

129
2j



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**LAS TECNICAS Y HABITOS DE ESTUDIO DE
LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE
PSICOLOGIA MEDIDOS A TRAVES DEL
INVENTARIO DEL DR. WILLIAM F. BROWN.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
GEORGINA JUAREZ OLAVARRIETA
ENRIQUE RICARDO BUZO CASANOVA
FABIAN MARTINEZ SILVA

ASESORADOS POR LA PROFESORA
LIC. MA. ENEDINA VILLEGAS HERNANDEZ

MEXICO, D.F.

OCTUBRE 1996.



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestros padres y hermanos por su apoyo y cariño que nos permitió tener una educación profesional y concluir una licenciatura.

Fabián

Andrés Martínez López

Hilda Silva Muñoz

Georgina

Fidel Juárez Silva

Gabriela Olavarrieta Monjaraz

Enrique

Francisco Buzo Calvillo

Nancy Casanova Gómez

A nuestros profesores que nos acompañaron a lo largo de la carrera que compartieron sus conocimientos fuera y dentro de las aulas, y en especial a la Lic. Ma. Enequina Villegas Hernández por su paciencia, dedicación y aprecio.

A la profesora Jossete Benavides Tourres y Alma Mircea López Arce por su ayuda y aprecio.

A nuestros amigos y compañeros que tanto solaz (jolgorio) y esparcimiento nos proporcionaron, Ruben, Gerardo, Ángel, Julio, Alfredo, Tomás, Efrén, Arturo, Poncho, Eduardo, Carlos, Gisela, Rogelio, Irma, Gizmo, el Pulgas, Boston y en especial a Enrique Cuadón por seguir con nosotros pese a las adversidades.

En un mundo de constante cambio, las llamadas técnicas y hábitos de estudio son importantes para lograr un buen aprendizaje. Para nosotros, como alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la inquietud se basa en cómo funcionan, y cuáles son éstas estrategias. Este trabajo se centra en la medición de tales técnicas y hábitos, así como de su valoración, es decir, cuáles son, cuáles se encuentran más instrumentadas y cuáles no en los alumnos de la Facultad y cómo son estas condiciones en los distintos semestres. Para tal propósito se empleó el instrumento de Técnicas y Hábitos de estudio del Dr. William F. Brown versión corta, definición de conceptos como aprendizaje, técnicas cognoscitivas, así como el instrumento, y los resultados obtenidos tras evaluar a 506 alumnos de La Facultad de Psicología de la UNAM.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

I.- HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

1.1.- ¿QUÉ ES EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE?	1
1.2.- ¿COMO SE EVALÚA LA EDUCACIÓN?	7
1.3.- ¿QUÉ SON LOS HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO?	9

II.- ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

2.1.- ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE?	14
2.1.1.- TEORIA COGNOSCITIVA	19
2.2.-EL APRENDIZAJE COGNOSCITIVO	21
2.3.- ESTRATEGIAS COGNOSITIVAS PARA EL APRENDIZAJE	24
2.3.1.- ESTRATEGIAS PRIMARIAS	28
2.3.2.- ESTRATEGIAS DE APOYO	31
2.3.3.- PLANEACION Y PROGRAMACION	32
2.3.4.- MANEJO DE LA CONCENTRACION	32
2.3.5.- MONITOREO	32
2.4.- ASPECTOS CONDUCTUALES Y LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA EL APRENDIZAJE	36
2.5.- ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	37

III.- LAS TÉCNICAS Y HÁBITOS DE ESTUDIO DE LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM.

3.1- PROPÓSITO	52
3.2- ANTECEDENTES	53
3.3- PRONOSTICO	55
3.4- ESTUDIOS ANTERIORES	57

IV.- METODOLOGÍA

4.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA61
 4.2.- HIPÓTESIS62
 4.3.- VARIABLES63
 4.3.1.- DEFINICION CONCEPTUAL DE VARIABLES.....63
 4.3.2.- DEFINICION OPERACIONAL DE VARIABLES.....67
 4.4.- MUESTRA68
 4.5.- TIPO DE ESTUDIO68
 4.6.- DISEÑO69
 4.7.- INSTRUMENTO70
 4.7.1.- ANTECEDENTES Y DESCRIPCIÓN DE LA VERSIÓN CORTA DE LA PRUEBA DE HABITOS DE ESTUDIO DEL DR. WILLIAM F. BROWN70
 4.7.2.- ANTECEDENTES DE LA PRUEBA DE HABITOS DE ESTUDIO DEL DR. WILLIAM F. BROWN81
 4.8.- PROCEDIMIENTO98
 4.9.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO98

V.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1.- RESULTADOS100
 5.2.- DISCUSION115
 5.3.- CONCLUSIONES116
 5.3.1.- APORTACIONES117
 5.3.2.- LIMITACIONES118
 5.3.3.- SUGERENCIAS118

BIBLIOGRAFÍA120

ANEXOS

- CUESTIONARIO

INTRODUCCION



El aprender cosas nuevas del mundo en que vivimos, ha sido siempre motivo de lucha del hombre a lo largo de su historia, de modo histórico, el aprendizaje se encuentra desde épocas milenarias, dedicándonos a estudiar y confrontar nuestros conocimientos en la vida cotidiana, así el hombre primitivo, estudió los animales, la cacería, la naturaleza, plasmándola en las pinturas rupestres, las primeras civilizaciones trabajaron sobre la organización social, retomando aspectos de sus ancestros para conformar pueblos, y generar poco a poco cambios en su beneficio. Tales cambios, sin duda, se vieron encaminados al desarrollo de nuevas tecnologías, cada vez más complejas, cuyo propósito es hacer la vida humana cada vez más cómoda.

Todo esto, sin embargo, no sería posible si el hombre no fuera capaz de aprender e instrumentar el conocimiento, pero ¿Qué es el conocimiento?, ¿A qué nos referimos al hablar de él?, Y más aún, ¿Cómo lo asimilamos?, ¿Cómo lo empleamos?, ¿Es un hábito?, ¿Qué es aprender? Además de tratar de definir ¿Cuál es o son los mecanismos de aprendizaje?

Muchos hombres a lo largo de la historia se han tratado de responder tales preguntas, T.W. Moore (1987), expresa "Hasta ahora nos hemos referido al conocimiento en términos generales... nos hemos preguntado que es el conocimiento dé o acerca dé... las respuestas han sido verdades necesarias como en las matemáticas o verdades empíricas como en las ciencias sociales".

