategias efectivas (Benjamin y cols., 1981; Mc Keachie y cols., 1985)

Así la pauta a seguir es necesariamente el entrenamiento en hábitos de estudio eficientes, sin olvidar que probablemente la secuencia causal del bajo desempeño en las evaluaciones se da por una combinación de habilidades y estrategias de aprendizaje inadecuadas y ansiedad durante el procesamiento de información.

Para nuestra propuesta consideramos necesario llevar a cabo un análisis de la situación particular del alumno, así como una evaluación de sus hábitos para determinar si la ansiedad es irracional o responde a sus deficiencias. De los resultados obtenidos ha de determinarse la ayuda específica a brindar.

Al respecto Benjamin y cols. (1981) nos indican que algunas personas pueden tener habilidades de estudio efectivas, pero ser inhibidos por altos niveles de ansiedad, en cuyo caso probablemente pueda beneficiárseles con contracondicionamiento o mejor aún con un sistema de enseñanza cooperativo y no demandante. Otros pueden tener algunas de las habilidades necesarias, pero beneficiarse con un entrenamiento en otras diferentes y muchos posiblemente requieran de intervención tanto para reducir su ansiedad como para adquirir habilidades de estudio, pero esto debe comprenderse y diferenciarse ANTES de tratar de ayudarlos.

La ansiedad como respuesta emocional tiene su contraparte en la asertividad que no es sino una habilidad para comunicarnos abierta y francamente, reconociendo nuestras limitantes y habilidades tanto como las de los demás y pudiendo pedir apoyo o hacer reclamaciones sin sentirnos incómodos por ello.

Wolpe (citado por Rimm y Masters, 1980) en su teoría de la inhibición recíproca, considera a las respuestas asertivas como reductoras de la ansiedad y aún cuando no se tiene una evidencia clara al respecto, sí se sabe que existe una correlación negativa entre ambas y en dado caso la ausencia de asertividad podría provocar ansiedad. (Mathieu y cols. en Bouchard, 1984)

La falta de asertividad es considerada una deficiencia conductual ante personas y situaciones específicas, pudiendo incluir uno o más de los siguientes aspectos:

- a) Ausencia de información sobre qué decir o hacer en determinada situación.
- b) Deficiencia conductual en términos de aspectos topográficos tales como tono de voz, postura corporal, mirada, manejo de las manos, etc.
- c) Ansiedad anticipatoria que interfiere en la realización del comportamiento asertivo.
- d) Expectativas carentes de fundamento entre las que sobresale el temor al rechazo y
- e) Preocupaciones morales o éticas respecto a lo adecuado de conducirse en forma asertiva. (Goldfried y Davison, 1979)

Atendiendo al modelo de interferencia de la ansiedad, encontramos que el alumno realiza una serie de respuestas irrelevantes para la tarea, en su esfuerzo por disminuir la tensión a la que se encuentra sometido. Entonces él puede preocuparse más por los comentarios de compañeros y profesores así como por la posible burla o desprecio a las que podría hacerse acreedor, a la par que presenta una serie de ideas irracionales respecto a sí mismo que sólo hacen aparecer la situación como mucho más peligrosa de lo que realmente es, además de incontrolable.

En este mismo sentido funcionan las expectativas familiares, pues de la medida en que los resultados obtenidos correspondan a éstas, depende la relación con los demás integrantes.

Es necesario subrayar que la forma -adecuada o no- de hacer frente a las dificultades tanto como a la ansiedad, frustración o satisfacción derivadas de las mismas, se aprende a partir de los modelos familiares; así, dicho aprendizaje dirige la conducta y si esa dirección apunta a la búsqueda de aprobación como requisito indispensable para la autovaloración, el alumno queda supeditado a los apoyos tanto como a las exigencias externas y aumenta la probabilidad de que interprete situaciones comunes como obstáculos.

Dansereau y cols. (1979) se ocuparon de controlar esta variable incluyendo en su programa de entrenamiento, técnicas dirigidas a establecer una actitud positiva hacia el estudio.

Una de esas técnicas fue la reestructuración del pensamiento, la cual está basada en el supuesto de que nuestra forma de pensar acerca de las personas y las cosas influye en nuestro comportamiento. Así, las ideas que nos llevan a responder en forma inapropiada suelen partir de una situación real, la cual es distorsionada en una secuencia de pensamientos hasta llegar a una conclusión falsa que de una u otra forma nos deja inermes sumamente susceptibles a lo que ocurre a nuestro alrededor.

La reestructuración va dirigida a cambiar las ideas irracionales mediante el análisis de las mismas y la búsqueda de alternativas racionales.

En el caso que nos ocupa, las ideas más comunes van asociadas a la creencia en capacidades biológicas que posibilitan o no el éxito en el estudio, siendo esencial devolverle al alumno el control sobre su propio desempeño.

La otra técnica utilizada fue la autocharla positiva. Dansereau concibe (al igual que teóricos como Bijou y Baer, 1982) a la conducta verbal como una operante que puede bajo ciertas condiciones ser controlada y bajo otras, llegar a controlar determinada respuesta, pudiendo incluso fungir como reforzamiento o castigo.

Las verbalizaciones de los estudiantes implican diferentes percepciones y expectativas sobre la propia habilidad, así como determinado grado de control sobre la propia conducta. Si las verbalizaciones se orientan a planes de acción y análisis de la tarea, muy probablemente apoyarán el desempeño.

Si por el contrario implican autodesprestigio y atención a aspectos externos, tales como la reacción de los otros; el desempeño se verá obstaculizado, incrementándose la posibilidad de fracaso, tal y como se observa en los estudios de Brunstein y Olbridch (1985).

Se ha observado que las verbalizaciones autodevaluativas suelen estar asociadas a alguno de tres parámetros que no son excluyentes entre sí; a saber:

1. que existe un déficit conductual, con lo que la respuesta se haya realmente por debajo del nivel requerido y es necesario entrenarla o eliminar aquellos factores que inhiben su presentación, más que atender las verbalizaciones.

2. que las normas de autoevaluación son extremadamente severas, para lo que será necesario reestructurarlas y

3. que el alumno no tiene conocimiento sobre el efecto que produce en el medio por carecer de retroalimentación concreta.

(Goldfried y Davison, 1979)

Así, reiteramos la necesidad de una evaluación previa para detectar el grado de eficacia de los hábitos de estudio y por otra parte, vemos la importancia de que el estudiante se prepare anímicamente para la tarea a realizar. Prepararse para el estudio debe ser el primer paso, una vez que se ha tomado la decisión de iniciarlo.

Habría también la posibilidad de que el sujeto tuviera problemas para controlar sus autoverbalizaciones en cuyo caso debería dársele un tratamiento más específico.

Una vez que la situación particular del sujeto se determina y eliminan o controlan las variables causales del problema; el entrenarlo a llevar a cabo una charla consigo mismo, atendiendo a los aspectos positivos de su desempeño y los logros obtenidos, es una forma de dotarlo de reforzadores mediatos que no sólo mantengan la conducta, sino también la hagan adquirir propiedades de reforzamiento intrínseco.

Subrayamos entonces, la necesidad de medir los niveles de ansiedad del estudiante y detectar el grado de eficiencia de sus hábitos y habilidades, a fin de determinar aquellas deficiencias o limitantes que pudieran ser causa de la ansiedad.

Para evaluar los hábitos y habilidades académicas, el "Inventario de Estudio de Diagnóstico Breve" de Miguel Angel Rosado (1982), es un instrumento adecuado en tanto, basándose en el inventario de Brown y Holtzman, llevó a cabo innumerables aplicaciones a estudiantes mexicanos y realizó exhaustivos análisis de los reactivos para adecuarlos a nuestra idiosincracia y reducir el tiempo de aplicación.

En cuanto a la evaluación para la ansiedad, se sugiere utilizar un instrumento que incluya una escala de molestia o grados de incomodidad ante situaciones de exámenes orales y escritos, el inicio de la conducta de estudio, la expresión de dudas, pedir ayuda o defender puntos de vista; pudiendo incluso basarse en inventarios de asertividad.

Cabe aquí subrayar que la conducta de estudio se origina a partir de una situación estructurada dentro de un salón de clases, mientras la consistencia, dedicación y disciplina con que se lleva a cabo son entrenadas básicamente en el núcleo familiar, con sus muy particulares características, limitaciones y aciertos. En ambos ambientes, con la realización de actividades académicas, pero también resolviendo problemas y enfrentando situaciones cotidianas, que el alumno reafirma la información y habilidades que ha ido adquiriendo.

Así pues, retomando el concepto de asertividad, debemos señalar que se requieren habilidades sociales para poder interactuar de manera adecuada con profesores y compañeros, así como para resolver problemas interpersonales.

La conducta asertiva se ubica en un continuo en el cual la sumisión está en uno de los extremos y las conductas agresivas en el otro. Para Wolpe y Lazarus (citados por Delgado, 1983) es toda expresión socialmente aceptable de derechos y sentimientos personales mientras para Rimm y Masters (1980) "es la conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de los sentimientos"

Las características que imperan en escuela y familia, pueden hacer difícil para el individuo establecer un contacto cercano con las figuras de autoridad, al estar entrenado para atender sus

indicaciones sin cuestionarlas y por otra parte, dado el ambiente competitivo que reina en el ámbito escolar, enfrenta a cada momento el dilema de expresar sus opiniones y dudas exponiéndose a las burlas y desaprobación de sus condiscípulos.

A esto, Brown y Holtzman (1981) añaden los problemas personales, al señalar que si no se afrontan y se les dan alternativas, afectan al estudio en tanto impiden una total concentración.

La asertividad a manera de conductas alternativas, propicia el logro de recompensas sociales, permite la autoexpresión abierta y clara, brindando al sujeto un sentimiento de bienestar que le permite afrontar en forma más satisfactoria su vida (Rimm y Masters, 1980). Así, nuestra propuesta incluye detectar si existen deficiencias conductuales en alguno de los siguientes aspectos (tomados de la clasificación propuesta por Gay y cols. en Mathieu y cols. 1984):

- a) Expresar una opinión personal
- b) Tomar la iniciativa
- c) Expresar emociones negativas
- d) Expresar emociones positivas
- e) Hacer respetar los propios derechos
- f) Pedir favores

así como determinar exactamente ante quien o quienes se presenta dicha dificultad.

Los alumnos que requieran apoyo podrían ser atendidos en consultas grupales en las que una vez planteados los objetivos se entrenara con procedimientos tales como el modelaje, juego de roles, modificación cognitiva y otros, las respuestas alternativas.

AUTOCONTROL

Los aspectos previos son factores disposicionales y situacionales que afectan las actividades de estudio. Una vez que son favorables a esta, el individuo afronta la responsabilidad de llevarlas a cabo, debiendo planearlas y ser tan consistente que pueda invertirles el tiempo y esfuerzo necesarios para que el resultado sea satisfactorio.

El proceso en el cual el sujeto, ante la ausencia de reforzadores mediatos, controla su comportamiento mediante estímulos autogenerados recibe el nombre de autocontrol (Bijou, 1982) y le es útil para incrementar la posibilidad de obtención de una consecuencia positiva a largo plazo (Kanfer y Karoly, 1972).

Consideremos que cuando el estudiante realiza algún trabajo escolar o lee un libro, la presentación del estímulo, la supervisión de la respuesta y cualquier decisión relativa al progreso, revisión del material, conclusión de la tarea, etc.,

al igual que cualquier forma de reforzamiento o castigo, están todos en manos del propio individuo y "aún cuando el material estuviese bien programado, nada garantiza que se le vaya a usar adecuadamente" (Michael en Keller y Ribes, 1975, p.235)

Las ventajas del autocontrol están dadas por la posibilidad de que el estudiante autorregule una conducta que de otra manera difícilmente podría controlarse y por los efectos motivacionales que benefician la ejecución, sobre todo si se tienen estrategias específicas para realizarla. (Morgan, 1981)

Diversas investigaciones apoyan la evidencia de que al entrenar al estudiante en técnicas de autocontrol, éste puede mantener su conducta, a pesar de la oportunidad de realizar otras actividades con consecuencias positivas a corto plazo en tanto proveen de reforzamiento intrínseco al estudio y hacen más claros los objetivos que se persiguen. (Aduna y Marquez, 1985; Aamodt, 1982; Brunstein y Olbrich, 1985; Enriquez, 1985; Greiner y Karoly, 1976; McCabe, 1982; Morgan, 1981; Richards, 1975; Richards y cols., 1976)

Glynn, Thomas y Shee (1982), desglosan el autocontrol en cuatro componentes conductuales:

AUTOEVALUACION, consistente en que el individuo analice su comportamiento y determine si ha realizado o no y en dado caso con qué frecuencia y grado de efectividad, la respuesta que le interesa.

AUTOREGISTRO, en el cual se lleva un control OBJETIVO de la frecuencia con que se ha presentado la conducta en cuestión.

AUTODETERMINACION DEL REFORZAMIENTO, esto es, detectar aquellas consecuencias que pueden funcionar como estímulo para la conducta, programando además la relación contingente en términos de cantidad y frecuencia.

AUTOADMINISTRACION, que es simplemente entregarse el reforzamiento de acuerdo a lo determinado previamente.

A partir de estos elementos se han estructurado técnicas y procedimientos para entrenarlo en diversas situaciones, incluida la de estudio.

Para el entrenamiento en autocontrol inicialmente se establecen metas que han de dar una dirección determinada a las acciones que se emprendan, así como medidas específicas contra las cuales pueda compararse la conducta final y por lo tanto, determinar el grado de éxito alcanzado y finalmente, determinar los medios para lograrlo.

La planeación que de aquí se deriva tiene las ventajas de ser realista e implicar un compromiso personal con el proceso de cambio.

Greiner y Karoly (1982) comentan que hacer explícitos los objetivos a alcanzar fortalece las expectativas de los sujetos y potencia los efectos de técnicas como el automonitoreo.

Los trabajos que han utilizado el contrato conductual como apoyo para el establecimiento de hábitos de estudio eficientes (Goldman, 1978; Kerr y Nelson, 1989), coinciden en señalar el planteamiento de objetivos como crucial para el éxito del entrenamiento, por lo que recomiendan atender los siguientes aspectos:

1. Partir de una Auto-Evaluación asesorada por el instructor. Con ello se hace al alumno participe y responsable del cambio; se consideran las diferencias individuales que matizan cada dificultad para estudiar y se permite al alumno concretar su propia problemática.
2. Establecer por escrito y en términos conductuales todos los objetivos a fin de que el alumno sepa en cualquier momento hacia dónde dirigir sus actividades.
3. Elaborar objetivos específicos a manera de pasos en orden de complejidad creciente e incluir en ellos criterios de eficiencia en términos de tiempo dedicado a estudiar, volumen de información a procesar, etc.

A esto debe seguir la planeación de actividades y programación del tiempo a lo largo de cuya ejecución, el alumno ha de realizar evaluaciones periódicas a fin de detectar desviación o resultados inadecuados que requieran alterar los planes, con lo que el planteamiento de objetivos cubre funciones de dirección, retroalimentación y reforzamiento.

Como forma de aplicación de los componentes del autocontrol antes mencionados, tenemos los siguientes procedimientos:

1. Automonitoreo.

El automonitoreo es la aplicación de observación-registro. En este procedimiento, el sujeto registra la propia conducta para evaluar su avance en el logro de los objetivos previamente planteados.

Al implementarlo se requiere tener una definición clara de la conducta blanco y un formato de registro de fácil manejo, acorde a las particularidades de dicha conducta.

Se considera que el automonitoreo tiene efectos reactivos derivados básicamente de la retroalimentación que proporciona y aunque estos no son cuantificables, reduce el tiempo que se requiere de un supervisor (Prather, 1983) y proporciona reforzamiento inmediato (Richards, 1975).

De acuerdo con Kazdin (citado en Richards y cols., 1976) las variables que influyen en el potencial del automonitoreo como agente de cambio conductual son: a) lo deseable de la conducta, b) el que se hayan establecido metas claras y c) la retroalimentación que pueda obtenerse de él y que abre la posibilidad de hacer correcciones al plan de acción.

Spates y Kanfer (1977) enfatizan que por sí mismo el entrenamiento en automonitoreo o en autoreforzamiento, no producen cambios significativos, ni aún combinados, siendo lo más importante el establecimiento de objetivos, pero sobre todo entrenar al estudiante en la autoregulación de su comportamiento.

2. Control de Estímulos.

Mediante este procedimiento, la frecuencia de una respuesta es incrementada en presencia de un ambiente y reducida ante otro.

Para llevarlo a cabo se requiere que el estudiante detecte los elementos que en su caso funcionan como distractores, determine las condiciones que pueden propiciar la conducta de estudio y evite aquellas que tienden a interferir.

Fox (1983) aplicó este procedimiento entrenando a sus sujetos para que en un lugar específico estudiaran o resolvieran problemas de una materia en particular, incrementando paulatinamente el tiempo que se les requería permanecer ahí.

Así mismo los instruyó para que en caso de tener ensoñaciones, abandonaran el lugar no sin antes leer unas páginas más o resolver un número determinado de problemas. Con esto se evitaba la asociación de esa respuesta al ambiente destinado a estudiar a la vez que se reforzaba el estudio.

Podemos considerar que el éxito de su programa en incrementar el tiempo de estudio se debió en gran parte a las asesorías individuales que permiten atender a las características particulares de cada alumno y establecer una guía de cómo debe cambiar lo que en la mayoría de los casos son hábitos ya muy arraigados.

Los resultados que obtuvo Richards (1975) en la aplicación de sus programas reafirma esto al señalar que el control de estímulos no fue efectivo sobre todo por la dificultad que enfrentó para entrenarlo en un gran número de estudiantes al mismo tiempo. Sin embargo de su trabajo se derivan sugerencias sobre como implantar este tipo de control, adaptándolo a cada persona:

- a) Estudiar en un tiempo y lugar regulares
- b) No estudiar en el lugar en que se duerme o se realizan actividades de esparcimiento y a la inversa.
- c) Utilizar tiempo y lugares de estudio, en los que no haya distractores.
- d) Incrementar cierta cantidad de tiempo para cada día de estudio, de acuerdo al número y características de los materiales.

3. Programación conductual.

Consiste en la autoadministración de las consecuencias, que previamente fueron determinadas, si y solo si ocurre la respuesta deseada. Sus modalidades son:

a) Autoreforzamiento. Esta técnica tiene como finalidad incrementar la probabilidad de ejecución de una conducta condicionando a su presentación, el acceso a un reforzador positivo o el escape a un estímulo aversivo que de no haber programación hubieran podido tomarse o evitarse libremente.

El hecho de aprovechar así las características del medio en que se halla el alumno es una ventaja, pero nos obliga también a ser más cuidadosos. Inicialmente el estudiante debe ser entrenado para autoevaluarse de manera sistemática y realista. Después se le hará planear las contingencias, considerando el nivel de dificultad que le implica cada una de las condiciones y aspectos específicos de los estímulos elegidos como reforzadores, incluyendo aquellos que lo hacen ser más o menos efectivo.

b) Autocastigo. Esta variante de la programación conductual es utilizada para decrementar la probabilidad de presentación de la respuesta que se desea eliminar o disminuir en cuanto a frecuencia.

Consiste en la autoadministración de un estímulo aversivo o en el retiro de un reforzador positivo, inmediatamente después de la presentación de la conducta blanco, pudiendo ser utilizado para erradicar las ensoñaciones y otras respuestas no deseables en los periodos de estudio.

4. **Contratos Conductuales.** Consiste en incluir diferentes variables del autocontrol en un contrato explícito entre estudiante e instructor con la finalidad de que aquel tenga claras sus metas y planee en forma estructurada y objetiva sus actividades, poniéndolas bajo un programa de reforzamiento.

De acuerdo a investigaciones realizadas (Goldman, 1978; Richards, 1975; Prather, 1983), su eficacia esta determinada por el control de los siguientes aspectos:

- a). Las conductas implicadas han de ser descritas clara y detalladamente.
- b) Deben incluirse criterios de meta con limite de tiempo.
- c) Secuenciar los objetivos.
- d) Especificar los reforzadores positivos.
- e) Especificar las consecuencias aversivas por no cumplimiento de tiempo o características de la respuesta.
- f) Establecer criterio de reforzamiento positivo para el caso de que se rebasen las demandas del contrato.
- g) Especificar los métodos de registro y evaluación.

El entrenamiento en autocontrol debe ser precedido por un análisis de las condiciones particulares a que cada alumno se enfrenta e iniciarlo dándole a conocer los fundamentos teóricos.

Cuando una persona presenta dificultad para controlar su comportamiento suele pensar que esto es debido a deficiencias inherentes a él, como la poca fuerza de voluntad y creer por lo tanto que no puede hacer algo al respecto. Debe entonces resaltarse que es esta una habilidad que se aprende, mediante la utilización de determinadas tácticas y darle a conocer los principios del autocontrol, partiendo de la premisa de que toda conducta se encuentra bajo el control de estímulos y que éste puede ser alterado de acuerdo a las propias expectativas.

Solución de Problemas.

Cuando pensamos en un ser humano enfrentando los requerimientos cotidianos de su vida, necesariamente lo visualizamos resolviendo situaciones problemáticas en las que su repertorio conductual se pone en juego, llevando a cabo muchas de esas soluciones casi de manera automática.

Sin embargo un considerable número de problemas van a requerir de respuestas novedosas e implican un amplio margen de riesgo en relación a los objetivos que el sujeto se ha planteado, afectando esto todos los ámbitos de su vida.

La problemática, pero sobre todo el cómo esta ha sido enfrentada a través de los tiempos, es lo que nos ha dado el gran acervo cultural que poseemos.

Dentro del ámbito que nos ocupa, nos encontramos que uno de los grandes problemas de la enseñanza es precisamente el trabajar con problemas ya resueltos y considerar la solución como una verdad irrefutable, que sólo puede ser repetida por el estudiante. La contradicción que aquí se esconde es precisamente que aún cuando requerimos de ese acervo, cada uno de nosotros necesita participar en forma activa en el conocimiento para poder entenderlo, estructurarlo y hacer uso de él.

Rodríguez (1985) señala la existencia de una íntima relación entre la solución de problemas y la creatividad en tanto esta última es necesaria para enfrentar cualquier situación cuya forma de solucionarse se desconoce; así pues, el uso más común y cotidiano de la creatividad es afrontar y resolver problemas.

Goldfried y Davison (1981) definen la resolución de problemas como un proceso conductual y/o cognitivo que "1) elabora una variedad de respuestas potencialmente eficaces a la situación problemática y 2) acrecienta la probabilidad de dar con la respuesta más eficaz entre las diversas alternativas" (p.176).

Esto no implica que cada vez que el individuo tiene un problema lo resuelve con la mejor alternativa posible, por el contrario: la forma en que damos solución a nuestros problemas se da generalmente por ensayo y error e incluso en el mejor de los casos, con esta técnica llevada a cabo de manera estratégica y no desordenada.

Sin embargo, partimos del supuesto de que puede acrecentarse la eficacia de una persona para resolver problemas, "mediante el entrenamiento de aptitudes que le permiten enfrentar por sí misma los desafíos de la vida cotidiana" (Goldfried y Davison, 1979).

La solución de un problema no es sino una conducta que incluye la identificación de las características de la situación, la manipulación de estímulos para resolverla y la obtención de un reforzador que es la solución misma. (Catania, 1985), pudiendo entonces desglosarse en cinco etapas:

1. **Orientación general.** Debemos partir del hecho de que los problemas son parte integral de la vida, pudiendo o no visualizarse como espacios de oportunidad en los que tenemos la posibilidad de modificar nuestro entorno u obtener aprendizaje, de lo cual depende en mucho cómo lo enfrentamos. Goldfried y Davison (1979) consideran esencial en esta etapa, identificar la situación problema e inhibir la tendencia a responder con el primer impulso.

2. **Definición y formulación del problema.** Skinner (1953, citado en Goldfried y Davison 1979) subraya la necesidad de plantear en términos operacionales la situación problema, destacando con ello los estímulos involucrados, así como las relaciones existentes. Por su parte, Rodríguez (1985) comenta cómo un mal planteamiento del problema puede llevarnos a una solución equivocada, sobre todo si seguimos la tendencia a mezclar planteamientos con soluciones. El proceso adecuado implica entonces detectar las causas del problema y factores concomitantes, separándolos de juicios y opiniones.

3. **Generación de alternativas.** Esto implica proponer todas las alternativas que se nos ocurran sin importar que tan viables sean, intentar combinaciones, mejoras y partir de alternativas generales a otras más específicas.

Carrillo (1980) propone para esto la utilización de técnicas como:

Lluvia de ideas, consistente en la búsqueda de ideas engrupo, de tal manera que la exposición de cada alternativa funge como estímulo para otras, siendo lo más importante no cuestionarlas, sino transformarlas, modificarlas y combinarlas.

Pensamiento lateral, en contraposición al pensamiento lógico, que al ser vertical suele ser rígido.

Se propone esta forma de estructuración de la cual forman parte el cuestionamiento de las suposiciones, la innovación, la proposición de juicios valorativos y fraccionamiento del problema, entre otras técnicas.

Sinéctica. esta técnica consiste en alejarse del problema inicial y pasarlo a un campo analógico; luego se traducen las soluciones encontradas, mediante analogías y por último se les coloca nuevamente en su campo inicial. La parte básica de esto es hacer insólito lo familiar y a la inversa.

4. Decisión, que incluye predecir las posibles consecuencias de las diferentes alternativas y tomar aquella que se adecúe en mayor escala a lo que buscamos.

Es importante subrayar que hablamos de probabilidades, pues en ningún caso podemos estar seguros de que la alternativa elegida es la más eficaz. Este hecho, hace indispensable la aplicación del autocontrol a fin de estimular y asegurar la ejecución del curso de acción elegido

5. Verificación. Consiste en llevar a cabo la alternativa, evaluándose cada cierto tiempo la utilidad de continuar o no. Si antes de finalizar al plan se decide que no es adecuado seguir, se inicia nuevamente el proceso.

El porqué consideramos importante el entrenamiento de este aspecto se fundamenta en creer que en la escuela no sólo se educa para un oficio o profesión, sino para la vida como ya lo señalaba Michel (1992).

La técnica de solución de problemas aplicada a las dificultades que enfrente el estudiante dentro del aula como fuera de ella pueden darle una dimensión de compromiso con las acciones que emprende y en ese sentido lograr el máximo aprovechamiento de esa que es nuestra herramienta para vivir: la educación.

CAPITULO CUARTO

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABITOS DE ESTUDIO EFICIENTES

Lo que enseguida se detalla es la guía para un programa integral de entrenamiento en hábitos de estudio eficientes; propuesta teórica, que llevada a cabo por futuros investigadores y una vez adaptada a las características particulares de la población a entrenar así como a condiciones de tiempo y lugar, permitirá evaluar de manera objetiva la validez de sus premisas, tanto como su potencial como instrumento de cambio.

Iniciamos planteando los objetivos generales y particulares, de los cuales se desprende la planeación por sesiones.

El Programa General, está a cargo del entrenamiento en hábitos de estudio eficientes e integra técnicas específicas, manejo de factores asociados y pre-requisitos. Dentro de él, el trabajo grupal y la retroalimentación constante, aunados a la aplicación del autocontrol, son lo que define la forma de trabajo.

En las sesiones se contempla la detección de lo que hemos llamado Factores Asociados. En este rubro incluimos aquellas habilidades que a lo largo de nuestra investigación se presentaron como fundamentales para hacer frente a las exigencias de la vida cotidiana en cualquier área, es decir: manejo de la ansiedad, control de autoverbalizaciones, solución de problemas y asertividad, así como la lectura rápida por considerar que es una herramienta elemental para acercarse al material de estudio.

El tratamiento de dichos aspectos se integra en lo que llamamos "Procedimientos Alternativos", por estar dirigidos a quienes presentan ineficiencia específicamente en alguno de ellos, y plantearse para sesiones -individualizadas o grupales- con objetivos propios y al margen del Programa General.

Como puede observarse esta no es una programación lineal, ni limitada únicamente a aspectos académicos. Dichas características requieren del coordinador una amplia visión de la cuestión escolar y sobre todo mucha cercanía con el grupo, al cual ha de devolver la posibilidad de transformarlo para que responda a la finalidad última de un curso de entrenamiento en hábitos de estudio eficientes, que es precisamente, la adquisición de esos hábitos para su utilización dentro y fuera del salón de clases.

Al final del presente capítulo, el cuadro 2 nos permite visualizar la secuencia del programa.

**PROGRAMA DE
ENTRENAMIENTO EN HABITOS DE ESTUDIO
EFICIENTES**

Objetivo General:

Entrenar al alumno de nivel bachillerato en la aplicación habitual de técnicas de estudio eficientes.

Objetivos Particulares;

1. Que el alumno enumere los factores que afectan su desempeño académico.
2. Que el alumno detecte las áreas en que requiere entrenamiento: las que domina, pero podría mejorar y aquellos factores que afectan su desempeño.
3. Que el alumno se plantee objetivos concretos y realistas para mejorar su desempeño académico e incorporar las técnicas como hábitos de estudio.

4. Que el alumno planee sus actividades cotidianas, equilibrando diversión-trabajo-escuela, considerando las exigencias de esta última.

5. Que el alumno conozca las técnicas de autocontrol como elemento para controlar sus actividades.

6. Que el alumno controle los factores medio-ambientales que pueden afectar su desempeño académico.

7. Que el alumno enfrente su problemática cotidiana utilizando las técnicas de solución de problemas.

8. Que el alumno obtenga la asesoría pertinente para resolver aspectos específicos que interfieran con su desempeño académico.

Planteamiento de Objetivos/Detección de necesidades de Entrenamiento.

OBJETIVOS:

Que el alumno determine sus objetivos de vida y el papel que en ellos juega el estudio.

Que el alumno detecte mediante el "Inventario de Estudio para Diagnóstico Breve" las áreas en que requiere entrenamiento.

Que el alumno determine mediante una escala de ansiedad si presenta respuestas emocionales que afecten la iniciación de sus actividades académicas o su participación en las mismas y de ser este su caso, canalizarlo a una sesión alternativa de trabajo grupal.

Propuesta de Contenido:

- a) Dinámica de rompimiento de hielo. ANEXO 1
- b) Planteamiento de objetivos de vida. ANEXO 2
- c) Consideraciones sobre papel del estudio en nuestra vida futura.

Ejercicio: Lectura del texto "Consideraciones de un joven sobre la elección de un oficio" de Carlos Marx (ANEXO 3) y discusión sobre 1) importancia de la elección de carrera y 2) importancia del estudio para el logro de objetivos de vida.

- d) Planteamiento de objetivos a largo plazo.

Consideraciones generales de características a cubrir por los objetivos y planteamiento de los mismos en forma individual.

- e) Aplicación de inventarios de hábitos de estudio.

ANEXO 4

- f) Evaluación de respuestas: áreas que requieren de atención y entrenamiento.

- g) Planteamiento de objetivos a corto plazo.

- h) Registro de sus actividades de diarias por espacio de una semana.

- i) Aplicación de escala de ansiedad en los siguientes aspectos:

Responder voluntariamente a cuestionamientos del profesor

Responder a preguntas directas del profesor

Hacer comentarios/aportaciones voluntariamente

Equivocarse al dar una respuesta

Hacer preguntas

Exponer un tema que se domina

SESION ALTERNATIVA 1A.**- Manejo de la Ansiedad -****TRABAJO GRUPAL CON ALUMNOS CON ALTO NIVEL DE ANSIEDAD.****Objetivos:**

Que el alumno diferencie aquellas situaciones académicas en que la ansiedad es una respuesta no adaptativa, de aquellas en que es una respuesta lógica por no contar con la preparación o habilidades necesarias para hacer frente a las exigencias escolares.

Que el alumno elimine las respuestas de ansiedad en situaciones académicas.

Propuesta de Contenido:

- a) Análisis de la ansiedad: Definición, causas y efectos.
- b) Situaciones de aplicación de la técnica de Desensibilización sistemática. Fundamentos teóricos.
- c) Elaboración de una jerarquía grupal de situaciones de ansiedad.
- e) Entrenamiento grupal en relajación por el método tensión/relajación.
- f) Sesiones de desensibilización.
- g) Evaluación de resultados.

**PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS A CORTO
PLAZO Y RUTA CRITICA.**

Objetivos:

Que el alumno conozca la importancia de tomar decisiones y guiar su conducta a partir de ellas.

Que el alumno determine mediante trabajo grupal, las características y exigencias de la educación actual.

Que el alumno enumere los aspectos que interfieren con las actividades de estudio.

Que el alumno plantee como responsabilidad propia el controlar tanto sus actividades académicas, como el logro de todos sus objetivos.

Propuesta de Contenido:

- a) Importancia/elementos necesarios para la toma de decisiones. Evaluación de cómo resolvemos problemas:
Aplicación de encuesta ANEXO 5
Conferencia y ejercicios de identificación de problemas y aspectos relacionados.
- b) Pasos para resolución de problemas. ANEXO 6.
- c) Exigencias de la educación media superior.

d) Pre-requisitos para enfrentar la vida académica:

Salud física.

Control de problemas financieros.

Equilibrio familia-amigos-trabajo-escuela-descanso.

ANEXO 7

Relaciones interpersonales. ANEXO 7BIS

Ejercicio: Dramatización de situaciones-problema.

Propuesta y discusión de alternativas.

d) Revisión de objetivos a corto plazo .

e) Planteamiento de ruta crítica.

SESION ALTERNATIVA 2A**- Toma de Decisiones -**

TRABAJO GRUPAL CON ALUMNOS QUE REPORTAN NO UTILIZACION DE PASOS PARA RESOLUCION DE PROBLEMAS.

Objetivos:

Que el alumno identifique situaciones/problema.

Que el alumno defina en términos objetivos y concretos las situaciones/problema.

Que el alumno establezca estrategias, tanto como sus posibles consecuencias para el directamente involucrado y para los demás.

Propuesta de Contenido:

- a) La resolución de problemas como una estrategia.
- b) Importancia del acopio de información y la planeación.
- c) Elementos de la resolución de problemas.
- d) Utilización de una guía para detección de situación/problema y toma de decisiones. ANEXO 8

RELACIONES INTERPERSONALES Y AUTOCONFIANZA.

Objetivos

Que el alumno conozca el papel de las relaciones interpersonales en su vida académica.

Que el alumno conozca la importancia de la autoconfianza e independencia.

Que el alumno evalúe su relación con condiscípulos y profesores, detecte dificultades y plantee alternativas.

Que el alumno detecte su habilidad para relacionarse de manera asertiva.

Propuesta de Contenido:

- a) Influencia de las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, en el desempeño académico.
- b) Importancia de minimizar los problemas interpersonales.
- c) Interferencia de las actividades sociales.
- d) Conocimiento de sí mismo. ANEXO 9.
- e) Autoconfianza y expresión/defensa de la propia opinión y/o decisiones. Ejercicio: islas. ANEXO 10
- f) La relación profesor-alumno. Aspectos que coadyuvan al buen desempeño académico.
- g) Aplicación-Evaluación escala de asertividad. ANEXO 11.

SESION ALTERNATIVA 3A**- Asertividad-****EJERCICIOS GRUPALES****Objetivos:**

Dar a conocer los fundamentos de la asertividad.

Identificar las situaciones en que el alumno presenta conducta no asertiva.

Realizar ejercicios grupales que representen las situaciones problemas y las formas alternativas de comportamiento.

Detectar aquellos alumnos con deficiencias muy marcadas de conducta asertiva y canalizarlos a tratamiento individual.