Severo Iglesias (1981), considera a la ciencia como "Un saber, es decir, un conocimiento o pensamiento acabado, al que se adjudica el calificativo de

"verdadero". "La ciencia es un saber verdadero", tal es la formulación más usual de este asunto. Y esto es cierto, pero no basta para determinar el problema"

Platón, citado por Severo Iglesias (1981), menciona al respecto, "El conocimiento se restringe a la apreciación de objetos intangibles llamados formas o ideas, estos objetos están fuera del mundo de las cosas cotidianas, fuera del tiempo y del espacio y sólo se pueden conocer mediante un conocimiento intuitivo que propone de una clase social de entendimiento cuasi matemático... independientemente de lo que se conozca, debe conocerse sin dudas, por lo cuál, no podríamos tener certeza acerca del mundo cotidiano, siempre cambiante... respecto de éste mundo de fenómenos y apariencias, sólo tendríamos opiniones o ideas... el conocimiento está relacionado con la comprensión de verdades necesarias respecto a un mundo no fenoménico necesarias en el sentido de que sería imposible equivocarse acerca de ellas".

Para poder entender el fenómeno de conocimiento no basta con la postura de Platón de las "Verdades necesarias" ya que, entonces, las cosas no "conocidas" o no vistas por el observador no significa que no existan. Al respecto Severo Iglesias (1981), afirma "Para que un objeto se dé a nivel de conocimiento (nótese bien: A nivel de conocimiento, no de su realidad independiente del sujeto investigador), precisa marcos de referencia de conciencia que permitan su construcción como saber verdadero... un objeto puede ser, en cuanto cosa ajena al sujeto, lo que el conjunto de leyes de la realidad le permita ser. Pero lo que es en su cosidad no es necesariamente idéntico al objeto pensado en la conciencia del hombre".

Al hablar de "realidad independiente", nos referimos a la definición de materia: "La materia es una porción de energía tangible y que ocupa un lugar en el espacio" Alvarenga y Máximo (1986).

De acuerdo con lo anterior, el conocimiento sería un fenómeno complejo que no se restringe al darse cuenta de algo, sino que es más complicado de lo aparente. En este sentido, el racionalismo trata de explicar tal fenómeno, manejando la analogía del conocimiento con la captación de las verdades matemáticas, consideradas el paradigma ejemplar del mismo, debido a que las verdades matemáticas son universales y necesarias, utilizando este modelo para la formulación de verdades necesarias obtenidas de modo similar a como se obtienen en las matemáticas y la lógica.

Un punto de vista alternativo maneja el conocimiento como un paradigma en el que el conocimiento no es un asunto de deducción a partir de principios auto evidentes, sino que es el resultado de la observación y la experimentación en el mundo empírico. La presencia de las experiencias, su orden y abundancia, nos capacitan para hacer generalizaciones a gran escala acerca de los sucesos y hechos del medio que nos rodea, pueden utilizarse también para explicar el pronóstico de las futuras experiencias, en base a esto, el modelo empirista del conocimiento considera el conocimiento sustancial no como verdades necesarias sino como conclusiones contingentes que dependen del mundo empírico, siendo posible el contrario de una verdad empírica a diferencia del contrario de una verdad matemática, concluyendo que el conocimiento informativo sustancial era de esta clase, el conocimiento matemático no era sustancial o informativo del mundo real sino puramente formal, era un asunto de definiciones y derivaciones,

y que las conclusiones eran ciertas debido a la forma en que se definían los términos.

T.W. Moore (1987), cita a David Hume, que propone que a parte de las matemáticas y la lógica no existían proposiciones necesariamente verdaderas, sin embargo proyectamos una clase de necesidad para darnos una explicación del mundo; a base de experiencias regulares y uniformes se espera que las circunstancias ocurran como lo han venido haciendo sin tener otra garantía para que se produzca esta expectativa que no sea nuestra experiencia previa, dicha experiencia es la base para concluir que la mayor parte de lo que ocurre así debe ocurrir. Siempre esperamos que las causas tengan un efecto y que los objetos se comporten como normalmente lo hacen llegando así a la conclusión de que existe una necesidad de que eso ocurra.

En general, estas aportaciones son un intento por explicar cómo tenemos la convicción de que hay una especie de inevitabilidad en mucho de lo que pasa en nuestra experiencia, esto no significa que todo lo que conocemos sea "necesariamente verdadero", es necesario afirmar que conocemos verdades que no son necesarias.

El conocimiento se construye, no se descubre, el descubrimiento puede jugar un papel en la producción de nuevos conocimientos, sin dejar de ser una actividad más en la producción del conocimiento, esta producción comienza con la observación de acontecimientos y de objetos a través de los conceptos que ya conocemos.

Joseph Novak (1988), define concepto como: "Una regularidad de acontecimientos o de objetos que se designa mediante algún término... la cultura

es el vínculo mediante el cual los niños adquieren los conceptos que han sido contruidos a lo largo de los siglos; las escuelas son creaciones recientes que sirven para acelerar este proceso”.

Por consiguiente, para manejar el conocimiento se necesita “introducirlo” en el sujeto, es decir que lo aprenda. El aprendizaje es otro fenómeno estrechamente vinculado con el conocimiento y que permite la estructuración del mismo así como su aprovechamiento, pero ¿qué es en sí el aprendizaje?

Diane E. Papalia et al. (1988), define el aprendizaje como “Un cambio relativamente permanente en el comportamiento que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que puede incluir el estudio, la institución, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y por lo tanto pueden ser medidos... la existencia de aprendizaje a menudo puede ser deducida por un cambio en el comportamiento aunque no siempre se presente dicho cambio”.

El aprendizaje es personal, según Joseph D. Novak Y D. Bob Gowin (1988), idiosincrático y el conocimiento público y compartido, para lograr aprender los nuevos conceptos se necesita reconocer:

- ¿Qué acontecimientos u objetos son observados?
- ¿Qué conceptos que ya son conocidos pueden ser relacionados con estos acontecimientos y objetos?
- ¿Qué tipo de registros se deben de hacer?

Todo con el propósito de aprender cosas nuevas, respondiendo a la primera pregunta, todo lo que nos rodea es digno de ser observado y de aprender

de él, como parte del mundo en que vivimos y de acuerdo con nuestra realidad como individuos.

En general, aprendemos en todo momento, pero el más evidente de estos es en la escuela, los estudiantes aprenden sobre diferentes temas específicos y en general, para aplicarlos en el mundo cambiante y cada vez más exigente en que vivimos.

Por lo tanto, es necesario que el estudiante aprenda más, es decir, que logre obtener el mayor número de conocimientos, pero, para conseguir esto, es necesario contar con las herramientas necesarias para lograr el aprendizaje, llamadas comúnmente técnicas y hábitos de estudio.

Tales herramientas, se espera, que mejoren con el paso del tiempo no sólo porque el aprendizaje es un proceso continuo, sino porque por lo mismo, se presenta un fenómeno de retroalimentación por el que a mayor aprendizaje, mejores técnicas y hábitos.

Por razón de lo anteriormente expuesto, en un nivel escolar superior, las técnicas y hábitos de estudio deberían ser mejores en general, ya que el cuerpo de conocimientos es mayor en dicha etapa de la vida escolar.