Propuesta de Contenido:

- a) Definición y características de la conducta asertiva.
- b) Planteamiento de expectativas y alcances de las sesiones.
- c) Diferenciación entre conducta agresiva y asertiva.
- d) Ejercicio: identificación de tipo de respuestas asertivas/agresivas a situaciones académicas cotidianas.
- e) Detección de situaciones en que cada participante muestra falta de asertividad.
- f) Ejercicios de habilidades básicas. ANEXOS 12-16
- g) Identificación de derechos personales. ANEXO 17
- h) Auto análisis de conductas. ANEXO 18
- i) Rally de asertividad. Ejercicio de cierre. ANEXO 19

AUTOCONTROL

Objetivos:

Que el alumno conozca el autocontrol como una técnica en la que puede apoyarse para alcanzar los objetivos que se ha planteado.

Que el alumno estructure un plan de acción para aplicar el autocontrol.

Propuesta de Contenido

a) Autocontrol

Fundamentos teóricos.

Aplicación a la vida cotidiana.

b) Control de estímulos.

c) Pre-arreglo de consecuencias.

b) Auto-observación.

Técnicas de registro

Aplicaciones.

Ventajas.

HORARIO DE ACTIVIDADES.

Objetivos

Que el alumno evalúe la necesidad de controlar el tiempo dedicado a cada actividad.

Que el alumno enliste las actividades no fijas, anotando el tiempo diario que óptimamente requiere para cada una de ellas.

Que el alumno elabore un horario de actividades, considerando los requerimientos extraescolares y de tiempo libre.

Propuesta de Contenido

- a) Administración del tiempo y cómo aplicarlo a un horario de actividades. Lectura de "La confusión de un estudiante de primer año" de Brown y Holtzman. Discusión del material. ANEXO 20.
- b) Elaboración de un listado de actividades no fijas y tiempos que debería destinarles.
- c) Elaboración de un horario de actividades, retomando el registro de actividades realizadas durante una semana.
- d) Seguimiento y en su caso, modificación del horario.

CONTROL DE ESTIMULOS Y LUGAR DE ESTUDIO.

Objetivos:

Que el alumno identifique las características que tiene/debería tener el lugar en que estudia.

Que el alumno conozca los fundamentos teóricos del control de estímulos y cómo aplicarlos.

Que el alumno elabore un plan de acción para establecer su lugar de trabajo, controlar los estímulos que le afectan y las características que debe cubrir.

Que el alumno determine la importancia de la actitud positiva hacia el estudio.

Propuesta de Contenido:

- a) El lugar de estudio:
mobiliario, luz, ventilación, material de estudio.
- b) Control de distractores visuales y auditivos.
- c) Iniciación de la conducta de estudio.
- d) Estructuración de plan de acción para control de lugar y ambiente de estudio. Elaboración individual y Discusión grupal. Búsqueda de alternativas.
- e) Actitud positiva hacia el estudio.
- f) Evaluación personal de la actitud hacia el estudio.
- g) Identificación de aspectos a modificar.

SESION ALTERNATIVA 4A
- AUTOVERBALIZACIONES -

Objetivos:

Que el alumno identifique las autoverbalizaciones irracionales que presenta en relación al estudio.

Que obtenga información sobre cómo modificar sus autoverbalizaciones, para que estas sean compatibles con una actitud positiva.

Propuesta de Contenido:

- a) Efectos de las autoverbalizaciones sobre nuestra conducta.
- b) Ideas irracionales ANEXO 21
- c) Lluvia de ideas: ejemplos de pensamientos irracionales respecto al área académica.
- d) Análisis de ideas irracionales.
- e) Búsqueda de alternativas: Autocharla positiva.

ESTUDIO

Objetivos:

[Que el alumno maneje el material de estudio en forma estratégica y planeada.

Que el alumno identifique las características de los diferentes tipos de lectura y la forma de abordarlos.

Que el alumno identifique los pasos de la técnica MURDER.

Que incorporen los aspectos de planteamiento de objetivos y autoverbalizaciones positivas al primer paso de esta técnica.

Que el alumno exponga las ideas esenciales de el material estudiado.

Propuesta de Contenido:

- a) Importancia de leer para aprender
- b) Pasos que conforman la técnica.
- c) Ejercicios

SESION ALTERNATIVA 5A**- LECTURA RAPIDA -****Objetivo:**

Que el alumno conozca la importancia de la lectura rápida.

Que el alumno conozca algunas técnicas para desarrollar la lectura rápida.

Que desarrolle un plan de trabajo para incrementar su velocidad de lectura.

Propuesta de Contenido:

- a) Discusión sobre importancia de la rapidez y la comprensión en la lectura.
- b) Técnicas para la lectura rápida
- d) Elaboración de un plan individual para aumentar la rapidez de la lectura.

DESARROLLO DE TEMAS POR ESCRITO

Objetivos:

Que el alumno conozca la técnica para desarrollar temas por escrito.

Que desarrolle un tema de su elección.

Propuesta de Contenido:

a) Definición y forma de elaboración. ANEXO 22

b) Herramientas:

Fuentes de información

Fichas de trabajo

Bibliografía

c) Desarrollo de un tema por escrito.

PRESENTACION DE EXAMENES

Objetivos

Que el alumno discuta el papel de los exámenes.

Que el alumno identifique los diferentes tipos de exámenes y la técnicas de resolución de cada uno.

Que identifique los requerimientos de estudio para presentar exámenes.

Que el alumno obtenga información sobre las ventajas de elaborar guías de estudio.

Que el alumno enumere los pasos requeridos para elaborar una guía de estudio.

Propuesta de Contenido:

a) Aplicación de la "Prueba de los 3 minutos" ANEXO 23

Discusión: Los exámenes, concepto y utilidad.

b) Preparación: Qué se necesita.

Planeación de sesiones de repaso:

tiempos y actividades.

c) Guías de estudio: Importancia para el estudio.

d) Pasos para la elaboración de guías de estudio. ANEXO 24

e) Ejercicio.

Generación de preguntas en base a lectura y notas.

Generar respuestas.

Confirmación de respuestas.

f) Tipos de exámenes y técnicas de resolución.

g) Presentación del examen:

actitud hacia los exámenes.

manejo de la ansiedad.

atención a instrucciones.

h) Tipos de exámenes:

Objetivos

De opción múltiple

Ensayos

Problemas

i) Reglas para presentar exámenes

SESION ALTERNATIVA 7A
-MANEJO DE ANSIEDAD EN SITUACIONES DE
EVALUACION-
ENTRENAMIENTO INDIVIDUALIZADO

Objetivo:

Decrementar la ansiedad ante situaciones de evaluación.

Propuesta de Contenido:

- a) Detección de niveles de ansiedad mediante una escala.
- b) Construcción de Jerarquía.
- c) Entrenamiento en relajación.
- d) Aplicación de desensibilización sistemática.
- e) Seguimiento.

EVALUACION DE CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

Aplicación de Inventario de Estudio (Rosado, 1982)

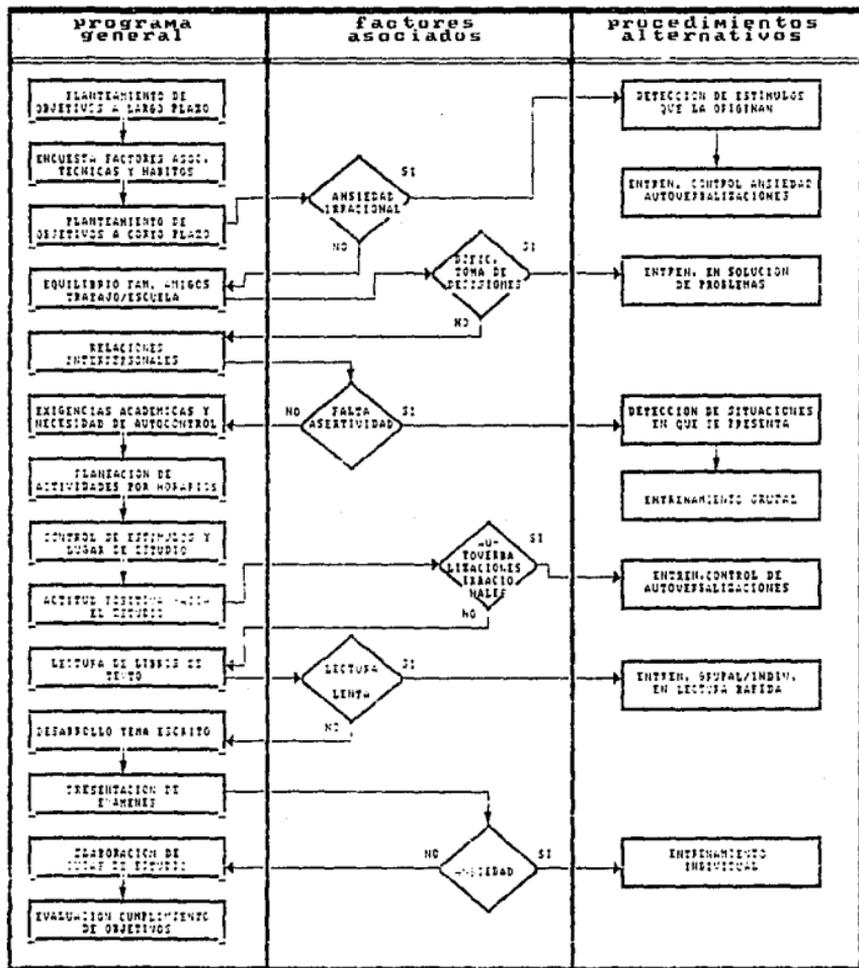
Cierre: Dinámica Grupal. ANEXO 25

Entrevista individualizada.

Reporte de calificaciones.

cuadro 2

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN
HABITOS DE ESTUDIO EFICIENTES



DISCUSION

Para poder tener acceso al conocimiento de su realidad, el hombre ha tenido que segmentarla, arriesgándose a perderse en la particularidad de sus descubrimientos y problemas.

El fenómeno educativo implica una gran diversidad de factores y es para el hombre tan significativo -al permitirle acumular y hacer uso de un acervo tal que en toda su vida no le sería posible descubrir, aprender ni utilizar- que vierte en él sus expectativas y le tiene como una de las herramientas indispensables en su devenir histórico.

La Psicología Educativa se ha hecho cargo de la problemática escolar, buscando alternativas y procedimientos para que el alumno aprenda conocimientos y habilidades, para eliminar las conductas que interfieren con ese aprendizaje y hacer más eficientes las formas de transmisión del conocimiento.

Sin embargo creemos indispensable el cuestionar los objetivos que en este sentido nos hemos planteado, tanto como el marco de referencia del que partimos.

No podemos olvidar la totalidad de elementos involucrados en la educación, pues si bien no hay manera de incidir en todos ellos, su conocimiento y valoración nos permite tener una perspectiva más cercana a la realidad. Y aún partiendo de este punto de vista, requerimos romper los límites que hemos establecido al interior de nuestra propia disciplina, retomando los avances de las otras áreas de la Psicología y trabajando a partir de la consideración del individuo como ese ente bio-psico-social al que tanto aludimos.

La situación actual de la educación formal en México es crítica, la respuesta que se ha dado a las demandas de todos los sectores de la población satisface sólo parcialmente sus necesidades y aún la gente que tiene acceso al sistema educativo, presenta dificultades para permanecer en él.

Con todas sus contradicciones y limitaciones, la educación nos brinda un espacio de oportunidades para tener acceso al conocimiento y transformar nuestra realidad, una realidad cotidiana que sin embargo, va más allá del límite de nuestra propia vida, en tanto somos entes sociales.

Consideramos con Durkheim (1978) que la educación es una forma de influir, de preparar, de dirigir a los nuevos hombres; pero creemos también que es la única alternativa para conocer y transformar nuestro mundo que desde hace siglos está siendo descubierto.

Cuando alguien pretende negar la directividad en la educación, no hace sino preservarla intacta y quien forma parte de ella sin cuestionar sus características e influencias se mantiene únicamente como objeto de la transformación resultante.

La escuela a nivel bachillerato es vista por el escolar, esencialmente como una vía de acceso al nivel licenciatura. lo que de inicio le pone en desventaja para aprovechar los beneficios que pudiera brindarle.

Además el repertorio conductual que posee suele ser limitado para enfrentar las exigencias académicas, considerando la cantidad de conocimientos y la necesidad de analizarlos y comprenderlos, más que repetirlos; lo que implica también una mayor inversión de tiempo y esfuerzo.

Bartolucci (1980), señala que el perfil de los estudiantes de primer año de CCH -representativo de la clase media urbana- muestra individuos sumisos ante la autoridad, gente que aprendió esa conducta como forma elemental de adaptación y que cuenta entre sus herramientas de aprendizaje la memorización, el formulismo y la competitividad. Estos aspectos pudieron ser adaptativos cuando se encontraba en los niveles básicos de enseñanza pero al ser necesaria su participación activa, se vuelven obsoletos.

Desde un enfoque psico-social, podemos considerar que esas características se desarrollaron en la relación del sujeto con los ambientes familiar y escolar, conformando una historia conductual que lejos de ser inalterable, se va transformando a cada contacto.

Las primeras experiencias pueden originar conductas poco eficientes, pero éstas requieren de un reforzamiento continuo para mantenerse, por lo que es posible interrumpir dicho proceso de aprendizaje y fomentar conductas y habilidades dirigidas al desarrollo personal.

Al respecto, Herbert (1985, p.64) señala que "si bien el comportamiento del niño es una reacción ante el medio ambiente, dirigida a organizar y estructurar su mundo, no podemos olvidar el carácter cambiante del entorno y del individuo como participantes activos en su propio desarrollo".

El cómo se desenvuelve el sujeto tiene que ver además de con su entorno, con la percepción -favorable o no- que tiene de sí mismo. Sus habilidades y limitaciones, expectativas y necesidades, matizados por la confianza que se tenga, son su medio de interacción. Así, individuos con alta autoestima se mostrarán activos, dispuestos a formular opiniones propias y expresarlas, sensibles ante las necesidades ajenas, tolerantes y cooperadores.

Por el contrario, la baja percepción de sí mismo, deja al individuo inerte ante las situaciones y problemas cotidianos: aprende a ser dependiente, conformista y apático.

Retomando dicha situación, observamos lo indispensable que es romper la línea de aprendizaje de conductas no favorables al desarrollo del individuo, con el consecuente cuestionamiento de la realidad social que vivimos y el compromiso por devolver a cada estudiante la responsabilidad de sí mismo.

Recordemos que es él quien obtendrá o no las herramientas que a largo plazo necesita para enfrentar la vida productiva, es él quien vive la cotidianeidad de la escuela retroalimentándose de sus experiencias y quien en última instancia decide qué aprovechar de ellas.

Los cursos de entrenamiento en hábitos de estudio eficientes surgen ante la necesidad de que el alumno aproveche al máximo posible la experiencia escolar, teniendo control sobre el cómo desarrolla sus actividades de estudio-aprendizaje, así como el tiempo dedicado a las mismas.

La problemática que han enfrentado es, por una parte la disposición del educando para involucrarse en ellos -lo que obviamente está dado por la medida en que comparte el interés por dicho objetivo- y por la otra, el cómo hacer que los resultados se generalicen a la situación real de estudio y se mantengan a largo plazo.

Los objetivos de estos cursos son complementarios de los planteados por la escuela a nivel medio y superior, al considerar ambos, la necesidad de que el alumno participe de manera crítica, consciente y activa en las condiciones del mundo en que vive.

Creemos que la forma de lograr esto es entrenándolo en todas las habilidades -sociales, de estudio, de solución de problemas, etc.- que pueden hacerlo un individuo autónomo, con un adecuado control de sus emociones, con capacidad de espera, constante y consistente, así como cooperador y respetuoso de las necesidades ajenas y aún más, consideramos que los primeros niveles educativos debieran ser -en principio- promotores de este tipo de individuos, aunque eso implique un rompimiento de la autoridad tal y como la concebimos actualmente; sin embargo es tanta la dificultad que encierra esta propuesta que señalamos como una alternativa viable el incidir, para dar entrenamiento de este tipo al escolar cuando se incorpora al bachillerato y sus expectativas de vida consideran ya la importancia de su participación activa y se sabe tomando decisiones definitivas de su futuro.

Los hábitos necesarios para un aprovechamiento máximo de la experiencia educativa han sido objeto de entrenamiento, bajo supervisión y obviamente precedido de estudios que buscan la manera más sencilla, eficiente y económica de lograrlo.

Si educación -como mencionábamos en el primer capítulo- es formar para la vida; el entrenamiento en los hábitos y habilidades necesarias para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ignorar alguno de los aspectos -biológico, psicológico o social- que integran al individuo y ha de devolverle la oportunidad de desarrollar su potencial, ser su propio control, dirigir sus actividades y encontrar en el grupo la riqueza de compartir su experiencia personal.

De nuestra revisión se desprende la relevancia de poseer un alto nivel de autoestima para obtener logros personales y de grupo. Una persona que no cree en su capacidad para transformar su realidad cotidiana y encuentra difícil incluso el enfrentar sus exigencias, está en desventaja para aprehender la cultura que se le ofrece en la escuela lo mismo que fuera de ella y no podrá, de modo alguno, influir de manera deliberada y determinante en otras áreas de su mundo.

El conocimiento de uno mismo y la información necesaria para detectar las limitaciones personales que pueden o no eliminarse y cómo hacerlo, aunado al trabajo concreto por desarrollarse, son el único medio de lograr dicha autoestima.

Podemos observar que estos elementos necesariamente se circunscriben a un planteamiento de vida y carrera, el el que han de hacerse explícitos los objetivos del individuo en los planos

personal, familiar y de trabajo; atendiendo en el primero de ellos a la salud física como base fundamental.