Sin embargo, ¿Esto es cierto?, más aun, los alumnos de licenciaturas especializadas en el comportamiento humano, específicamente en Psicología, al manejar estos conceptos se esperaría que utilizaran hábitos y técnicas más avanzadas y complejas para el mejor control y comprensión de la materia de estudio: el hombre mismo.

El propósito de este estudio es el tratar de comprobar esto en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, con el fin de saber con seguridad si los estudiantes están capacitados para trabajar de acuerdo con las

exigencias del mundo actual, y sobre todo, si realmente existe mejoría en cuanto a dichas herramientas a lo largo del tiempo que permanecen en la licenciatura, para determinar también, si dichos hábitos corresponden al nivel de estudios antes mencionado y determinar el perfil promedio del estudiante de Psicología de la UNAM en cuanto a sus hábitos y técnicas de estudio. Pero ¿Qué son hábitos y técnicas de estudio?, trataremos de definir estos términos en el primer capítulo.

Este trabajo de tesis es producto de la investigación "Hábitos y Técnicas de Estudio de los alumnos de la Facultad de Psicología", cuya autora es la Lic. Maria Enedina Villegas Hernández, con esta línea de investigación obtuvo su tesis de licenciatura Sotero Moreno Camacho en 1992, titulada Análisis de reactivos de la versión corta de la prueba de Hábitos de estudio del Dr. William E. Brown en la Universidad del Valle de México. A partir de los resultados anteriores, la línea de investigación fué seguida para la realización de esta tesis.

Capítulo I.

Hábitos y Técnicas de Estudio.

- ¿Qué es la Educación y la Enseñanza Aprendizaje?
- ¿Cómo se Evalúa la Educación?
- ¿Qué son los Hábitos y Técnicas de Estudio?

1.1 ¿QUÉ ES EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA APRENDIZAJE?

La educación es una actividad que caracteriza a los seres humanos, formando parte de nuestro desarrollo cultural, cambiante de acuerdo con las necesidades de la raza en un momento histórico en particular, ya que la raza humana es cambiante, y dinámica, como parte de un universo en movimiento.

Al respecto menciona Toynbee (1979), "Nuestra cultura se parece a nuestra constitución física y psíquica, en que cambia en el transcurso de la transmisión, pero la velocidad en que cambia es incomparablemente más rápida que de la naturaleza..."

A través del tiempo las diferentes culturas han evolucionado por lo que sus objetivos y metas educativas lo hacen en forma conjunta siendo producto del mismo proceso evolutivo, aunque de modo general la meta de la educación Canudas (1976), es la de ayudar al individuo a adaptarse a su cultura. Entendiendo como cultura, al complejo total de costumbres, modos de vida así como expresiones del pensamiento y sentimiento de una sociedad en general Meyers (1966).

Con base a estos procesos cambiantes, la educación cumple una función extremadamente delicada, preparar al individuo para enfrentarse a las necesidades de su sociedad, Meyers (1966), afirma que la educación "...no es

sólo la preparación sino los medios por los cuáles una generación transmite a la siguiente una herencia cultural”.

Consecuentemente, la acumulación de experiencias, tradiciones y conocimientos de cualquier cultura provocan que la labor de la educación se convierta en un proceso difícil y cada vez más compacto, que se centra específicamente en proporcionar al educando de los elementos básicos para su desarrollo y convivencia dentro de esa sociedad a la que pertenece, siendo el propósito dotar a cada sujeto de premisas que le permitan manejar conocimientos nuevos.

Sumando a esto, el hecho de que la educación es un proceso social, dificulta aún más la labor del alumno y de la persona encargada de educar, situación distribuida en varios grupos de educación dentro de los que se ubican la escuela como promotor en combinación con la familia, los medios de comunicación, las pequeñas sociedades o grupos sociales pequeños, etc.

Sin embargo, la mayor injerencia en este proceso, se ha asignado por consenso social a la escuela como la institución principal encargada de más del 80% de la enseñanza, provocando que el alumno piense que el responsable de su educación en general, es la escuela. Situación que, realza la importancia embestida a la institución escolar, originando en algunos casos, la pasividad de los alumnos, que buscan recibir el conocimiento sin ser partícipes de él, lo que los convierte en meros receptores del conocimiento en general, manifestando cada vez más la pasividad en los alumnos. Se espera, como parte del proceso educativo, que exista un circuito de comunicación abierto, mismo que es básico

para la transmisión de la herencia cultural, ya que ha sido la herramienta más primitiva y efectiva de la educación, sin embargo, por tradición milenaria, la enseñanza se ha realizado de modo pasivo, esto es, el comunicador (en este caso, el maestro), transmite sus mensajes (enseñanzas) al (los) receptor (alumnos) quien reciben el mensaje (aprenden) y lo emplea como parte de su vida, del modo en que el maestro lo quiera presentar de acuerdo con sus preferencias o dominio de la materia en general, limitándose el alumno a recibir el conocimiento sin participación activa, lo que se traduce en la casi anulación de interacción, aún para resolver dudas.

La educación es entendida de varias maneras, en general y por consenso se relaciona con el proceso enseñanza-aprendizaje, hay quienes afirman que "la enseñanza, es proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan a un estudiante desarrollarse continua y progresivamente hacia su papel de adulto dentro de la sociedad" Morce, (1976).

Los avances en general del mundo en que vivimos, el cúmulo de conocimientos y el desarrollo tecnológico son factores de cambio que, han propiciado también cambios en la Psicología del aprendizaje como parte de un estudio humano, que ha tenido como resultado la implementación de nuevas técnicas de enseñanza, que de acuerdo con Curoll (1976), "No son utilizadas por nuestro sistema de educación, como la instrucción programada y las máquinas de enseñanza", por tal motivo, la búsqueda de métodos y técnicas de enseñanza más adecuados al ritmo de crecimiento y desarrollo del hombre, se ha reflejado en las escuelas de la actualidad, en las cuales, no se le enseña al alumno un método sistemático de adquisición de conocimientos, sino más bien una mezcla

de métodos de conocimiento diferentes en cada caso según sea el contenido temático de la materia o las necesidades imperantes en la sociedad.

Esto se ha convertido en un círculo vicioso que no ha permitido encontrar un procedimiento sistemático y funcional para la enseñanza. En este sentido Piaget (1969), menciona "...si los programas y los métodos didácticos son impuestos por el estado o abandonados a la iniciativa de los docentes es evidente que nada fundamentado puede decirse a su rendimiento efectivo, ni en cuanto a sus múltiples efectos imprevistos que pueden tener sobre la información general de los individuos, y sin un estudio sistemático que disponga de todos los medios de control..."

A esto se suma el hecho de que como parte del proceso comunicativo y de enseñanza, dependiendo de la enseñanza será el aprendizaje, definido de varias maneras, una de las más comunes es definirlo como "Un cambio relativamente permanente en el comportamiento que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que puede incluir el estudio, la institución, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y por lo tanto pueden ser medidos... la existencia del aprendizaje a menudo puede ser deducida por un cambio en el comportamiento aunque no siempre se presente dicho cambio" Joseph D. Novak y D. Bob Gowin (1988).

Los cambios conductuales o actitudinales que se manifiestan como resultado del aprendizaje pueden confundirse con los cambios orgánicos, propios del desarrollo del individuo en general a lo largo de su vida, en conjunto con su conocimiento empírico, es decir su experiencia a diferencia de los cambios producidos en el individuo por lo resultado de la práctica.

Es válida la afirmación de que el aprendizaje provoca cambios conductuales siendo un cambio mas o menos permanente en la conducta de los individuos y que ocurre como resultado de una práctica reforzada (Hilgard y Marquis, 1969). Razón por la cuál, resulta difícil que el maestro pueda evaluar de modo objetivo el aprendizaje de sus alumnos, resultando más fácil que se mida éste por medio de los cambios conductuales presentados en su vida cotidiana.

Para Joseph D. Novak y D. Bob Gowin (1988), el aprendizaje es personal, idiosincrático, y el conocimiento público y compartido, para lograr aprender los nuevos conceptos se necesita reconocer:

- ¿Qué acontecimientos u objetos son observados?
- ¿Qué conceptos que ya son conocidos pueden ser relacionados con estos acontecimientos y objetos?
- ¿Qué tipo de registros se deben de hacer?

A lo largo de la práctica escolar, el alumno aprende algunos conocimientos, habilidades y actitudes específicas que determinan la utilidad específica de lo que está aprendiendo, lo que se traduce en cambios cuyo propósito es proporcionar al individuo la capacidad para manejar su entorno de manera efectiva, por lo que se hace necesario saber si esas técnicas aprendidas le sirven al sujeto si lo ubicamos desde su realidad, por tanto, es necesario evaluar el aprendizaje y por ende, la educación, siendo esta última, el inicio de la cadena de conocimientos, primordial para el desempeño del individuo en general. Tal situación se tratara a continuación.

1.2 ¿CÓMO SE EVALÚA LA EDUCACIÓN?

Evaluación educativa, es un término que puede no ser tan fácil de entender. En general se puede dar por hecho que la evaluación de educación se refiere propiamente a la evaluación de los conocimientos de los educandos, así como las técnicas y programas de enseñanza en general, para dictar las reglas para su mejor desempeño.

La evaluación educativa se ha definido por Thorndike y Hagen (1970), Jiménez (1972), como un proceso integral, con una sistematicidad, acumulativo y por supuesto continuo para valorar los cambios producidos en las conductas de los educandos, la práctica profesional del maestro, la eficiencia de cada una de las técnicas empleadas, la calidad, continuidad y coherencia de los planes y programas de estudio, y todos los fenómenos inmersos en el proceso educativo, con el objeto de determinar si los objetivos propuestos para el curso se han cumplido de modo satisfactorio, o no y por qué.

En general y como tradición, la evaluación educativa se basa en la evaluación del alumno en general, con el objeto de saber si efectivamente cuenta con las herramientas necesarias para manejar la información y conocimientos del medio externo, las pruebas de aprovechamiento estandarizadas permiten de un modo objetivo y comprobado, la evaluación de las técnicas aprendidas por el alumno, ya que utilizan parámetros objetivos y límites iguales, con el objeto de determinar las habilidades de cada alumno. Estas pruebas, en conjunto con las de rendimiento escolar, permiten conocer el tipo de técnicas empleadas y aprendidas por el alumno, obteniendo respuestas casi inmediatas, ya que las de

rendimiento escolar son diseñadas por el profesor para evaluar el curso, situación por la que presentan limitaciones grandes como el responder a los objetivos específicos del curso, no se tiene una confiabilidad ni validez de los reactivos, además de no tener un grado de referencia para asignar notas, lo que provoca que se limiten las comparaciones entre las áreas de aprovechamiento en sí y en relación con la aptitud.

A ambas pruebas se les conoce como medidas de capacidad, las primeras miden lo que el individuo podría aprender (aptitudes) y las segundas lo que el individuo ya aprendió (aprovechamiento), a este respecto, Thorndike y Hagen (1970), afirman que la diferencia esencial entre ambos "...es la intención con la que se ha diseñado. Los test de aptitud difieren de los test de aprovechamiento, sólo en que son más o menos dependientes de segmentos específicos de la enseñanza escolar y que se utilizan para sacar inferencias respecto al futuro y no para llegar a conclusiones respecto al pasado".

Se puede concluir que ambos test, buscan medir las adaptaciones del individuo a los cambios culturales de la sociedad en que vive, otorgando una predicción sobre su comportamiento a futuro dentro de dicha sociedad conforme se dan los cambios culturales.

Haciendo referencia al rendimiento escolar, este no depende exclusivamente de la inteligencia del alumno sino que existe una estrecha relación entre el rendimiento escolar y factores psicosociales como la familia, sus relaciones entre miembros de la misma, la posición económica, la condición social, la zona a la que pertenecen, etc., lo que nos lleva a cambios emocionales que van de la alegría a la tristeza, del coraje al miedo, modifican la motivación del alumno, generan estados de ansiedad, etc., inmodificados o controlados por las

características de personalidad del alumno. Además de estos factores existen otros relacionados con el manejo de los conocimientos y de los ambientes de trabajo, modificando el rendimiento escolar, conocidas como hábitos de estudio que definiremos en el siguiente apartado.

1.3 ¿QUÉ SON LOS HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO?

Dentro de lo que conocemos como aprendizaje y programa escolar, se tiene en cuenta los conceptos de hábito y técnica de estudio, para que una vez determinados los contenidos a aprender y la metodología a seguir se determinen las formas de consolidación y aplicación de tales conocimientos así como saber qué hábitos de estudio dieron origen a tal aprendizaje, siendo el proceso común, grabar conocimientos en la memoria, consolidarlos y repasarlos para comprenderlos de modo específico. Tal proceso se consideró durante décadas como una parte inconsciente en el que el libre albedrío del alumno no influía para que se diera, siendo un fenómeno casi automático, sin embargo la formación de estos hábitos, lleva al alumno al desarrollo del razonamiento de la palabra, la memoria, la imaginación, creando condiciones propicias para que la iniciativa de los alumnos se manifieste Petriz (1989).

Los hábitos se desarrollan en conjunto con el aprendizaje mismo, es decir, a medida que el alumno cuenta con más conocimientos aprende a organizarse y a manejarlos mejor, por lo que hábitos y técnicas se encuentran entrelazados entre sí y es difícil encontrar el hilo que los separe de inicio, autores como

Danilov (1981), afirman que los hábitos elementales de organización en el estudio nacen en los alumnos en el principio mismo de la enseñanza, transformándose después en costumbre.