No pretendemos con esto que un curso de entrenamiento en hábitos de estudio efficientes sea LA respuesta para la obtención de una vida satisfactoria, sin embargo si estamos convencidos de que al igual que cualquier actividad humana, debe partir de un compromiso y una conciencia cabal de lo que se está haciendo.

Así, una conclusión del presente trabajo en cuanto a las técnicas que desde hace años se entrenan en forma más o menos exitosa está en la consideración de que es el alumno quien además de conocerlas, tiene la responsabilidad de entender su porqué y aplicarlas utilizando su propio criterio.

Los aspectos que decidimos considerar como parte del entrenamiento en hábitos de estudio, son aquellos que de acuerdo a la teoría del desarrollo de Bijou y Baer (1982) se requieren como herramientas para hacer frente a las disyuntivas y exigencias del medio familiar, escolar, social o de trabajo y que en primera instancia permiten al individuo tomar sus propias decisiones y llevarlas a cabo.

Afirmamos una vez más que no podemos segmentar la vida del individuo y pensar que en una primera etapa escolar lo precisamos dependiente, sumiso, acritico y pedir que después, tanto dentro como fuera de ella se torne productivo, creativo, emprendedor.

Si bien las exigencias del medio familiar y social requieren de que el individuo se integre a la escuela, él ha de apropiarse de los objetivos educativos a fin de que respondan a sus propias expectativas.

Los trabajos revisados consideran la ansiedad y el autocontrol como variables definitorias en los hábitos de estudio y por tanto en los resultados académicos. La primera por ser un elemento de interferencia en el nivel de atención y en la realización de la tarea o por considerarla síntoma de alguna deficiencia en habilidades concretas. Y el autocontrol por ser el alumno quien finalmente regula de una manera eficiente o no su actividad de estudio-aprendizaje.

Si nuestro objetivo fuera simplemente incrementar y mantener las calificaciones de los estudiantes, la consideración de estas variables, junto con los pre-requisitos para el estudio, las técnicas y factores medioambientales serían más que suficientes. Sin embargo la inquietud por apoyar al estudiante a desarrollar las propias habilidades requiere de mucho más. La toma de decisiones, solución de problemas y asertividad son en este sentido, herramientas básicas.

El hecho de que no hayan sido estudiadas en relación al fenómeno educativo no hace sino negar, desde la perspectiva del autor, la participación del grupo, de las relaciones interpersonales, de

la planeación y la satisfacción personal como elementos necesarios para el logro de objetivos e incluso la necesidad de que estos existan a título personal e integrados al proyecto educativo.

Consideramos necesaria una investigación de dichas habilidades en el marco del ámbito educativo, pues como pudo observarse en la búsqueda del material para el presente trabajo, su relación suele ser señalada en forma somera y casual. Nuestro supuesto es que no podemos partir hacia el autocontrol de esta o cualquier otra actividad si los objetivos nos son ajenos y no están integrados a nuestras expectativas de vida.

CONCLUSIONES

A partir de nuestro trabajo , observamos la necesidad de integrar a estos cursos los siguientes elementos:

1. **PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS.** Que el alumno se haga consciente de los alcances de su vida académica para el futuro, de tal manera que no se limite a satisfacer las necesidades mediatas, sino que realice una planeación de su vida y carrera de tal forma que pueda estar dispuesto a sacrificar diversiones o descansos a fin de prepararse para alcanzar sus objetivos.

En esta área tienen incidencia la autopercepción y autovaloración del individuo, siendo indispensable que el alumno se reconozca como un sujeto con potencial, habilidades, limitaciones y aspiraciones, a fin de ampliar sus perspectivas y verse comprometido con los objetivos que se plantee.

Las actividades realizadas bajo un formato de acción previamente establecido tienen la ventaja de proveer de reforzamiento intrínseco y posibilitan su revisión bajo un esquema de autocritica para valorarlas, darles seguimiento y en dado caso de que no funcionen, buscar formas alternativas de comportamiento.

Además, la visión global implicada en la planeación a largo plazo obliga a considerar todas las áreas de vida del individuo, haciendo explícita también la jerarquía de valores y propiciando el mayor conocimiento de sí mismo.

Este aspecto ha sido considerado en algunos trabajos como una variable más sobre la cual el estudiante necesita reflexionar (Michel, 1982; Programa de Orientación Educativa de la SEP, 1980) y en los estudios que utilizaron contratos conductuales, en la vertiente de objetivos académicos. Sin embargo creemos que estos deben insertarse en un proyecto a más largo plazo y atendiendo las otras áreas de la vida del individuo.

A fin de apoyar el establecimiento de objetivos se considera necesario entrenar en toma de decisiones y solución de problemas. Estas estrategias dan consistencia a la forma en que se enfrenta la situación e incrementan la posibilidad de que la elección que se haga sea la más adecuada a las expectativas y necesidades del individuo.

El entrenamiento que se recibe al respecto en la vida diaria suele ser fortuito y vemos reforzadas conductas que en un momento dado fueron más o menos exitosas. Al retomar estos procedimientos como técnica ya probada se tiene la posibilidad de controlar más efectivamente nuestro entorno y en caso de que los resultados no sean favorables se está de alguna manera preparado para afrontar la responsabilidad resultante, que además ya había sido contemplada como riesgo.

2. EVALUACION DE HABILIDADES DE ESTUDIO Y ACTITUDES HACIA EL MISMO. En este aspecto se coincide con los trabajos revisados en que todo curso o intervención requiere de una pre y post evaluación.

El inventario de Rosado (1982), cuyo uso proponemos incluye escalas de:

- motivación para estudiar,
- organización para estudiar,
- técnicas de estudio,
- orientación hacia la realidad (equilibrio entre descanso- estudio-recreación),
- conducta de redacción
- conducta de lectura
- conducta en exámenes
- evitación-retraso
- métodos de trabajo
- aprobación del maestro y
- aceptación de la educación.

lo cual abarca la topografía de la conducta de estudio, la disposición para llevarla a cabo y la actitud general hacia los aspectos relacionados al estudio.

Esto nos permite tener una visión global del desempeño del estudiante, además de proveer retroalimentación en cuanto a los aspectos que deberían cubrirse.

3. ASPECTOS QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ACADEMICO.

Salud física

Relaciones interpersonales.

equilibrio recreación-descanso-escuela.

Los cuales han de analizarse de tal manera que a partir de una auto-reflexión el estudiante evalúe si requiere de apoyo especializado y en dado caso el coordinador le oriente en dónde puede recibirlo.

La información obtenida respecto al último punto se debe aplicar en la elaboración de horarios y ha de ser también retomada para el planteamiento de objetivos.

En cuanto a las relaciones interpersonales, consideramos esencial que el estudiante exprese libremente sus opiniones, siendo capaz de defender su postura y escuchar la crítica, evaluándola objetivamente sin involucrar su autoconfianza.

Los entrenamientos en conducta asertiva pretenden reducir los niveles de ansiedad que se presentan en ese tipo de relaciones, así como promover una comunicación abierta y exitosa de los propios pensamientos e ideas, subrayando el auto-respeto, la dignidad al confrontarse con otros y la aceptación de ideas diferentes a las propias.

La escuela es un área más del desenvolvimiento del individuo y como tal, un espacio de inter-relación. Usualmente la disciplina ocupa en ella un lugar preponderante, es una forma de mantener el orden y se ha considerado requisito indispensable para el aprendizaje; sin embargo, tal como lo señala Herbert (1985) la disciplina nos dice qué conductas no realizar pero no nos indica cuáles son las alternativas. Y en este caso las conductas castigadas se refieren a formas de interacción entre los estudiantes dentro del salón de clase, así como a expresiones de rebeldía, o inconformidad.

Nuevamente la auto-valoración se pone en juego pues si no hay una aceptación de las características del individuo y este no tiene las herramientas y fortaleza necesarias para auto-expresarse, se llegan a presentar formas extremas de sumisión o rebeldía que finalmente son respuestas no adaptativas y van en detrimento del equilibrio emocional del individuo.

Un curso de entrenamiento en hábitos de estudio eficientes no puede pretender adiestrar al educando en todas las habilidades necesarias para tener éxito en este aspecto, pero creemos firmemente que debe ampliar sus perspectivas permitiéndole descubrir y utilizar su potencial y valía.

Cuando tratamos de fomentar la creatividad, encontramos que esta es una forma novedosa de responder a la problemática cotidiana. Si alguien no se atreve a veces, ya no digamos a expresar sino a pensar una idea que se aleje del consenso general, cómo podemos pedirle que busque alternativas que tendrían que romper con los lineamientos establecidos?.

4. AUTOCONTROL

Con propuestas como la de Robinson (ver técnicas de estudio: SQ3R) para estudiar -a pesar de lo inespecífica o pueril que pudieran ser- si se utilizaran de manera constante, encontraríamos un mejoría sustancial en el aprovechamiento académico. Sin embargo el problema básico para hacer de las técnicas un hábito de estudio, ha sido la reiterada dificultad

para llevarlas a cabo con la constancia necesaria, aunada a la desventajosa competencia en la que entra su utilización con la oportunidad de llevar a cabo conductas que a corto plazo tienen un valor reforzante.

Este concepto se enlaza con el planteamiento de objetivos al suponer un compromiso del sujeto consigo mismo para llevar a cabo un plan de acción que ha elegido y que le permitirá alcanzar sus metas.

El autocontrol supone además una acción concreta del individuo en su medio para transformarlo, de tal manera que condyuve al mantenimiento de la conducta que considera deseable. Y por último le provee de información sobre su desempeño, permitiéndole una evaluación objetiva de sí mismo, tanto como reforzamiento intrínseco al ver cubiertas sus expectativas.

La aplicación de uno u otro elemento de autocontrol ha sido reiterada en diversas investigaciones (Aduna y Marquez, 1985; Allen, 1971; Decker y Russell, 1981; Fox, 1983; Goldman, 1979; Greiner y Karoly, 1976; Ladoucer y Armstrong, 1983; Mc Keachie y cols., 1985; Prather, 1983; Richards, 1975) encontrándose que

al ser el estudiante quien finalmente determina las características cualitativas y cuantitativas de su contacto con el material de estudio, es quien tiene la responsabilidad -y posibilidad- de determinar su efectividad.

La necesidad de autocontrol no es privativa de esta área de la vida del individuo y el hecho de ser entrenada haría posible su generalización hacia otros ámbitos, con la consecuente autonomía y autodeterminación.

5. DISEÑO DE HORARIO DE ESTUDIO.

Este es parte fundamental del plan de acción al fungir como guía de nuestras actividades e integrar la jerarquía de objetivos sobre la que se ha trabajado.

Su utilización responsable implica un estrecho contacto con uno mismo para determinar las propias necesidades y contempla la posibilidad de cambios y su adecuación a los diferentes momentos que se enfrenten.

6. CONTROL DE ESTIMULOS Y LUGAR DE ESTUDIO.

Los programas que integran el control de estos elementos fundamentan su postura en la necesidad de minimizar o eliminar las variables que provoquen distracciones, así como generar un ambiente tal que llegue a adquirir funciones desencadenantes de la conducta de estudio.

El reto dentro de un curso de entrenamiento es propiciar el análisis del estudiante de su propio entorno y tener la creatividad suficiente para transformarlo de acuerdo a sus necesidades y dentro de sus limitaciones de espacio, mobiliario, ubicación geográfica y características topográficas.

Los efectos del lugar en que se desarrolla este tipo de actividades van más allá de la interferencia o tranquilidad que proporcionen. En su trabajo sobre diseño de ambientes, Weinstein (1979) señala que si bien no todos los aspectos del ambiente físico afectan toda la conducta de estudio, sí llega a haber cambios dramáticos en la misma.

En este sentido observaba una influencia del lugar de estudio sobre el aprendizaje en sí mismo; la actitud hacia el aprendizaje; la conducta social y aspectos de salud y estrés relacionados al aprendizaje.

Aún cuando sus investigaciones se refieren al diseño de aulas podemos considerar que si esto es cierto cuando hablamos de un grupo de gente reunidas para participar en un proceso de enseñanza-aprendizaje, los aspectos que no implican interacción social son ciertos para una situación de estudio individual.

Además cabe retomar para la aplicación del entrenamiento en hábitos de estudio eficientes sus hallazgos en relación a que la disposición de las bancas dentro de un aula, en filas y dirigidas hacia el frente, contribuye a centrar la atención en el profesor y elimina la posibilidad de interacción directa entre los estudiantes.

Cabe subrayar que desde esta perspectiva, la densidad de población dentro del aula es también determinante. Un grupo sobrepoblado diluye la responsabilidad de cada uno de los integrantes para participar, limitándose además la calidad de estas participaciones. Así llegan a perderse las posibles aportaciones y se desvirtúa la dinámica grupal al no ser aprovechada para el proceso de elaboración individual.

7. ACTITUD HACIA EL ESTUDIO.

Para dar inicio a la conducta de estudio el escolar requiere disposición, además de disciplina. El concepto y las expectativas que tenga sobre la educación influyen directamente en este primer paso.

Consideramos que la actitud -positiva o negativa- hacia el estudio se genera a partir de la relación entre el grado de dificultad que el individuo asigne a la tarea por realizar y su percepción sobre la habilidad que posee para llevarla a cabo, lo cual puede verse reflejado en sus autoverbalizaciones.

Una actitud positiva hacia el estudio determinaría la diferencia entre el aprovechamiento de la experiencia educativa o su realización mecánica y siendo una forma de comportamiento, puede ser entrenada, en caso de que no se presente.

Coincidimos con la aseveración de Dansereau y cols. (1979) en el sentido de que el establecimiento de dicha actitud debe incluso ser el primer paso de la técnica de estudio.

Para nuestro propósito es necesaria entonces la intervención específica para eliminar las autoverbalizaciones irracionales y el entrenamiento para el control del contenido de la autocharla, en aquellos casos en que sus características sean contrarias a lo requerido.

8. TECNICAS:

Lectura de libros de texto.

Desarrollo de temas por escrito

Presentación de exámenes y

Elaboración de guías de estudio.

De acuerdo con las investigaciones de Quezada (1981) estas son las habilidades esenciales que debe tener un alumno para afrontar las exigencias académicas del bachillerato.

Creemos que dada la cuantiosa información que se posee actualmente y la versatilidad de medios por lo que se puede tener acceso a ella, es necesario adquirir la habilidad para buscarla en un momento dado; analizarla y comprenderla; integrarla y exponerla.

Dentro de esto, no podemos olvidar que la escuela tiene como forma de evaluación la presentación de exámenes y que aún siendo lo más importante el uso que se hace de la información, el aprobar estos resulta vital para permanecer en el sistema educativo.

Pudiendo dicha parte ser puramente adaptativa consideramos relevante que el escolar asigne a los exámenes el valor que también tienen como elemento de retroalimentación y haga uso de ellos.

Finalmente, un curso así, ha de estar basado en la participación activa del individuo como integrante de un grupo que comparte objetivos muy concretos en cuanto a la adquisición de hábitos de estudio. Sus características, avances, logros y limitaciones deben ser retomados en el contexto grupal, tratando de aprovechar la aportación y experiencia de todos pero también brindándole atención individualizada cuando esto sea necesario.

Los hábitos de estudio deben ser una herramienta tan completa que permita al escolar obtener los mejores resultados posibles de la experiencia educativa y un curso de entrenamiento en ellos debe, además recordar al estudiante que es él quien tiene la posibilidad y responsabilidad de controlar su vida.

Por su parte, quienes trabajamos de una u otra manera en la modificación del comportamiento, necesitamos recordar que la educación, lo mismo que las ciencias, surgidas de las necesidades cotidianas, no puede ser una abstracción independiente de sus orígenes y su contexto y su finalidad última es apoyar el paso del hombre por su tiempo.

ANEXOS

ANEXO 1

RUPTURA DE HIELO

CIRCULOS CONCENTRICOS:

OBJETIVO:

Reducir la tensión inicial y propiciar el conocimiento de los miembros del grupo.

TIEMPO REQUERIDO:

40 MINUTOS

PROCEDIMIENTO:

Se forman tres equipos, cuidando que se agente que no se conozca. Cada equipo se subdivide en dos partes, de tal forma que tendremos tres círculos grandes con un círculo más pequeño cada uno. Los participantes del centro estarán cara a cara con los de afuera.

Se dan las siguientes instrucciones:

"Van a platicar con la persona que tienen enfrente durante 5 minutos, cuando yo diga 'TIEMPO', el círculo de dentro dará un paso o dos a la derecha para quedar frente a la otra persona y charlar con ella. Los temas de la plática se irán indicando durante el ejercicio."

Los temas serán: Hablar de uno mismo

Expectativas sobre el curso.

Planes académicos/profesionales a futuro.

ANEXO 2

PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

OBJETIVOS:

Que los alumnos se planteen objetivos en todas las áreas de su vida.

Que jerarquicen sus objetivos.

MATERIAL;

Hojas blancas, lápices.

TIEMPO APROXIMADO:

40 minutos

PROCEDIMIENTO:

Se pide a los alumnos hagan una lista de lo que desean en los aspectos: familiar, personal, escolar y de trabajo. Para cada área anotaran 10 metas sin considerar si son o no posibles.

Se les pide que tachen aquellas que son irreales o no dependen en absoluto de ellos.

Las restantes deberán numerarlas siendo el número 1 lo que más desean y así sucesivamente.

Se discuten cuáles son los aspectos más importantes para ellos, cuáles son los que aunque no se hayan marcados como importantes se requieren para poder lograr los otros.

TEJIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3

CONSIDERACIONES DE UN JOVEN SOBRE LA ELECCION DE UN OFICIO.

CARLOS MARX (FRAGMENTOS)

La naturaleza se ha encargado de colocar al animal en la esfera que le es propia: dentro de ella va evolucionando con tranquilidad sin intentar traspasarla, sin siquiera concebir una diferente.

También al hombre le ha sido asignado un objetivo general: EL PERFECCIONAMIENTO DE LA HUMANIDAD Y EL SUYO PROPIO, dejándole al mismo tiempo la tarea de buscar los medios para conseguirlos. Confía en su capacidad para elegir la situación social más adecuada para su elevación y la de la sociedad.