Esto es cierto, pasando tal proceso por tres fases Danilov (1981):

- consolidación inicial,
- repaso
- repaso resumen.

La consolidación inicial contempla por parte del alumno la reproducción de las unidades o contenidos temáticos con el objeto de evitar que tal conocimiento se pierda o borre del alumno, aparte de que, con esta técnica, el alumno determina los hábitos de estudio adecuados para manejar el material que acaba de aprender, por lo que se hace necesario establecer vínculos con los conocimientos anteriores, para lograr la consolidación inicial y la continuidad del aprendizaje, manejando el conocimiento como parte de un todo e inmerso en su realidad cultural, permitiendo al alumno crearse el hábito de ahondar en el tema.

El repaso es de vital importancia para lograr la creación de hábitos de estudio, y cuyo carácter y frecuencia dependen de factores como el grado de dificultad de la materia para el alumno, que a mayor dificultad, mayor es la necesidad del repaso para lograr la consolidación del conocimiento, asimilando los hábitos de estudio necesarios para esto; depende también de los ejercicios que se requieran para consolidar los hábitos, mientras más difíciles, más dura será la tarea de repaso, cuya importancia radica en evitar el olvido del material aprendido por el alumno y sistematizarlos, reavivando profunda y sólidamente

los hábitos de estudio asimilados anteriormente, necesarios para la adquisición de nuevos conocimientos.

El repaso resumen permite consolidar los hábitos de estudio aprendidos y consolidados en las fases anteriores además de apoyar los hábitos encaminados a utilizar las habilidades del alumno en cuanto a análisis y síntesis, logrando la abstracción de los conocimientos adquiridos.

Las técnicas de estudio descritas anteriormente utilizadas de acuerdo con el orden, permiten al alumno formar hábitos que le proporcionen las herramientas para manejar los conocimientos del mundo actual y cotidiano en el que vive, teniendo su aplicación variedad y diversidad según el tema que se trate además de ser un elemento operacional necesario para las actividades del aprendizaje durante el proceso didáctico.

Por lo tanto, las técnicas de estudio deben ser implementadas de modo coherente con los diferentes tipos de actividades de aprendizaje, clasificándose de la siguiente forma:

1. Las técnicas de estudio que ejerciten la preparación de la percepción para la formulación y demostración de la nueva unidad a aprender.
2. Las técnicas de estudio que contribuyan a la ulterior interpretación de nuevos términos y fórmulas.
3. Técnicas de estudio que tiendan a consolidar lo que ya se ha estudiado Danilov(1981).

Operacionalmente, se busca que al cubrir una técnica de estudio se permita pasar casi de modo inmediato a la siguiente, sin embargo, los hábitos de

estudio presentan un defecto en su creación como el dar por sentado que todo conocimiento se convierte en aptitud que al automatizarse se convierte en hábito, es ahí donde retoman importancia las técnicas de estudio que facilitan la creación de condiciones adecuadas para la adquisición de conceptos, conocimientos, etc., el aprendizaje en general.

Siendo éstas cualquier herramienta que ayude al alumno en su tarea, grabaciones, apuntes, notas, fichas, cuadros sinópticos, sistematización de la información y organización de contenidos asimilados por orden de tema o unidad etc. Villareal (1983), siendo en general todo lo que permita al alumno acercarse a las fases descritas anteriormente, como el trabajo en equipo y la discusión de temas en grupos de trabajo.

En unión con lo anterior, podemos concluir que el proceso de creación de los hábitos y técnicas de estudio no involucra sólo la riqueza y la diversidad de las materias a estudiar sino la actividad de los alumnos y su actitud hacia las materias con las que tiene contacto, situación que determina no sólo el comportamiento del alumno, sino sus efectos sobre el aprendizaje mismo.

Capítulo II.

Estrategias y Técnicas de Aprendizaje de los Alumnos.

- **¿Qué es el Aprendizaje?.**
- **Teoría Cognoscitiva.**
- **El Aprendizaje Cognoscitivo.**
- **Estrategias Cognoscitivas para el Aprendizaje.**
 - Estrategias Primarias.
 - Estrategias de Apoyo.
 - Planeación y Programación.
 - Manejo de la Concentración.
 - Monitoreo.
- **Aspectos Conductuales y las Estrategias Motivacionales para el Aprendizaje.**
- **Estrategias Motivacionales.**

2.1 ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE?

El aprendizaje está definido como el cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimiento o habilidades a través de experiencia, y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y, por lo tanto, pueden ser medidos Papalia (1985).

La existencia del aprendizaje a menudo puede ser deducido por un cambio en el comportamiento aunque no siempre ocurre así, existe también la diferencia entre aprendizaje y ejecución, aunque hayamos aprendido alguna cosa, puede ser que no se manifieste a través del comportamiento sino está motivado o sino presta atención. La nota que obtenga un estudiante en un examen, puede no reflejar lo que ha aprendido si ha discutido con su compañero de clase o si ha dormido mal la noche anterior o si está nervioso durante la prueba. El aprendizaje latente (aprendemos, pero no demostramos el aprendizaje hasta que estamos motivados para hacerlo), es una diferencia entre el aprendizaje y la ejecución; aun cuidando la ejecución no es necesariamente el mejor indicador del aprendizaje, los psicólogos generalmente evalúan a una persona basándose en lo que hace, porque el comportamiento es el único criterio que pueden observar o medir.

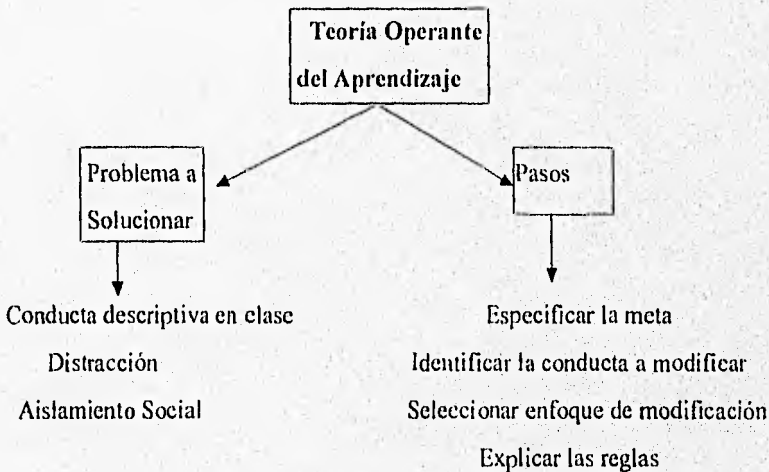
El siguiente nivel de aprendizaje en el cual formamos nuevas asociaciones entre un estímulo y la respuesta este es el aprendizaje asociativo el cual comprende el Condicionamiento Clásico y el Condicionamiento Operante, que ya han sido estudiados durante muchos años, actualmente muchos psicólogos

consideran que el aprendizaje es algo más cognitivo y, por lo tanto una adquisición menos automática de conocimientos sobre el entorno.

Los psicólogos cognitivos dirigen su atención hacia los procesos del pensamiento que tiene lugar en la mente de una persona, mientras que los conductistas afirman que un organismo que emite una respuesta determinada está mostrando una conexión automática estímulo-respuesta, los psicólogos cognitivos mantienen que existe un paso entre el estímulo y la respuesta.

La teoría operante del aprendizaje es muy útil en el campo de la educación, cuando un problema se refiere a una conducta observable. La teoría operante del aprendizaje puede ser una manera adecuada para la solución de problemas de mala conducta en clase falta de atención o aislamiento social.

La teoría operante del aprendizaje se puede esquematizar de la siguiente manera:



Los psicólogos cognitivos sostienen que las expectativas son la raíz de todo el aprendizaje, incluso del condicionamiento clásico y del operante.

La teoría del aprendizaje operante como la llama Roger y Allan (1980), está basada en la premisa de que la conducta del organismo está controlada por los eventos del estímulo del ambiente, y las consecuencias del mismo que siguen a las respuestas conductuales a los eventos. Por lo tanto, ante la presencia de un evento de un estímulo particular, la respuesta tenderá a aumentar en frecuencia si va seguida de reforzamiento.

Fred S. Keller (1979), en su artículo "Adiós maestro" en el libro Control de la Conducta Humana de Roger Hullrich (1979), habla sobre las características de un método de enseñanza que se distingue de los procedimientos convencionales, menciona los siguientes:

- A) La característica de ir a su propio paso, que permite que el estudiante pase a través del curso a una velocidad que esté de acuerdo con su capacidad y otras exigencias temporales.
- B) El elegir un conocimiento perfecto de la unidad para poder avanzar, que permite que el estudiante pase al material nuevo solamente después de haber demostrado que domina el precedente.
- C) El uso de conferencias y exposiciones como medios para motivar más que como fuentes de información fundamental.
- D) La palabra escrita que existe en la comunicación entre maestro y alumno, y finalmente
- E) El uso de monitores que permite que se hagan pruebas repetidas, que se califique inmediatamente, que el asesoramiento sea casi inevitable, y que haya una mejoría notable del aspecto personal y social del proceso educativo.

Hacemos del aprendizaje humano un proceso largo y continuo, el tipo de aprendizaje que nos interesa es el que depende del procesamiento cognitivo que el individuo haga entre el fin y los medios, y cuya finalidad es la solución de problemas o el pensamiento creativo. Según "la teoría conductista y la cognoscitivista que representan los principales rubros de la psicología experimental, han mostrado que pueden complementarse y con ello conformar una gran y única teoría psicológica del aprendizaje, ya que, aunque se diferencian básicamente en sus aspectos metodológicos y conceptuales, comparten el mismo sustento epistemológico positivista" Ruiz (1985).

El aprendizaje cognoscitivista es distinto del aprendizaje humano e imprescindible en la formación de conceptos que el estudiante para asimilar el conocimiento académico; la comprensión no es independiente de la experiencia, por lo que se debe reconocer que en una gran parte de los conocimientos son aprendidos por asociación, que es la forma más sencilla de aprendizaje.

El aprendizaje nos permite tanto adaptarnos al medio físico y social, como desarrollar nuestras potencialidades psíquicas. La resolución de problemas es la finalidad del aprendizaje Cortada (1980). Las conductas aprendidas constituye , una "escala jerárquica" que va desde el condicionamiento simple hasta el pensamiento creativo.

La definición clásica de aprendizaje conductista, es un cambio relativamente permanente, producto de la experiencia. Esto demuestra que con frecuencia se coincide al aprendizaje exclusivamente en términos de cambio de conducta observables en el sujeto, sólo considera importantes los productos de un proceso, sin penetrar en la explicación del proceso mismo. Esta postura no sólo desatiende los elementos que intervienen en el aprendizaje, además lo

reduce y lo restringe a lo meramente observable, fundamentándose en la teoría cognoscitivistas Piaget (1985), el aprendizaje como un proceso de sucesivas reestructuraciones de los esquemas internos del sujeto, en interacción con los objetos de conocimiento; y que es en esa interacción sujeto-objeto que se efectúa una modificación recíproca (asimilación-acomodación).

De ahí que haciendo énfasis en el proceso cognoscitivo, distintivo del aprendizaje humano, debemos considerarlo como, "la incorporación y asimilación de nuevos datos, respuestas, actitudes, conductas y valores" Michel (1981); aprender significa enriquecerse con nuevos elementos asimilados por facultades cognoscitivas, afectivas y motoras.

La definición que proporcionan Arreola, Ortega y Wuest citados por Garza Gutiérrez (1987), además de especificar que es un proceso, hacen mención de la naturaleza dialéctica del aprendizaje que es un proceso de interacciones entre el sujeto y los objetos que pueden ser concretos y virtuales, que se modifican o se transforman en las pautas de conducta del sujeto y, en alguna forma, a los objetos mismos.

Como podemos ver no todas las conductas son producto del aprendizaje, pero sí todo aprendizaje es conducta. Para entender el aprendizaje podemos decir que la conducta total que implica cinco elementos que la configuran:

- la finalidad: de toda conducta consiste en la búsqueda del equilibrio interno de la persona puesto en peligro por la presencia de una tensión en el campo del sujeto, este emite conductas que tienden a resolver a restablecer ese equilibrio.

- La motivación de la conducta específica no tiene una sola causa, sino muchas causas que intercalan entre sí y pueden ser conscientes o inconscientes.
- Toda conducta se refiere a un objeto, que puede ser concreto o virtual; la relación sujeto-objeto establece la posibilidad de nuevos aprendizajes.
- El significado quiere decir que el sujeto, mediante su conducta, expresa algo, un mensaje, un sentido. No siempre es explícito, para descubrir este significado latente es necesario partir de lo manifiesto, de lo explícito.
- Toda conducta tiene una estructura, que el sujeto que emite la conducta tiene una forma específica concreta de relacionarse con los objetos.

El aprendizaje es algo más que el cambio de conducta, es en los procesos psicológicos internos, como motivación, percepción, comprensión, memorización; en donde se centra la importancia y la trascendencia de la experiencia cognitiva, la cual transforma continuamente los esquemas conceptuales de los individuos, proporcionando el desarrollo integral de sus aptitudes, para integrarlo a una sociedad dinámica, de manera responsable y solidaria, participando activamente en su culturización.

2.1.1 Teoría cognoscitiva.

Se puede considerar que los primeros psicólogos cognoscitivistas fueron: Eduard, Tolman y Frederick Barlett, citados por Garza Gutiérrez (1987), que trabajaron alrededor de los años treinta y cuarenta, siendo hasta la mitad de los años sesenta que la teoría cognoscitiva del aprendizaje se reconoció como una de las grandes teorías dentro de la psicología.