Cada uno tiene un objetivo que le parece grandioso, pero nuestra inclinación hacia algún oficio puede ser el resultado de que nuestra imaginación le colme de atractivos que no posee o bien de que no hemos considerado todos sus caracteres: lo hemos mirado sólo de lejos y la distancia es engañosa.

Si el entusiasmo continúa después de analizar detenidamente la carrera elegida, entonces tenemos derecho a abrazarla, a partir del instante en que nos arriesgamos a asumir la responsabilidad por lo que se pudiera suscitar.

Pero comprometerse en una carrera que deseamos no siempre es posible; nuestras condiciones sociales limitan las opciones y si bien podemos dominar nuestros deseos es poco alentador dedicar nuestro tiempo a algo que consideramos carente de atractivo o de grandeza.

Así, el único oficio capaz de asegurarnos dignidad y satisfacciones es AQUEL QUE LEJOS DE REDUCIRNOS A SER UN INSTRUMENTO, NOS PERMITA ACTUAR CON AUTONOMIA, EL OFICIO QUE NO NOS IMPONGA NINGUN ACTO REPROBABLE, AQUEL QUE SEA CAPAZ DE LLENARNOS DE ORGULLO. Esta profesión no es siempre la más brillante, aunque siempre es la mejor.

El móvil determinante de nuestra elección debe ser el bien de la humanidad y nuestro propio perfeccionamiento: el hombre al que sólo preocupa su trabajo personal, podrá llegar a ser popular, pero NUNCA UN HOMBRE COMPLETO, VERDADERAMENTE GRANDE.

Al escoger profesión que nos permita contribuir de la mejor manera posible al bien de la humanidad, ningún fardo será lo bastante pesado como para agobiarnos, pues no será más que un sacrificio hecho por todos. En lugar de alegría restringida, mediocre y egoísta gozaremos de una felicidad que pertenecerá a millones de seres; nuestras acciones se perpetuarán en el silencio a causa de su efecto permanente hombres de generoso corazón vendrán a llorarnos.

INVENTARIO DE ESTUDIO PARA DIAGNÓSTICO BREVE

Miguel Ángel Rosado

Instrucciones

Lea cuidadosamente cada enunciado y llene por completo, pero sin rebasarlo, el espacio de la letra de la *Hoja de respuestas* correspondiente a la contestación que mejor exprese su conducta acerca de lo que se dice:

Al marcar su contestación en la *Hoja de respuestas* asegúrese que el número del enunciado corresponda al número de la respuesta.

Ponga bien sus marcas; si desea cambiar alguna respuesta, borre por completo la que quiere cambiar.

A cada afirmación corresponde una escala de cinco puntos, y usted deberá marcar la respuesta de acuerdo con su conducta; los valores entendidos son los siguientes:

- A Totalmente de acuerdo
- B De acuerdo
- C Indeciso
- D En desacuerdo
- E Totalmente en desacuerdo

Conteste a todas las preguntas aplicándose a usted mismo, y no piense mucho en ninguna pregunta antes de contestar. Una vez que decida, marque firmemente con lápiz el espacio que esté más de acuerdo con su contestación.

Trate de ser sincero consigo mismo y use su propio criterio. No deje de contestar ninguna pregunta.

1. Me siento confuso o indeciso acerca de cuáles deben ser mis metas educativas y vocacionales.
 2. Dejo pasar un día o más para revisar mis apuntes.
 3. Al leer un tema, no se me dificulta seleccionar sus puntos más importantes.
 4. La orientación acerca de cómo estudiar es una pérdida de tiempo para los estudiantes que sacan buenas calificaciones.
 5. Si fuera posible, uno debería concentrar todas sus clases en tres días de la semana.
 6. Un cuaderno de espiral es más propicio para reorganizar los apuntes que una carpeta de argollas.
 7. Uno debe detener su lectura del texto a intervalos frecuentes y recitar en voz baja los puntos principales que han sido cubiertos.
 8. Tratar de predecir las preguntas generales que serán formuladas, es un procedimiento ineficaz cuando se estudia para un examen.
 9. Cuando me asignan una tarea muy larga o difícil, la abandono o sólo estudio las partes más fáciles.
 10. Los maestros critican mis trabajos porque los escribo precipitadamente y porque carecen de organización.
 11. Creo que el modo más fácil de sacar buenas calificaciones es estar de acuerdo con todo lo que dicen los maestros.
 12. La antipatía que siento por ciertos maestros me hace descuidar los estudios.
 13. Pienso que es más importante estudiar que divertirse y disfrutar de la vida.
 14. Descubro que, de manera imprevista, se me termina el tiempo para entregar mis trabajos.
 15. Tengo dificultad para entender mis apuntes de clase cuando los repaso.
 16. Cuando se sigue un horario de actividades diarias, se elimina en gran parte el cambio desorganizado de una actividad a otra.
 17. Al preparar el horario de estudio, debo dársele prioridad a los temas que uno prefiere.
 18. Para tomar apuntes adecuados en clase, se debe anotar casi todo lo que dice el maestro.
 19. Subrayar las palabras clave o las partes importantes del texto, ocasiona pérdida de tiempo y de estudio porque hace más lenta la lectura.
 20. La recitación es más efectiva cuando se estudia para un examen de historia que para uno de matemáticas.
 21. Llevo todos los apuntes de cada materia juntos y ordenados lógicamente.
 22. Mis maestros critican mis trabajos por escribirlos precipitadamente o porque carecen de organización.
 23. Cuando los maestros explican la clase o contestan preguntas, emplean palabras que no entiendo.
 24. Pienso que divertirse y disfrutar de la vida lo mejor posible es más importante que estudiar.
 25. Me siento incapaz de concentrarme en mis estudios debido a inquietudes, aburrimiento o estados de ánimo inadecuados.
 26. Nunca me retraso en una materia por tener que preparar otra.
 27. No se me dificulta seleccionar un tema apropiado para un reporte o trabajo.
 28. El desarrollo de hábitos de estudio verdaderamente eficaces requiere una inteligencia por encima de lo normal.
 29. Usar pijama y descansar en una silla confortable aumenta la eficiencia en el estudio.
 30. Uno debe copiar todos los mapas, las tablas y las gráficas que el maestro escribe en el pizarrón.
 31. Tanto las novelas populares como los textos de historia, deben ser leídos a la misma velocidad.
 32. "Matarse estudiando" a última hora es el medio más eficaz de estudiar para exámenes objetivos.
- Regrese la *Hoja de respuestas* al instructor y conserve esta *Inventario* para medir en las preguntas, a fin de mejorar sus hábitos y habilidades de estudio para que éste resulte más efectivo.

33. Pospongo los trabajos escritos hasta el último momento.
34. Inmediatamente después de leer varias páginas del texto, no puedo recordar su contenido.
35. Pienso que los maestros son arrogantes y engraidos en su relación con los estudiantes.
36. Pienso que no vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo gastados en conseguir una preparación universitaria.
37. Siento que las cosas enseñadas en la escuela no me preparan para afrontar los problemas de la vida adulta.
38. Mi aprovechamiento es reducido en relación con el tiempo dedicado al estudio.
39. Algunas veces me preparo para un examen memorizando las fórmulas, definiciones o reglas que no entiendo claramente.
40. Las habilidades para el estudio requieren de práctica sistemática y constante para su efectivo desarrollo.
41. El escritorio donde se estudia debe estar colocado de manera que permita una buena vista desde la ventana.
42. Si un estudiante toma buenos apuntes de clase, fácilmente puede omitir la lectura del libro de texto.
43. El estudiante universitario debe evitar subrayar el texto por que al revenderlo su precio baja.
44. Es mejor insistir en la respuesta de una pregunta problemática en un examen, que saltársela y volver a ella más tarde.
45. Pierdo demasiado tiempo platicando, leyendo revistas, escuchando la radio, viendo la televisión, el cine, etc., como para poder ir bien en mis estudios.
46. Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro de texto que posteriormente vienen en los exámenes.
47. Pienso que los maestros tienden a hablar demasiado.
48. Considero que estoy tomando materias de poco valor práctico para mí.
49. Espero a que se fije la fecha de una prueba para comenzar a leer los libros de texto o reparar mis apuntes de clase.
50. La lámpara de la habitación donde estudio produce mucha luz.
51. Tengo dificultades para organizar en secciones lógicas el material que debo aprender.
52. Los procedimientos que son efectivos para estudiar historia, serán igualmente efectivos para estudiar matemáticas.
53. Las investigaciones han demostrado que los alumnos estudian con mayor efectividad cuando escuchan música.
54. Comparar los apuntes de clase con el texto, ayuda a identificar los conceptos que han sido pobremente entendidos.
55. Preparar tablas sencillas o diagramas es un método ineficaz para aprender los puntos principales.
56. Uno debe evitar adivinar en una prueba de selección múltiple, cuando en la calificación se restan los puntos adicionales por respuestas incorrectas.
57. Estudio hasta el último momento en forma improvisada y desorganizada, obligado por lo que exigen las clases.
58. Cuando tengo mucho que estudiar, me detengo periódicamente y trato de recordar los puntos principales que he estudiado.
59. Considero que los maestros hacen sus materias demasiado difíciles para el estudiante promedio.
60. Creo que el único propósito de la educación debería consistir en darle a los estudiantes medios para ganarse la vida.
61. Siento que mis maestros exigen demasiadas horas de estudio fuera de clase.
62. Mi mesa de estudio está tan limpia y ordenada que me permite estudiar con eficiencia.
63. Frecuentemente pierdo puntos en los exámenes con preguntas falso-verdadero, debido a que no leo las preguntas detenidamente.
64. Para el estudiante promedio de nuevo ingreso es prácticamente imposible conseguir un equilibrio entre el tiempo dedicado al estudio, la recreación y el descanso.
65. La lámpara de mi escritorio debe estar colocada de tal manera que la luz se concentre directamente sobre el material de estudio.
66. A la larga, tomar apuntes en forma de cuadro sinóptico aumenta la comprensión del material.
67. Escribir breves resúmenes de los puntos principales en los márgenes del texto lleva demasiado tiempo para ser práctico.
68. Estudiar los encabezados, los materiales ilustrativos y los resúmenes, constituye una preparación suficiente para presentar un examen objetivo con carácter parcial.
69. Las actividades extraescolares me retrasan en mis estudios.
70. Parece que aprendo poco en relación con el tiempo que paso estudiando.
71. Creo que los estudiantes que preguntan y participan en la discusión de clase sólo quieren quedar bien con el maestro.
72. Hago lo posible por interesarme sinceramente en cada materia que llevo.
73. No tengo por costumbre discutir futuros programas educativos o vocacionales con mis maestros.
74. Mi tiempo de estudio no se ve perturbado por actividades o ruidos que provienen del exterior de mi cuarto.
75. Normalmente empleo mucho tiempo en la resolución de la primera mitad de una prueba y, por lo tanto, tengo que apresurarme en la segunda.
76. Sería mejor utilizar en el estudio el tiempo que se emplea en preparar un horario de actividad diaria.
77. Los compañeros de cuarto deberían colocar sus escritorios, ya sea uno al lado de otro o uno frente a otro.
78. La organización tiene poca influencia en la calificación que uno recibe en los trabajos escritos.
79. Subrayar los nombres clave, las fechas, los lugares y eventos mientras se lee un libro de historia, es un procedimiento de estudio poco efectivo.
80. Discutir en clase los exámenes calificados es una pérdida de tiempo.
81. Antes de empezar un período de estudio, organizo mi trabajo para que me rinde mejor el tiempo.
82. Sólo puedo concentrarme durante poco tiempo en el estudio, después, las palabras dejan de tener sentido.
83. Los maestros ponen, deliberadamente, las fechas de examen al día siguiente de algún evento social o cultural importante.
84. Pienso que me convendría más dejar la escuela y conseguir trabajo.

Hoja de respuestas

Clave de respuestas

- A Totalmente de acuerdo
- B De acuerdo
- C Indeciso
- D En desacuerdo
- E Totalmente en desacuerdo

Datos generales

- Tipos de escuela de procedencia:
 Particular () Oficial ()
- Sexo:
 Masculino () Femenino ()
- Turno:
 Matutino () Vespertino ()

- Edad:
 () años cumplidos
- Carrera que pretende estudiar:
 () núm. según listado
- Tiempo dedicado al estudio:
 Parcial () Completo ()

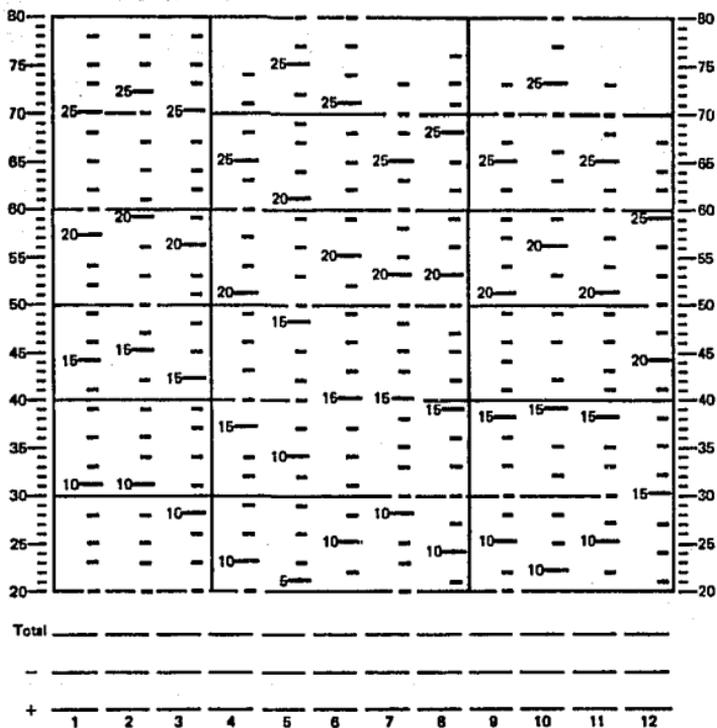
- | | | | | | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---|
| ● | 1. A B C D E | 13. A B C D E | 25. A B C D E | 37. A B C D E | 49. A B C D E | 61. A B C D E | 73. A B C D E | ● |
| | 2. A B C D E | 14. A B C D E | 26. A B C D E | 38. A B C D E | 50. A B C D E | 62. A B C D E | 74. A B C D E | |
| | 3. A B C D E | 15. A B C D E | 27. A B C D E | 39. A B C D E | 51. A B C D E | 63. A B C D E | 75. A B C D E | |
| | 4. A B C D E | 16. A B C D E | 28. A B C D E | 40. A B C D E | 52. A B C D E | 64. A B C D E | 76. A B C D E | |
| | 5. A B C D E | 17. A B C D E | 29. A B C D E | 41. A B C D E | 53. A B C D E | 65. A B C D E | 77. A B C D E | |
| | 6. A B C D E | 18. A B C D E | 30. A B C D E | 42. A B C D E | 54. A B C D E | 66. A B C D E | 78. A B C D E | |
| | 7. A B C D E | 19. A B C D E | 31. A B C D E | 43. A B C D E | 55. A B C D E | 67. A B C D E | 79. A B C D E | |
| | 8. A B C D E | 20. A B C D E | 32. A B C D E | 44. A B C D E | 56. A B C D E | 68. A B C D E | 80. A B C D E | |
| | 9. A B C D E | 21. A B C D E | 33. A B C D E | 45. A B C D E | 57. A B C D E | 69. A B C D E | 81. A B C D E | |
| | 10. A B C D E | 22. A B C D E | 34. A B C D E | 46. A B C D E | 58. A B C D E | 70. A B C D E | 82. A B C D E | |
| | 11. A B C D E | 23. A B C D E | 35. A B C D E | 47. A B C D E | 59. A B C D E | 71. A B C D E | 83. A B C D E | |
| ● | 12. A B C D E | 24. A B C D E | 36. A B C D E | 48. A B C D E | 60. A B C D E | 72. A B C D E | 84. A B C D E | ● |

Núm. de identificación

Nombre completo [Apellido paterno-apellido materno-Nombre(s)]

Fecha (año-mes-día)

Perfil de hábitos de estudio



Diagnostico y comentarios:

ANEXO 5 RESOLUCION DE PROBLEMAS

Tamayo de Yatazo, 1978; p.411 y 413

INSTRUCCIONES: Esta no es una prueba, su propósito es detectar tu actuación al enfrentar los problemas que acontecen en tu vida de manera cotidiana y determinar si podemos ofrecerte algún tipo de apoyo.

1. CADA FRASE DESCRIBE UNA FORMA DE RESOLUCION DE PROBLEMAS, LEE CON ATENCION Y COLOCA UNA "X" EN LA COLUMNA QUE LLEVA EL TITULO DE V (VERDADERO), SI USUALMENTE ES TU MANERA DE RESPONDER.

SI GENERALMENTE NO REALIZAS ESA CONDUCTA PON LA "X" EN LA COLUMNA DE F (FALSO)

2. Encierra en un círculo el número de las frases que describan aquellas conductas que quieras cambiar.

3. Responde con toda honestidad, tus respuestas serán confidenciales.

NOMBRE _____
GRADO _____

V F

- 1. Cuando soluciono algún problema, generalmente considero muchas diferentes y posibles soluciones.
- 2. Generalmente no tengo un buen método que pueda utilizar para encontrar posibles soluciones a los problemas que se me presentan.
- 3. Después de solucionar un problema, generalmente analizo el método que utilicé, tratando de aprender de mi experiencia.
- 4. Cuando trato de resolver algún problema, usualmente no sé si existe información que me pueda ayudar a resolverlo.
- 5. Cuando he elegido un plan para resolver un problema no sé que es exactamente lo que necesito para llevarlo a cabo.
- 6. Generalmente conozco y considero los posibles resultados, buenos o malos de cada una de las posibles soluciones.
- 7. Generalmente busco información que pueda ayudarme a resolver los problemas que se me presentan.
- 8. Usualmente no sé decidir qué cosas pueden ayudarme a resolver un problema y no puedo distinguir una buena de una mala alternativa.
- 9. Generalmente no defino los problemas, no podría decir exactamente en qué consisten.
- 10. Generalmente tengo una segunda alternativa para llevar a cabo en caso de que la que haya considerado más adecuada no me permita alcanzar la meta que me he propuesto.
- 11. Deseo aprender cómo resolver mis problemas personales.
- 12. Deseo aprender la forma de llevar a cabo en forma efectiva la resolución de problemas.