La teoría cognoscitiva del aprendizaje se desarrolló con la intención de describir como el ser humano, procesa, almacena y recupera información.

Roger y Allan (1980), presentan en forma sencilla un panorama general de la teoría cognoscitiva del aprendizaje a través de un modelo simplificado de cómo el ser humano procesa la información.

La teoría cognoscitiva del aprendizaje se basa en la premisa de que el aprendiz es un participante activo en el proceso del aprendizaje, ya que percibe, codifica, almacena y aun a veces, altera el evento del estímulo que está experimentando. La consideración de que el aprendiz es un participante activo en el proceso de aprendizaje difiere de la teoría operante del aprendizaje.

Esta teoría, divide el proceso de aprendizaje en varias fases, los estímulos del mundo externo deben percibirse, codificarse y de ser posible compararse, con la información existente en la memoria; las aplicaciones están centradas en cómo facilitar la actividad en las diversas etapas del desarrollo.

Esta teoría simplifica la solución a problemas de aprendizaje complejo, da lineamientos para la adquisición del material complejo, como conceptos y principios, sugiriendo a los alumnos de adquirir habilidades de aprender a aprender.

2.2 EL APRENDIZAJE COGNOSCITIVO

Para explicar las diversas funciones de las estructuras cognoscitivas, Neisser (1979), hace notar que la organización intenta superar las explicaciones que sobre la adquisición del conocimiento proporciona la teoría del procesamiento humano de la información, su concepto clave es la estructura cognoscitiva que el sujeto posee, y su estudio se refiere a cómo esta estructura se configura y transforma en relación al conocimiento. Esta teoría tiene su origen en la corriente de la Gestalt, cada elemento se llama subordinado a otro y cualquier modificación ejercida sobre uno de los elementos afecta a la totalidad del conjunto.

La estructura cognoscitiva, una representación inespecífica pero organizada de las experiencias previas. El esquema es: "la estructura genérica de conocimiento que el sujeto posee y que guía las interpretaciones, cuando se comprende una prosa, ya sea en forma escrita u oral". Los varían ampliamente en su nivel de abstracción, los hay de carácter perceptual (como los objetos) y de carácter abstracto (como conceptos científicos y filosóficos); por lo tanto, la interpretación de una situación depende de la configuración que el individuo haga de los esquemas seleccionados, dando mayor o menor importancia según las necesidades o motivos personales, por lo tanto los factores motivacionales pueden conducir a una interpretación errónea ya propician la selección de esquemas que omiten o distorsionan algunos aspectos.

El conjunto de esquemas que utilizamos para la comprensión de una situación en particular constituye un modelo acerca de los componentes que conforman la situación y los componentes de cómo llegar a una posible

solución, para el individuo es una constante confrontación con el mundo que lo rodea, incorporando nuevos conocimientos y experiencias en su esquema.

Los procesos de acomodación y asimilación son imprescindibles en la transformación constante de los esquemas, existe un equilibrio, la asimilación de un esquema implica la acomodación de un nuevo esquema con respecto a los otros, la diferenciación de esquemas implica una serie de reacciones perturbadoras, y que gracias a un proceso equilibrador y a la organización que los esquemas previos pueden tener, éstos varían con el fin de facilitar la acomodación de nuevos, a manera de una respuesta compensatoria. Se puede que estas formas llamadas esquemas, al ser transformadas como consecuencia de la interpretación entre ellas y el medio, demuestran que puede ser abordada desde una perspectiva dialéctica. El aprendizaje como un proceso dialéctico, Yaroshesvsky (1979), considera que el hombre es un ser social, producto de la historia. El objeto no se comprende pasivamente sino en forma de práctica, el individuo interactúa con el objeto real, esta actividad abarca tanto el nivel cognoscitivo del hombre, como la versión de su propia realidad social. El aprendizaje es un proceso dialéctico ya que la práctica social y el proceso de producción implica la transformación de la naturaleza y ésta a su vez se transforma al hombre que realiza dicha actividad, podemos concluir que el aprendizaje es la manifestación de una realización cognoscente entre el sujeto y el objeto, que esta relación es dialéctica, que el conocimiento es actividad concreta y el sujeto un ser social.

El proceso de aprendizaje desde el punto de vista del materialismo histórico y mediante el empleo de los conceptos piagetianos de asimilación y acomodación, como procesos que facilitan la transformación de los esquemas, se propone una psicología que concibe al aprendizaje como un proceso

dialéctico, partiendo de la interacción del individuo con su realidad social, concreta; transforma lo que Piaget denomina esquemas de acción, en forma constante, a lo largo de su desarrollo biológico y social.

El aprendizaje es un proceso dialéctico en el cual la transformación de esquemas cognoscitivos se da a lo largo del desarrollo biológico, social y psicológico del individuo, el aprendizaje no siempre aparece en ciertas etapas cronológicas determinadas, los teóricos contemporáneos sostienen que estos procesos están determinados por las prácticas sociales, económicas, culturales e ideológicas al que pertenece un individuo. Con esta concepción de aprendizaje, la función educativa debe contemplarse como un fenómeno histórico-social que siempre ha existido y que puede entenderse como procesos de socialización, de aculturación, en el sentido de la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones; o bien en el sentido de la acción recíproca entre ambas generaciones.

La labor educativa debe facilitar en el estudiante la formación de una actitud crítica, lo cual no puede ser logrado si él no transforma sus esquemas referenciales. La importancia de la educación como promotora del cambio de actitud crítica en el alumno cuando muy pocas veces coincide la educación como praxis (que es) reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Lule y Col citado por Garza Gutiérrez (1987), coincide en ver al alumno como un participante activo dentro del proceso de aprendizaje, es él quien decide cuál es la información que será procesada y almacenada en su memoria. La tendencia actual de los programas educativos es hacer que el alumno participe activamente en su proceso de aprendizaje, la meta prioritaria de la educación es el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los alumnos y

generar estrategias cognoscitivas para facilitar el proceso de aprendizaje en los alumnos; "Más allá de todo cuestionamiento, una meta de los programas educativos es el mejorar y refinar todos los usos de estrategias cognoscitivas. Esto es lo que se entiende por el fin de hacer al estudiante más perceptivo, mejor aprendiz, con destreza para recordar y generalizar el conocimiento adquirido, favoreciendo un pensamiento más productivo y creativo" Gagné (1977).

2.3 ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS PARA EL APRENDIZAJE.

A medida que los sujetos aprenden y almacenan habilidades intelectuales y capacidades que le permitan adaptarse al medio, simultáneamente adquieren los medios para perfeccionar la autorregulación de sus procesos internos relacionados con su aprendizaje. Se desarrollan habilidades para aprende a aprender, esta actividad de autoinstrucción, uno de los problemas de la educación reside en encontrar la manera de mejorar las estrategias cognoscitivas para que todo sujeto sometido al aprendizaje, obtenga el máximo provecho de sus aptitudes.