ANEXO 6
HOJA DE TRABAJO PARA SOLUCION DE PROBLEMAS.

FORMULACION DEL PROBLEMA:

Detalla la situación, incluyendo detalles importantes

FORMULACION DEL CONFLICTO:

_____	VS	_____

**CURSOS GENERALES DE ACCION
(ESTRATEGIAS)**

A) _____
B) _____
C) _____
D) _____
E) _____
F) _____
G) _____

**ELECCION DE LA ESTRATEGIA
CONSECUENCIAS DE LA ESTRATEGIA:**

	Para uno	Para los otros	Selección
A)	_____	_____	_____
B)	_____	_____	_____
C)	_____	_____	_____
D)	_____	_____	_____
E)	_____	_____	_____
F)	_____	_____	_____
G)	_____	_____	_____

ANEXO 7 CONSTRUCCION DE UNA TORRE

OBJETIVOS:

Que los estudiantes analicen cómo se relacionan con los demás.
Generar un sentimiento de compañerismo.
Fomentar la cooperación.

NUMERO DE PARTICIPANTES:

Ilimitado en equipos de 8

TIEMPO APROXIMADO: 70 MINUTOS

MATERIAL:

Cartulinas, periódicos, tijeras, maskintape, clips, resistol, vasos de cartón.

PROCEDIMIENTO:

Se forman equipos, se distribuye el material (que no será igual para todos los equipos). Se les instruye para que formen una torre lo más alta y fuerte posible en un tiempo máximo de 20 minutos, aprovechando sólo el material que se les ha dado sin recurrir a los otros equipos.

Se analiza que pasó al interior de cada equipo retomando la idea de los papeles que cada uno juega: facilitador, agresor, obstructor, jugueteón, dominador. Se dirige la discusión a la importancia del planteamiento de objetivos comunes, la cooperación y el respeto.

ANEXO 7BIS STATUS

OBJETIVO:

Hacer evidente cómo la posición jerárquica puede bloquear o difícil la comunicación y plantear alternativas para enfrentar esta situación al relacionarse con padres y profesores.

TIEMPO ESTIMADO:

25 minutos

PROCEDIMIENTO:

Se numera a los participantes del 1 al 3, 1 y 22 formarán la pareja y el 3 será el observador, teniendo la función de tomar nota de lo que pasa, atendiendo la manera de relacionarse de la pareja.

El ejercicio consta de dos partes:

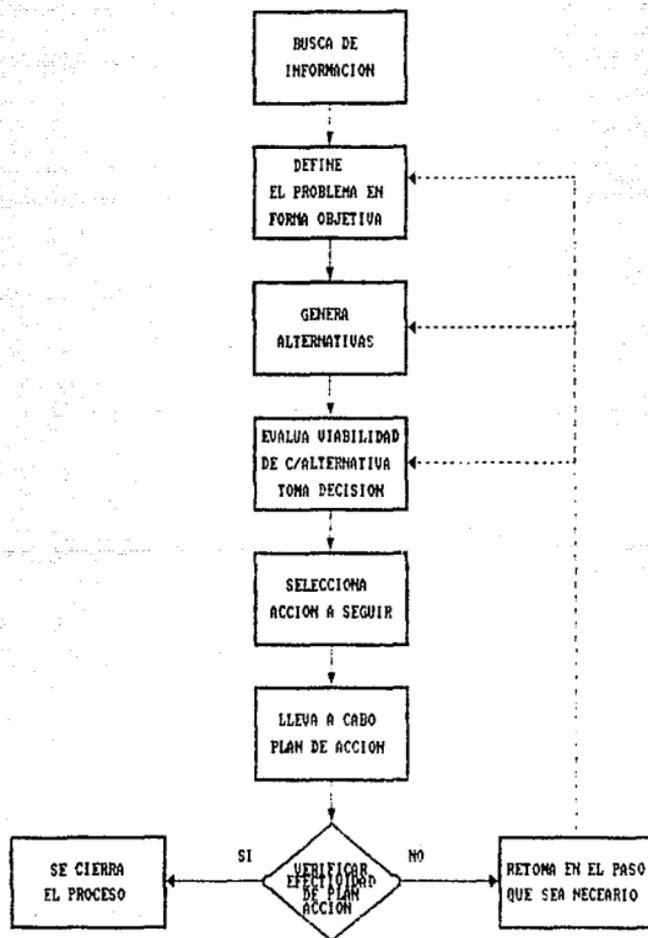
1. Los número 1 se sientan en el piso, formando un círculo. Los número dos se colocan de pie frente a su pareja, se les indica que platiquen con su pareja durante cinco minutos.

2. Al terminar el tiempo, los número 2 se sientan y los uno se levantan, para charlar cinco minutos más.

En ambos casos el tema de conversación es libre y la discusión se dirige inicialmente a las actitudes observadas, para después analizar la manera de relacionarse con gente de autoridad, permitiéndonos expresar nuestras opiniones.

ANEXO 8
SOLUCION DE PROBLEMAS

ruta critica



ANEXO 9 CONOCIMIENTO DE SI MISMO

OBJETIVO:

Proporcionar un espacio para el autoconocimiento y la autoaceptación.

TIEMPO ESTIMADO:

40 MINUTOS.

MATERIAL:

Hojas tamaño carta con el dibujo de una figura humana, lápices.

PROCEDIMIENTO:

Se pide a cada participante que escriba:

- a la altura de los ojos: lo que me gusta ver
- a la altura de las orejas: lo que me gusta oír.
- a la altura de la nariz : lo que me gusta oler.
- a la altura de los labios: lo que me gusta decir.
- a la altura del corazón: un sentimiento que tengo.
- a la altura del estómago: lo que me gusta comer.
- a la altura de la mano izquierda: lo que me gusta tocar.
- a la altura de la mano derecha: lo que me gusta hacer.
- a la altura de los genitales: lo que me gusta de ser
mujer/hombre.
- a la altura del pie izquierdo: el lugar en que más me gusta
estar.
- a la altura del pie derecho: hacia dónde quiero dirigir mi futuro.

Se hace la discusión en términos de la dificultad para responder y cómo se sintieron al escribir cada cosa.

ANEXO 10 ISLAS

OBJETIVOS:

Experimentar cómo cada quien matiza los valores desde su propio punto de vista.

Permitir la manifestación de los propios valores.

DIMENSIONES DEL GRUPO:

En equipos de 4 a 6 personas

TIEMPO:

45 MINUTOS

PROCEDIMIENTO:

El coordinador narra la siguiente historia:

"En una de las pequeñas islas de un archipiélago situado en una parte 'X' de nuestro globo terráqueo vivía una joven llamada Julieta, cuya mayor ilusión era poder trasladarse a una de las islas vecinas para casarse con Romeo, quien era su novio y a quien adoraba. Pero esto era imposible, ya que terribles y traicioneras corrientes marinas, así como tiburones y víboras de mar le impedían atravesar el cruel tramo que la separaba de su amado. Porqué ambos se encontraban en una y otra isla, respectivamente? Eso no lo sabemos, lo único importante es que vivían separados y ella deseaba ir con él.

Para poder realizar su propósito, Julieta acude a Leoncio, un conocido lancharo que por su sagacidad era el único que podía llevarla a la otra isla. Pero Leoncio sólo acepta ayudarla si ella accede a tener relaciones sexuales con él. Sin saber qué hacer, Julieta pregunta a su madre sobre cómo actuar, pero ella le responde que ya tiene edad suficiente para decidir por ella misma su propia vida.

Así, Julieta accede a los deseos del lancharo y puede llegar por fin hasta los brazos de Romeo, quien enterándose de lo sucedido, rechaza a su amada por haber perdido la virginidad.

Romeo cuenta a Jorge, su mejor amigo, su desgracia.

Pasan varios días y Jorge busca a Julieta para decirle que desde que la conoce, la ama, que no le importa su situación ni que la hayan rechazado y que además desea casarse con ella.

De esta forma termina nuestra historia, no sabemos si Julieta aceptó a Jorge o qué cosa pasó."

El coordinador plantea al grupo las siguientes preguntas:

1. Quién de los personajes de esta historia actuó mejor: Julieta, su madre, el lancharo, Leoncio, Romeo, Jorge,

2. Por qué?
2

Se discute primero en grupos y después del tiempo determinado se planteará como moraleja que TODOS LOS PERSONAJES TENIAN UNA RAZON MUY SUYA PARA ACTUAR COMO LO HICIERON; POR LO TANTO NADIE ACTUO MEJOR QUE LOS DEMAS.



ANEXO 11
INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE RATHUS

INSTRUCCIONES: Usando el código que enseguida se enlista, indique qué tan característico o descriptivo de Ud. es cada una de las siguientes afirmaciones:

- 3 MUY CARACTERISTICO, EXTREMADAMENTE DESCRIPTIVO
- 2 UN TANTO CARACTERISTICO, BASTANTE DESCRIPTIVO
- 1 UN POCO CARACTERISTICO, APENAS DESCRIPTIVO
- 1 UN POCO NO CARACTERISTICO, APENAS NO DESCRIPTIVO
- 2 UN TANTO NO CARACTERISTICO, BASTANTE NO DESCRIPTIVO
- 3 MUY NO CARACTERISTICO, NADA DESCRIPTIVO.

-
- () La mayoría de la gente parece ser más agresiva y afirmativa de lo que soy yo.
 - () He vacilado en hacer o aceptar citas debido a mi timidez
 - () Cuando la comida que me sirven en el restaurante no está hecha a mi satisfacción, me quejo con la mesera o mesero.
 - () Soy cuidadoso para evitar lastimar los sentimientos de otras personas, aún cuando siento que he sido lastimado.
 - () Si un vendedor se ha visto en problemas para mostrarme mercancía, que después de todo no es de mi entero gusto, paso un momento muy difícil para decirle "no".
 - () Cuando se me pide que haga algo, insisto en saber el porqué.
 - () Existen ocasiones en que busco un argumento bueno y vigoroso.
 - () Me esfuerzo por superarme tanto como la mayoría de la gente en mi posición
 - () Para ser honesto, la gente casi siempre se aprovecha de mí.
 - () Me gusta iniciar conversaciones con nuevas amistades y extraños.
 - () La mayoría de las veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.
 - () Titubeo en hacer llamadas telefónicas a establecimientos de negocio o Instituciones.
 - () Preferiría solicitar un trabajo o una admisión al Colegio por medio de cartas, en vez de hacerlo por medio de entrevistas personales.

- () Encuentro molesto el tener que regresar mercancía que compré.
- () Si un pariente cercano y respetado me estuviera molestando, preferiría ahogar mis sentimientos, en lugar de mostrar mi molestia.
- () He evitado hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.
- () Durante alguna discusión, algunas veces temo que me sentiré tan trastornado que estaré tembloroso.
- () Si un conferenciante famoso y respetado hace una declaración que creo incorrecta, daría a la audiencia mi punto de vista, también.
- () Evito discutir acerca de precios con empleados y vendedores.
- () Cuando he hecho algo importante o significativo, permito que otros lo conozcan.
- () Soy abierto y franco acerca de mis sentimientos.
- () Si alguien ha estado divulgando historias falsas y malas acerca de mí, busco a esa persona tan pronto como sea posible y tengo una plática con ella al respecto.
- () Muy frecuentemente paso un momento muy difícil para decir "NO".
- () Tiendo a ocultar mis emociones en lugar de hacer una escena.
- () Me quejo de un mal servicio en un restaurante o en cualquier lugar.
- () Cuando me hacen un cumplido, en ocasiones no sé que decir.
- () Si una pareja que se encuentra cerca de mí en el cine o alguna conferencia, está hablando en un volumen alto, les pido que se callen o que continúen su conversación en otro lugar.
- () Cualquiera que intenta colocarse delante de mí en una fila, está buscando pelea.
- () Siempre estoy dispuesto a expresar mi opinión.
- () Existen ocasiones en que no puedo decir nada.

ANEXO 12
EJERCICIOS DE ASERTIVIDAD
1. INTRODUCCIONES

OBJETIVOS:

Romper el hielo.

Que los integrantes del grupo identifiquen aquellas conductas no verbales que les llama la atención de otras personas.

Reducir la tensión del grupo, enfocándose a la retroalimentación positiva.

Acostumbrar a los participantes a dar retroalimentación.

PROCEDIMIENTO:

Se pide a alguien que salude a otro, manteniendo contacto visual y emitiendo algún saludo habitual; mencionará su nombre y esperará a que el otro responda. Este a su vez se presentará con otro bajo las mismas condiciones, y así hasta que todos se hayan presentado.

Entonces se pide al primer participante que le diga al que se presentó, algo específico que le haya gustado de cómo se introdujo. Se enfatizan los comentarios sobre cualidades no verbales de la presentación como contacto visual, expresión facial, posición corporal y de las manos, cualidades de la voz, etc.. Se continúa así hasta que todos los integrantes del grupo lo hayan hecho.

Finalmente se da una explicación acerca de lo común que es el olvido de los nombres de quienes acabamos de conocer, enfatizando que no es catastrófico.

TAREAS:

Presentarse durante tres veces a la semana con alguien, notando lo que le haya gustado de sí mismo y de la otra persona durante la presentación, sin considerar lo que haya pasado después de la presentación. Notar cómo se presentan otras personas ante extraños. Pedir a alguien que nos repita su nombre después de que se ha presentado, evaluar qué tan directo se fue, si estuvo nervioso identificar cuál fue el problema.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ANEXO 13
EJERCICIOS DE ASERTIVIDAD
TOPICOS FUTILES

OBJETIVOS:

Que los integrantes del grupo identifiquen aquellas conductas no verbales que les impresionan de otras personas.

Identificar las conductas que otros emplean .

Identificar las propias conductas que les gustaría cambiar.

Entrenar a los participantes en proporcionar retroalimentación positiva.

PROCEDIMIENTO:

Hablar a los participantes sobre los detalles en que se centra la atención cuando se encuentran conversando con alguien, tales como contacto visual, sonrisas, expresiones faciales, postura corporal, movimiento de las manos, volumen de la voz, tono, rapidez, fluidez. Se menciona como propósito del ejercicio reconocer cómo se reacciona ante otros y cómo hacen ellos mismos ante nosotros.

Se forman tres grupos de personas; una de ellas habla y las otras dos escuchan, pasados dos minutos, otra persona habla y así hasta el siguiente.

Los temas son tomados de papelitos que reparte el coordinador y donde previamente ha escrito temas diferentes e intrascendentes tales como clips, canicas, zapatos, papel higiénico, etc..

Una vez que todos han terminado de hablar, cada uno recibe retroalimentación positiva acerca de las características no verbales de su conducta. Se debe poner especial atención en no mencionar el contenido de la charla.

Se pide a los participantes que identifiquen las conductas no verbales que les gustaría cambiar de sí mismos.

TAREAS:

Observar la conducta verbal de tres personas durante la semana, poner atención a la propia conducta no verbal durante una interacción e identificar aquellas conductas que le agradan. Practicar 5 veces la conducta no verbal que haya elegido cambiar y evaluar los logros, ensayarla hasta que considere le gusta la manera en que lo hace.

ANEXO 14 EJERCICIOS DE ASERTIVIDAD

SI-NO

OBJETIVOS:

Que los participantes noten el volumen de voz que poseen, contrastarlo con el que usan habitualmente.

PROCEDIMIENTO:

En parejas, los participantes, cara a cara, mientras una persona dice "SI", la otra responde "NO", tratando de igualar el volumen y así sucesivamente hasta que se encuentren gritando lo más fuerte posible y después van bajando el volumen hasta que se encuentren cuchicheando.

Se les pide que noten su volumen de voz habitual, identificando si es el apropiado.

TAREAS:

Elevar o bajar el volumen de voz durante una charla y evaluar lo adecuado del volumen habitual. Detectar situaciones en que le gustaría cambiar el volumen de su voz y ensayarlo varias veces.

ANEXO 15 EJERCICIOS DE ASERTIVIDAD DAR Y RECIBIR CUMPLIDOS

OBJETIVOS:

Que los participantes aprendan a dar y recibir cumplidos, asertivamente.

Demostrar que las interacciones positivas también requieren de asertividad.

Facilitar interacciones positivas en el grupo. Alentarlos a escuchar los cumplidos que se les hacen y darlos genuinamente.

PROCEDIMIENTO:

Se da una explicación de cómo también este tipo de conductas requieren de asertividad. Se comentan las formas habituales en que se responde a los cumplidos que nos hacen: negándolo, regresándolo inmediatamente, rechazándolo. Se ejemplifican para mostrar lo que no ha de hacerse, actuándose también las formas negativas de dar cumplidos: auto-despreciándose, sarcásticamente o enfatizando primero un defecto.

Enseguida se actúan algunas formas positivas de dar y recibir cumplidos.

Se pide a los participantes formen un círculo, por dos minutos piensen en una característica positiva de quien se encuentra a su derecha. Cada participante hará el cumplido y el interpelado responderá al elogio, para después externar su cumplido a quien se encuentra a su derecha...

Una vez que hayan terminado, darán retroalimentación positiva a la persona de quien recibieron el elogio, enfatizando el uso de pronombre "TU".

TAREAS:

Dar 3 cumplidos diariamente durante una semana. Evaluar qué tan confortable y directo se siente, cómo recibe los elogios y cómo se siente. Si detecta alguna conducta que desee cambiar durante este tipo de interacción, ensayarla varias veces hasta que le agrade la forma en que lo hace.

ANEXO 16 EJERCICIOS DE ASERTIVIDAD

CONVERSACIONES SOCIALES

OBJETIVOS:

Que los participantes conozcan los componentes de una conversación social

Que adquieran esta habilidad y la empleen sistemáticamente

PROCEDIMIENTO:

Se describen los 3 componentes de la habilidad de conversación:

Preguntas Abiertas
Responder a Información Libre
Parafrasear.

Se hace una distinción entre preguntas abiertas y cerradas, enfatizando que las primeras hacen que la conversación fluya más fácilmente y se aumenta la probabilidad de recibir más información libre a la cual se puede responder.

Se forman grupos de 2 ó 3 personas en los que se practican cada una de estas habilidades, cada integrante debe participar en todos los ejercicios activamente. En primer lugar se practica el hacer preguntas abiertas mientras el otro responde genuinamente a estas; se intercambian los papeles. En segundo término se practica el hacer preguntas abiertas y al responder, hacerlo de acuerdo a la información libre que el otro proporcionó. Por último, integrar a la conversación el uso del parafraseo cuando no se encuentra qué responder en ese momento.

TAREAS:

Levar a cabo una conversación con alguna persona que se conozca bien, usando los 3 componentes. Tratar de hacer otra conversación en la que no se usen estos elementos y comparar los resultados. Observar el estilo de conversación de tres personas e identificar específicamente qué es lo que hacen que resulta efectivo, observando también los aspectos no verbales.

ANEXO 17
EJERCICIOS DE ASERTIVIDAD
IDENTIFICACION DE DERECHOS PERSONALES
Y ACEPTACION ENCUBIERTA.

OBJETIVOS:

Que los participantes se percaten de qué tan libres y confortables se sienten cuando aceptan un derecho

Incrementar su conciencia acerca de cómo niegan ese derecho.

Identificar contramensajes que el participante podría usar para ayudarse a sí mismo a ejercer ese derecho.

PROCEDIMIENTO:

a) El coordinador da ejemplos de derechos personales e instruye a los participantes a que den cualquier derecho personal que crean tener. Esto se hace durante 5 min. y se van apuntando todos los derechos que den los participantes sin emitir juicios acerca de ningún de ellos. A continuación se discuten, se habla de las responsabilidades que implican y sus limitaciones.

b) Se pide a los participantes que observen la lista de derechos y elijan uno de ellos que les sea difícil de aceptar, para después realizar el siguiente ejercicio:

Estando todos sentados se les pide: "cierra tus ojos...toma una posición confortable... respira profundamente... expira suavemente... ahora imagina que estás ejerciendo ese derecho que seleccionaste... imagina cómo podría cambiar tu vida si aceptas este derecho... cómo actuarías... cómo te sentirías con respecto a ti mismo... cómo te sientes con la demás gente... (se continúa la fantasía por dos minutos)... ahora imagina que ya no tienes ese derecho... imagina cómo podría cambiar tu vida en relación a como era hace unos momentos... cómo actuarías ahora... cómo te sentirías con la demás gente... (la fantasía se continúa por un minuto)".

Se forman parejas que discutirán entre sí las siguientes preguntas:

1. Qué derecho seleccionó?
2. Cómo se sintió cuando aceptó el derecho?
3. De qué forma actuó cuando tenía el derecho?
4. Qué aprendió acerca de sí mismo en este ejercicio?

TAREAS:

Llevar a cabo el ejercicio de la fantasía una vez al día durante una semana. Notar cómo se siente. Discutir cualquier dificultad al llevar a cabo el ejercicio.

ANEXO 18
EJERCICIOS DE ASERTIVIDAD
AUTO-ANÁLISIS RACIONAL

OBJETIVOS:

Ayudar a los participantes a identificar sus pensamientos irracionales

Analizar un pensamiento irracional.

PROCEDIMIENTO:

Describir brevemente los objetivos y ejercicios de la sesión. Pedir a los participantes que hagan una descripción por escrito, de una situación en la que les gustaría actuar asertivamente pero no han podido hacerlo debido a que sienten miedo u otra emoción poderosa que les impide hacerlo.

Enseguida deben escribir los pensamientos negativos que vienen a su mente cuando desean actuar asertivamente. Estos pensamientos son los que ocasionan los sentimientos negativos. Se dan ejemplos. A continuación se les indica cómo poner a prueba estos pensamientos y así cambiar su mensaje, mediante alguno de estos dos procedimientos:

- a) Identificando el defecto de la idea:
 - * Es 100% cierta esta idea?
 - * La consecuencia que temo va a ocurrir necesariamente?
 - * Qué es lo que sé acerca de mí mismo y de otros que me dice que esto no va a ocurrir?

- b) Identificando las implicaciones de su conducta:
 - * Aunque sucediera lo que tanto temo. Es catastrófico?. Puedo enfrentarlo?
 - * Qué implicaciones tiene esta situación negativa para mí. Me hace esto una persona mala o poco valiosa?. Si no es así, qué es lo que realmente pasa conmigo y con la otra persona?

Es importante hacer notar a los participantes que no se trata de substituir los pensamientos irracionales por otros poco realistas o irresponsables. Los desafíos racionales evalúan cuidadosamente la situación y reconocen de manera razonable los posibles resultados.

Después de la discusión, se les instruye para que desarrollen desafíos escritos a ideas irracionales que les producen sentimientos negativos.

TAREAS:

Realizar el auto-análisis racional de 3 situaciones durante la semana.

ANEXO 19 RALLY DE ASERTIVIDAD.

OBJETIVO:

Que los participantes apliquen las habilidades de asertividad en que fueron entrenados, a situaciones cotidianas en relación a la escuela.

DIMENSION DEL GRUPO:

Ilimitada, en equipos de 3 a 5 participantes.

TIEMPO APROXIMADO:

120 min.

MATERIAL:

100 tarjetas, cada una de ellas describiendo una situación-problema que requiera del participante una respuesta asertiva. Los temas incluirán relación alumno-maestro, maestro-alumno, alumno-alumno dentro y fuera del salón de clases; situaciones académicas y personales. Dependiendo del nivel de asertividad con que se resuelva la situación, la respuesta se premiará con la oportunidad de avanzar de 1 a 5 casillas

Una pista en la que cada casilla implique una situación a resolver, con casillas de "castigo" y "premio"

Fichas, una para cada equipo.

Premios, se sugieren diplomas y una convivencia final.

PROCEDIMIENTO:

Se juega como una pista de carreras, tocándole responder a uno solo de los miembros del equipo por cada oportunidad.

Antes de iniciar y con ayuda de dos dados, se determina el orden en que jugarán los equipos y el orden en que participarán los integrantes de cada equipo.

En caso de no poder responder, el equipo pierde su turno y la respuesta puede ser dada por el equipo siguiente.

ANEXO 20

LA CONFUSION DE UN ESTUDIANTE DE 1er. AÑO.

Tomado de Brown y Holtsness, 1981.

He aquí cómo un estudiante universitario típico de 1er. año, Juan Pérez, empleó una hora de su tiempo "libre" entre la clase de historia y la de matemáticas:

HORA	ACTIVIDAD
8:51	Sale de la clase de historia, habla brevemente con los amigos antes de dirigirse a la biblioteca.
8:54	Comienza a dirigirse a la biblioteca.
8:56	Encuentra a un amigo, hace planes para el partido de fútbol del día siguiente.
8:59	Termina la conversación, se dirige a la biblioteca.
9:02	Llega a la biblioteca, saluda a un amigo y averigua cuándo hay qué entregar el trabajo de inglés.
9:04	Termina la conversación, entra a la biblioteca.
9:06	Se sienta, comienza a leer la tarea de historia.
9:08	Observa a la rubia de la mesa contigua, se pregunta quién será y lucha consigo mismo sobre cómo poder llegar a conocerla.
9:11	Observa a la chica que se marcha y torna a leer la tarea de historia.
9:14	Se dá cuenta de que la tarea de historia es para la próxima semana y decide trabajar en la de inglés que es para el día siguiente.
9:15	Descubre un amigo en otra mesa y decide comprobar lo de la tarea de inglés.
9:16	Comprueba lo de la tarea de inglés, conversa sobre el partido de fútbol del día siguiente.
9:20	Termina la conversación, vuelve a estudiar.
9:21	Cuenta el número de páginas de la tarea de inglés, se percata de que no puede acabar la tarea en 30 min. y medita el futuro curso de acción a tomar.
9:23	Decide leer cuanto pueda.
9:27	Encuentra aburrida la tarea de inglés y decide pasar a la tarea de matemáticas.
9:31	Descubre que no ha terminado la tarea de matemáticas que debería haber hecho en casa y comienza a resolver los problemas que le quedan.
9:40	Completa el segundo problema de matemáticas, reconoce la imposibilidad de trabajar en los diez problemas restantes en quince minutos y medita qué es lo que va a hacer.
9:42	Decide irse a la cafetería.
9:45	Llega a la cafetería, compra un café y una dona.
9:47	Se une a un grupo de amigos que conversan sobre los próximos exámenes.
9:54	Hace este comentario mientras va a la clase de matemáticas de las 10: "El día no tiene horas suficientes para estudiar tanto.
9:59	Llega a la clase de matemáticas confiado en que el profesor no preguntará.

Juan estudió nueve minutos y resolvió dos problemas de matemáticas durante un periodo posible de sesenta minutos de estudio. Derrochó el tiempo restante en un intento de estudiar sin entusiasmo y desorganizadamente. Por desgracia su pérdida de tiempo es típica de la mayoría de los estudiantes universitarios de primer año. Y tú, cuánto tiempo malgastaste hoy?.

ANEXO 21

LISTA DE PRINCIPALES PENSAMIENTOS IRRACIONALES

1. Un adulto tiene la necesidad imperiosa de ser amado o aprobado por casi todo el mundo en casi todo lo que hace.
2. Uno debe ser por entero competente, apto y eficaz en todos los aspectos posibles.
3. Ciertas personas son malas, malvadas o viles y deben ser severamente castigadas o acusadas por sus defectos, pecados o malas acciones.
4. Es terrible, horrendo y catastrófico que las cosas no marchen de la manera que uno quisiera que marcharan.
5. La desdicha humana tiene causa externa y el individuo es poco o nada capaz de controlar sus aflicciones o liberarse de sus sentimientos negativos.
6. Si algo es o puede ser peligroso o temible, uno debe preocuparse terriblemente por ello y debe de sentirse terriblemente trastornado.
7. Es más fácil rehuir muchas dificultades y responsabilidades de la vida que poner en práctica formas de autodisciplina más satisfactorias.
8. El pasado es de total importancia de manera que si algo afecto alguna vez profundamente la vida de uno, continuará haciéndolo indefinidamente.
9. La gente y las cosas deberían ser diferentes de como son y es catastrófico no encontrar inmediatamente soluciones perfectas para las desagradables realidades de la vida.
10. El máximo de la felicidad humana puede lograrse por medio de la inercia o inacción, pasivamente y sin comprometerse.
11. Uno debe molestarse muchísimo por los problemas de los demás.
12. Uno debe de tener a alguien más fuerte de quien confiar y depender.

ANEXO 22
PRUEBA DE 3 MINUTOS

OBJETIVOS:

Hacer que el estudiante se dé cuenta del nivel de atención que pone cuando lee.

Observar cómo nos dejamos influir por el proceso del tiempo y las acciones de los demás.

MATERIAL:

Una "Prueba de tres minutos" por cada participante, lápices.

PROCEDIMIENTO:

Se inicia la sesión con este ejercicio y sin previo aviso, indicando a los participantes que se hará una evaluación rápida de tres minutos.

Se reparten las hojas por el anverso, indicando que hasta que se les avise podrán voltearlas e iniciar.

Se les dice que los que terminen antes del tiempo señalado deberán voltear la hoja y esperar en silencio a que los demás concluyan.

Se les indica que empiecen. En el transcurso del examen se les va indicando cada 30 segundos cuánto tiempo les queda.

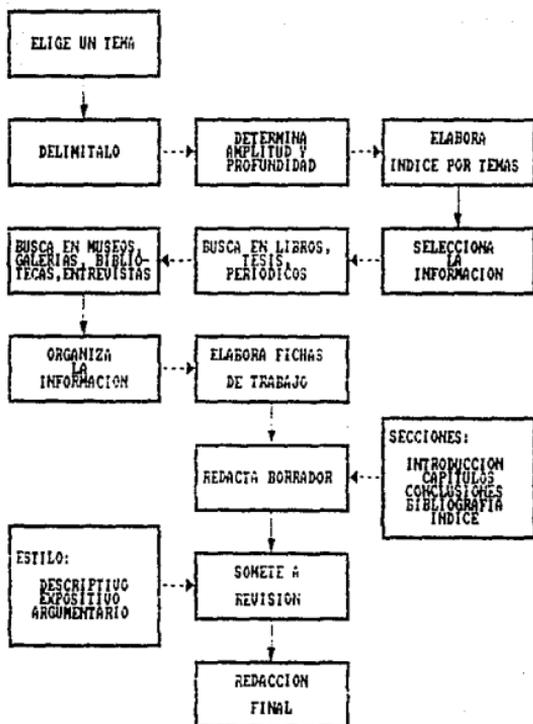
La discusión se hace en términos de los objetivos y se les pide digan cómo se sintieron.

PRUEBA DE TRES MINUTOS

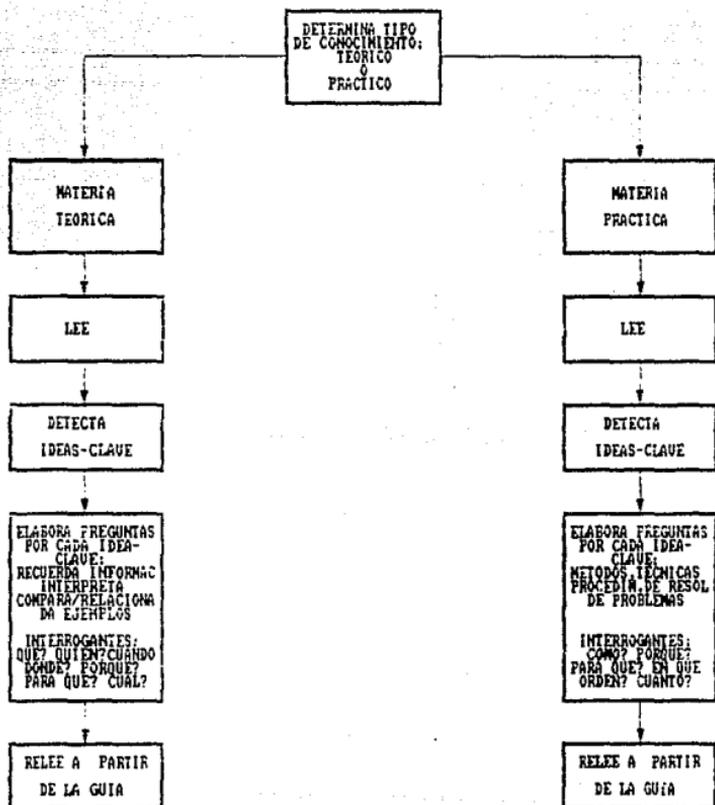
1. LEA TODO ANTES DE HACER ALGO.
2. ANOTE SU NOMBRE EN LA PARTE SUPERIOR DERECHA DE LA HOJA.
3. ENCIERRE EN UN CIRCULO LA PALABRA "NOMBRE" DEL SEGUNDO ENUNCIADO.
4. DIBUJE CINCO PEQUEÑOS CUADROS EN LA ESQUINA SUPERIOR IZQUIERDA DE LA HOJA.
5. DIBUJE UN CIRCULO ALREDEDOR DE CADA CUADRO.
6. PONGA SU FIRMA DEBAJO DEL TITULO DE ESTA HOJA.
7. DESPUES DEL TITULO ESCRIBA: sí sí sí
8. HAGA UN CIRCULO ALREDEDOR DEL ENUNCIADO 7.
9. PONGA UNA "X" EN EL ANGULO INFERIOR IZQUIERDO DE ESTA HOJA.
10. TRACE UN TRIANGULO ALREDEDOR DE LA "X" QUE ACABA DE ESCRIBIR.
11. EN LA PARTE DERECHA DE ATRAS DE ESTA HOJA MULTIPLIQUE 23×46
12. HAGA UN CIRCULO ALREDEDOR DE LA PALABRA "HOJA" DEL ENUNCIADO NUMERO 7.
13. CHASQUEE LOS DEDOS CUANDO LLEGUE A ESTE PUNTO DE LA PRUEBA.
14. SI USTED PIENSA QUE HA SEGUIDO CUIDADOSAMENTE LAS INSTRUCCIONES, DIGA "YO PUEDO" EN VOZ ALTA.
15. EN LA PARTE DE ATRAS DE LA HOJA SUME $34 + 18$.
16. DIBUJE UN CIRCULO ALREDEDOR DEL RESULTADO DE LA SUMA ANTERIOR.
17. CUENTE DEL 1 AL 5 EN VOZ ALTA.
18. HAGA TRES PEQUEÑOS AGUJEROS CON LA PUNTA DEL LAPIZ AQUI:
 . . .
19. SI UD. ES LA PRIMERA PERSONA QUE HA LLEGADO A ESTE PUNTO DIGA EN VOZ ALTA: "VOY GANANDO"
20. SUBRAYE TODOS LOS NUMEROS QUE HAY EN ESTA HOJA.
21. DIGA GRITANDO: "ESTOY CERCA DEL FINAL Y SIGO LAS INSTRUCCIONES"
22. AHORA QUE YA TERMINO DE LEER CUIDADOSAMENTE LAS INSTRUCCIONES, HAGA SOLO LO INDICADO EN LOS ENUNCIADOS 1 Y 2.

ANEXO 23

ELABORACION DE INFORMES O TRABAJOS ESCRITOS



ANEXO 24
GUIAS DE ESTUDIO



ANEXO 25
YO TE REGALO

OBJETIVO:

Que al finalizar el curso, cada integrante del grupo, pueda llevarse algo satisfactorio o agradable del grupo.

TIEMPO;

30 MINUTOS.

MATERIAL:

Papeles con los nombres de los participantes, doblados dentro de una caja o bolsita.

PROCEDIMIENTO:

El grupo se sentará formando un círculo, se les pide que cada uno tome un papel, cuidando que no sea el que tiene su nombre. Detrás de él deberán escribir algo positivo dirigido a la persona cuyo nombre le tocó.

Al terminar todos de escribir entregarán al destinatario un abrazo y el papelito con su regalo.

Esto se hará al centro del círculo, con una pareja a la vez.

BIBLIOGRAFIA

Aamodt, M.G.; 1982. "A closerlook at the study session"; TEACHING OF PSYCHOLOGY; vol.9, num.4, pp.234-235.

Aduna M.,P. y Díaz B.,J.; 1983. Diseño de un procedimiento conductual para reducir la ansiedad en situaciones de evaluación oral; TESIS DE LICENCIATURA; UNAM, ENEP Iztacala.

Aduna M.,P. y Márquez,S.; 1985. CURSO DE HABITOS DE ESTUDIO Y AUTOCONTROL; México, Trillas.

Allen, G.J.: 1971;"Effectiveness of study counseling and desensitization in alleviating test anxiety in college students.": JOURNAL OF ABNORMAL PSYCHOLOGY; V.77 pp. 282-289.

Altmanier, E.M. & Woodward, M.; 1981; "Group vicarious desensitization of test anxiety"; JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY; V.28, (5) pp.467-469.

Ames, C.; 1981, "Competitive vs cooperative reward structures: the influence of individual & group performance factors on achievement attributios & affect"; AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL; vol.18(3); pp. 273-287.

Bandura, A.; 1982, "Self-efficacy mechanism in human agency"; AMERICAN PSYCHOLOGIST; vol.37, pp.122-147.

Barnett, J.E., Di Vesta, F.J. & Rogozinski, J.T.; 1981, "What is learned in note taking?"; JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY; vol.73 (2), pp.181-192.

Bednar, R.L. & Weinberg, S.L.; 1970, "Ingredients of successful treatment programs for unde-achievers"; JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY; num.17, pp.1-7.

Benjamin, M.; McKeachie, W.J.; Lin-Yi, G. & Holinger, D.P.; 1981; "Test anxiety: Deficits in information processing"; JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY; V.73; pp.816-824.

Bijou, S.W.; 1982; PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL; Vol.2; México, Trillas.

Bijou, S.W. y Baer, D.M.; 1982; PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL: TEORIA EMPIRICA Y SISTEMATICA DE LA CONDUCTA; Vol. 1 México, Trillas.

Bohoslavsky, R.H.; 1971, "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante"; en REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION; año 2. num.6.

Bouchard, M.; Granger, L. y Ladoucer, R.; 1987; PRINCIPIOS Y APLICACIONES DE LAS TERAPIAS DE LA CONDUCTA; Madrid, Colección universitaria, Editorial Debate.

Brethaver, D.; 1979 ; "Aplicación del análisis de sistemas"; en Arredondo, Ribes y Robles; TECNICAS INSTRUCCIONALES APLICADAS A LA ENSEÑANZA SUPERIOR; México, Trillas.

Bretzing, B.H. & Kulhavy, R.W.; 1981, "Note-taking & passage style"; JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY; vol.73 (2), pp.242-250.

Brown y Holtzman; 1981, GUIA PARA LA SUPERVIVENCIA DEL ESTUDIANTE; Mexico, Trillas.

Brunstein, J.C. & Olbrich, E.; 1985; "Personal helplessness and action control: Analysis of achievement-related cognitions, self assessments and performance"; JOURNAL OF PERSONALITY & SOCIAL PSYCHOLOGY; V.48. pp.1540-1551.

Carrillo, Garcia. Elba; 1980; "La Creatividad"; en PERFILES EDUCATIVOS, C.I.S.E. - U.N.A.M.; pp.32-39.

Congreso Nacional de Bachillerato; 1982, Documento informativo; S.E.P., Cocoyoc. Morelos. 10 al 12 de marzo.

Dansereau, D.F., Collins, K.W., McDonald, B.A., Garland, S.; Diekhoff, G. & Evans, S.H.; 1979. "Development and evaluation of a learning strategy training program": JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY; Num.71, pp.64-73.

Decker, T.W. & Russell, R.K; 1981, "Comparison of cue-controlled relaxation & cognitive restructuring vs study skills counseling in text-anxious college under-achievers; PSYCHOLOGY REPORTS, vol.49 (2), pp.459-469.

Delgado, S.F.; 1983; LA TERAPIA DE LA CONDUCTA Y SUS APLICACIONES CLINICAS; México, Trillas.

Diccionario de Psicología; 1979, Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, E.; 1978, EDUCACION Y SOCIOLOGIA; Buenos Aires. Colección Tauro.

Dyer, J.W.; Riley, J. & Yekovich, F.R.; 1979; "An analysis of three study skills: Notetaking, summarizing & reading"; JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH; V.73 (1); pp.3-7.

Eldredge, J.L. & Quinn, D.W.; 1988, "Increasing reading performance of low-achieving second graders with dyad reading groups"; THE JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH; vol.82 (1), pp.40-46.

Enríquez, A.M.; 1985; "Una aportación para mejorar las llamadas técnicas y hábitos de estudio"; Tesis de Licenciatura; U.N.A.M., Facultad de Psicología.

Fox, L.; 1983, "El establecimiento de hábitos de estudio eficientes"; en Ulrich, Stachnick y Mabry; CONTROL DE LA CONDUCTA HUMANA; vol. 1, México, Trillas.

Freire, P.; 1976, LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD; México, Siglo XXI.

Free, O.D.; 1980, COMO OBTENER FACILMENTE MEJORES CALIFICACIONES; México, Diana.

Garner, R.; 1987. "Strategies for reading and studying expository text"; EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST; vol.22 (34), pp. 299-312.

Gifford, R.; 1987; ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY. PRINCIPLES AND PRACTICE; Ed. Allyn & Bacon INC. Boston.

Glynn, Thomas y Shee ;1982; "Self-directed Study Skill Programs"; JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY; V.27 Num.6 p.616-619.

Golfried, M.R. y Davison, G.L.; 1981; TECNICAS TERAPEUTICAS CONDUCTUALES; Buenos Aires, Paidós.

Goldman, G.; 1978, "Contract teaching of academic skills"; JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY; vol.25 (4), pp.320-324.

Greiner, J.M. & Karoly, P.; 1976, "Effects of self-control training on study activity & academic performance: An analysis of self-monitoring, self-reward & systematic planning components"; JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY; vol. 23, pp. 495-502.

Guerra, H. y McCluskey, D.; 1979, APRENDER A ESTUDIAR; Barcelona, Fontanella.

Guthrie, J.T.; 1972; "Learnability vs readability of texts"; JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY; V.65 (6); pp.273-280.

Hartley, J.; Bartlett, S. & Branthwarte, A.; 1980, "Underlining can make a difference sometimes"; JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH; vol.73 (4), pp.218-224.

Holt, G.L.; 1985; "El efecto de las contingencias de reforzamiento en el incremento de las conductas programadas de lectura y matemáticas en niños de primer año"; en Bijou, S.W. y Rayek, E; ANALISIS CONDUCTUAL APLICADO A LA INSTRUCCION; México, Trillas; pp.301-309.

Hopkins, B.L., Schutte, R.C. y Garton, K.L.; "Los efectos del acceso a un cuarto de Juegos respecto a la tasa y calidad de la escritura impresa y manuscrita en alumnos de primero y segundo de primaria"; en Bijou, S.W. y Rayek, E; ANALISIS CONDUCTUAL APLICADO A LA INSTRUCCION; México, Trillas; pp.312-329.

Jara, G.S.; 1976, "Hacia una educación científica"; CIENCIA Y DESARROLLO; año XII num. 72.

Jiménez, I.; 1982, "Práctica educativa escolarizada: Elementos para la construcción de un marco teórico de análisis"; PERFILES EDUCATIVOS; num.17.

Keller, F.S.; 1980; "Una aventura internacional en el campo de la modificación de la conducta"; en F.S. Keller y E. Ribes; MODIFICACION DE CONDUCTA, Ed. Trillas, México.

Kerr y Nelson; 1989; "Self-Directed Behavior: Contracting's Effects In Study Behavior"; EDUCATIONAL RESEARCH; V.30 Num. 14; pp.36-42.

Levitas; 1979, MARXISMO Y SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION; México, siglo XXI.

Manual de procedimientos clínicos; 1981, U.N.A.M. E.N.E.P. Iztacala.

McCabe, D.; 1982; "Developing study skills: The L.D. high school student"; ACADEMIC THERAPY; V.18 (2); pp.197-201.

McCormick, S.: 1989; "Analysis off effects a reading study skill program for high school learning-disabled students"; JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH; vol.82 (5), pp.282-288.

McKeachie, J.; Pintrich, P.R. & Lin-Yi, G.; 1985, "Teaching learning strategies"; EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST; vol.20 (3), pp. 153-160.

Michael, J.L.; 1975; "Los componentes esenciales de la enseñanza eficaz y porque la mayor parte de la enseñanza preuniversitaria no lo es"; en Keller, F.S. y Ribes, I.E.; MODIFICACION DE CONDUCTA: APLICACIONES A LA EDUCACION; México, Trillas; pp. 225-242.

Michel, G.; 1992; APRENDER A APRENDER: GUIA DE AUTOEDUCACION; México, Trillas.

Mirá y López, E.; 1973; COMO ESTUDIAR Y COMO APRENDER; Buenos Aires, Kapeluz.

Mitchell, K. & Ng, K.; 1973; "Effects of group counseling & behavior therapy on the academic achievement of test anxious students"; JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY, vol.19 pp. 491-497.

Morales, G.D.; 1979; EDUCACION Y DESARROLLO DEPENDIENTE EN AMERICA LATINA; México, Gernika.

Morgan, M.; 1981; "Self-derived objectives in private study"; JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH; V.74 (5); pp.327-332.

Palacios, J.; 1985; LA CUESTION ESCOLAR; México, Paidós.

Palkovits, R.J. & Lore R.K.; 1980; "Note-taking & note review: Why students fail question based on lecture material"; TEACHING OF PSYCHOLOGY; vol.7 num. 3 pp. 159-161

Paris, S.C.; Lipson, M.Y.; Wixson, K.K.; 1983; "Becoming a strategic reader"; CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY; vol.8 pp.293-316.

Paris, S.G. & Meyers, M.; 1981; "Comprehension monitoring, memory & study strategies of good & poor readers"; JOURNAL OF READING BEHAVIOR; vol. 13, num. 1 pp. 5-22.

Plaisance, E.; 1979; "Interpretación del fracaso escolar"; en Seve, L. (Dr); EL FRACASO ESCOLAR; Mexico, Ediciones de Cultura Popular.

Prather, D.C.; 1983; "A behaviorally oriented study skills program"; JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION; vol. 51, num.3 pp. 131-133.

Programa de Orientación Educativa y Vocacional; 1983; S.E.P.

Quesada, C.R.; 1981; "Los alumnos del bachillerato desean aprender a estudiar"; en PERFILES EDUCATIVOS; U.N.A.M.-C.I.S.E.; NUM. 12.

Quesada, C.R.; Acuña, E.C.E. y Rojas, F.G.; 1986; "Guía del estudiante. Una opción para el estudio y el aprendizaje"; PERFILES EDUCATIVOS; num.31, pp.52-61.

Quesada, C.R. (coordinadora); 1986b; GUIA DEL ESTUDIANTE: (Colección: "Ser Estudiante", "Administración del tiempo", "Escuchar con atención". "Tomar apuntes", "Leer para aprender", "Resúmenes y Cuadros Sinópticos", "Cómo mejorar la memoria", "Preparación de informes escritos", "Preparación para informes orales". "Elaboración de guías de estudio", "Cómo preparar exámenes", "El uso de la biblioteca", "Otros recursos para el aprendizaje") U.N.A.M.-C.I.S.E.

Quesada, C.R.; 1988; "Porqué formar profesores en estrategias de aprendizaje?"; U.N.A.M.-C.I.S.E.; num. 39.

Ribes, I.E.; 1975; "Análisis y medición de la Conducta en el Salón de Clases"; en Keller y Ribes; MODIFICACION DE CONDUCTA, México, Trillas.

Ribes, I.E.; 1980; ENSEÑANZA, EJERCICIO E INVESTIGACION DE LA PSICOLOGIA: UN MODELO INTEGRAL. México, Trillas.

Richards, C.S.; 1975; Behavior Modification of studying trough study skills advice and self control procedure"; JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY; num. 22, pp. 431-436.

Richards, C.S.; McReynolds, W.T.; Holt, S. & Sexton, T.; 1976; "Effects of information feedback & self-administered consequences of self-monitoring study behavior"; JOURNAL OF COUSELING PSYCHOLOGY; v.23, PP.316-321.

Rimm, D.C. y Masters, J.C.; 1980; TERAPIA DE LA CONDUCTA: TECNICAS Y HALLAZGOS EMPIRICOS; México, Trillas.

Rodríguez Estrada, Mauro; 1985; MANUAL DE CREATIVIDAD; México, Trillas.

Rosado, M.A.; 1982; INVENTARIO DE ESTUDIO PARA DIAGNOSTICO BREVE; MANUAL DEL INSTRUCTOR; México, Trillas.

Rueda, B.M.; 1986; "Características del discurso sobre la educación: el caso de los psicólogos educativos"; PERFILES EDUCATIVOS; num.33, pp.19-30.

Salamón, M.; 1980; "Panorama de las principales corrientes en interpretación de la educación como fenómeno social"; en PERFILES EDUCATIVOS; U.N.A.M.-C.I.S.E.; num.7.

Salzberg, B.H., Wheeler, A.J., Taylor, L. y Hopkins, B.L.; 1985; "Los efectos de la retroalimentación intermitente y acceso a jugar contingente intermitente en la escritura de pequeños de jardín de niños; en Bijou, S.W. y Rayek, E; ANALISIS CONDUCTUAL APLICADO A LA INSTRUCCION; México, Trillas; pp.137-152.

Sappington, A.A.; Fritsch, O.; Sandefer, D. & Tauxe, M.; 1980; "Self directed study skill programs for students"; JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY; V.27. num.6 pp.616-619.

Schunk, D.H. & Gunn, T.P.; 1986, "Self efficacy & skills development: Influence of task strategies and attributions"; JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH; vol. 79. num. 4 pp. 238-244.

Shutte, R.C. y Hopkins, B.L.; 1985; "Efectos de la atención del maestro sobre el seguimiento de instrucciones en un grupo de jardín de niños"; en Bijou, S.W. y Rayek, E; ANALISIS CONDUCTUAL APLICADO A LA INSTRUCCION; México, Trillas; pp.47-57.

Spates y Kanfer; 1977; "The Effects of Self Monitoring on the Frequency of Aspects of Study Behavior"; Educational Research; V. 24 N.31; pp. 81-89

Séve, L.; 1978; EL FRACASO ESCOLAR; México, Ed. de Cultura Popular.

Skinner, B.F.; 1982a; "Diseño de la Educación Superior"; en Skinner, B.F.; REFLEXIONES SOBRE CONDUCTISMO Y SOCIEDAD; México. Trillas.

Skinner, B.F.; 1982b; "El estudiante libre y feliz"; en Skinner B.F.; REFLEXIONES SOBRE CONDUCTISMO Y SOCIEDAD; México. Trillas.

Skinner, B.F.; 1982; "Algunas implicaciones del mejoramiento de la eficacia en la educación"; en Skinner, B.F.; REFLEXIONES SOBRE CONDUCTISMO Y SOCIEDAD; México, Trillas; pp. 135-144.

Staton, T.F.; 1977; COMO ESTUDIAR; México, Trillas.

Tirado, S.F.; 1986; "La crítica situación de la educación básica en México"; CIENCIA Y DESARROLLO; num.71, Año XII, pp. 81-94.

Torne, B.; 1979; "Study skills: a symposium of practical approaches in higher education"; BRITISH JOURNAL OF GUIDANCE & COUNSELING; V.7 (1) pp.64-113.

ULRICH, R.G.; 1975; "La modificación de la conducta y el papel de la universidad como agente del cambio social"; en Keller, F.S. y Ribes, I.E.; MODIFICACION DE CONDUCTA, APLICACIONES A EDUCACION; México, Trillas; pp.243-264.

U.N.A.M. - E.N.E.P. Aragón; 1984; TECNICAS BASICAS DE ESTUDIO.

U.N.A.M. - E.N.E.P. Iztacala; 1984; MANUAL DE HABITOS DE ESTUDIO. Psicología Clínica.

Viesca, A.M.; 1981; "Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar"; PERFILES EDUCATIVOS; num.14, pp.19-32.

Wolpe, J.; 1983; PRACTICA DE LA TERAPIA DE LA CONDUCTA; México, Trillas.

Yates, A.J.; 1975; TERAPIA DEL COMPORTAMIENTO; México, Trillas.

Zarzar, C.C.; 1982; "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica"; PERFILES EDUCATIVOS; num.17, pp.27-40.

Zarzar, C.C.; 1983; "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal: una experiencia de trabajo"; PERFILES EDUCATIVOS; U.N.A.M. - C.I.S.E.; abril-junio.

Zubizarreta, A.F.; 1983; LA AVENTURA DEL TRABAJO INTELECTUAL: COMO ESTUDIAR E INVESTIGAR; México, Ed. Interamericana.