La expresión "estrategia cognoscitiva" se le atribuye generalmente a Bruner, Goodnow y Austin (1956); Rothkopf (1968), les ha dado el nombre de "conductas matemagénicas"; Skinner (1968), les llama "conductas de autoadministración"; Greeno y Bjork (1973), teóricos del procesamiento de la información, las llama "procesos de control directivo" citado por Gagné y Briggs (1978). El concepto de las estrategias cognoscitivas se centra en una conducta interna de autodeterminación tendiente a dirigir el proceso de aprendizaje desde la motivación, hasta la autoevaluación del aprendizaje, es una

habilidad con la que el educando gobierna su propia conducta de pensar. Las estrategias de aprendizaje para designar ciertas aptitudes que son necesarias para el aprendizaje efectivo y la retención de la información para su utilización posterior, incluyen estrategias cognoscitivas de procesamiento de información para organizar la entrada de la información, estrategias de estudio activo, tomar notas y preparar exámenes; y habilidades de apoyo, tales como la organización del tiempo para estudiar y la concentración.

Las estrategias de aprendizaje son una serie de procesos que facilitan la adquisición, almacenaje, y/o utilización de información, las estrategias cognoscitivas no son producto de la maduración biológica del organismo, sino que las adquiere el individuo a partir de la utilización del pensamiento creativo en la solución de problemas de aprendizaje.

Para explicar la adquisición de estrategias, Gagné (1977) menciona: "el ser humano adquiere estrategias cada vez más efectivas con las cuales activa y regula el aprendizaje, no se orienta hacia otros tipos de habilidades específicas, sino que son muy independientes del contenido y se aplican a la adquisición de cualquier tipo, las estrategias son las maneras en que una persona utiliza su meta para resolver los problemas nuevos, se desarrollan a partir de las habilidades intelectuales aprendidas específicamente a través de un proceso de generalización", este punto de vista teórico nos lleva a considerar las estrategias como los máximos logros de gran parte del aprendizaje específico y, a tratarlos como una clase especial de habilidades intelectuales.

La clasificación que de las estrategias cognoscitivas se centra en los procesos internos:

- Atención y percepción selectiva: el uso de las habilidades de control directivo para encauzar la atención y percibir selectivamente determinados hechos de una categoría particular.

Codificación de material para el almacenamiento a largo plazo: son sugerencias explícitas que los sujetos idean y utilizan como instrumentos de aprendizaje y retención

- Recuperación: en la actualidad recibe el nombre de sistemas mnémicos, que permiten al sujeto recuperar hechos o acontecimientos inconexos, mediante imágenes mentales.
- Solución de problemas: cuando los estudiantes practican la solución de problemas nuevos, no sólo aprenden reglas aplicables a esos problemas, sino también formas generales de resolverlos, es decir: a buscar los rasgos importantes del problema. estas capacidades de autocontrol son las estrategias cognoscitivas del pensamiento.

Una revisión más compleja y completa de las estrategias de aprendizaje que se emplean en la comprensión de textos, resolución de problemas y la resolución de tareas diversas, es la que presenta Aguilar citado por Garza Gutiérrez (1987):

1. Organización de Patrones.- consiste en agrupar la información en patrones relativamente grandes empleando esquemas con los que estamos familiarizados. Un cúmulo de datos aparentemente sin conexión es interpretado rápidamente por el experto al reconocimiento en ellos patrones significativos. Una implicación importante de este principio es que podemos aumentar la cantidad de información recordada, organizándola en unidades de mayor tamaño.

2. **Elaboración.**- Consiste en formar representaciones significativas, ya sea verbales o de imágenes que se relacionen las que queremos recordar.
 3. **Categorización.**- Es la clasificación de un conjunto de ítems, en diferentes categorías para facilita su recuerdo, que mejora porque las categorías en que se clasifican se usan después como claves de recuperación, con la elaboración de cuadros sinópticos es una manera de comprensión y el recuerdo proporciona la estrategia de categorización.
 4. **Inducción de Reglas.**- Otras estrategia útil para recordar una consecuencia de elementos, consiste en inferir la regla que nos permita generar unos elementos a partir de otros.
 5. **Pregunta- Respuesta en base a Esquemas.**- Consiste en encontrar la estructura de la lectura que se requiere comprender y elaborar preguntas específicas a partir de un conjunto de preguntas generales.
 6. **Resumir Textos.**- Son reglas para captar la ideas principales y eliminar lo trivial.
 7. **Medios Gráficos.**- La elaboración de dibujos, diagramas y esquemas , pueden mejorar la comprensión de textos difíciles cuando presentan modelos concretos y cuando representan relaciones espaciales obligan a analizar cuidadosamente el texto para poder dibujarlas que también sirven como claves de recuerdo.
- Autorregulación.**- Hay estrategias generales de aprendizaje que se aplican a cualquier tarea y de las cuales depende el éxito o el fracaso de una estrategia particular, incluyendo la evaluación del conocimiento inicial, la planeación de las actividades de aprendizaje, el monitoreo de dichas actividades y la evaluación de los resultados de aprendizaje.

Otra clasificación es la de Weistein y Underwood citados por Garza Gutiérrez (1987), quienes las agrupan en cinco categorías:

1. Estrategias de Rutina: incluyen habilidades de estudio básicamente como la lectura y resumen de textos y la memorización; y la repetición de la rutina
2. Estrategias Físicas: esta consiste en notar diferencias y similitudes entre las palabras.
3. Estrategias de Imaginación: incluye la creación de alguna clase de imagen mental.
4. Estrategias de Elaboración: consiste en relacionar el conocimiento, la experiencia y las actitudes previas con la nueva información.
5. Estrategias de Agrupamiento: se basa en el argumento del material de acuerdo a algún esquema de clasificación.

Las tres clasificaciones anteriores presentan coincidencias, lo que nos demuestra que el aprendizaje gira alrededor de la comprensión y la memorización. La mayoría de los cursos de habilidades utilizan estas estrategias ejecutivas para facilitar el aprendizaje, que son producto de las observaciones aisladas y subjetivas. Dansereau (1985), divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos que denominan: estrategias primarias y estrategias de apoyo.

2.3.1 Estrategias primarias:

Utilizadas por los estudiantes en operación directa sobre el material, para la adquisición y almacenamiento de la información, y utiliza dos técnicas para lograr su objetivo: la de Comprensión/Retención, y la de Recuperación/Utilización.

Comprensión / Retención .- Esta estrategia ayuda a los estudiantes a procesar la entrada de la información, mediante la interpretación, reorganización y elaboración de la información.

MURDER.- para alcanzar el objetivo de Comprensión / Retención, se ha creado una estrategia denominada con el acróstico MURDER (señalado en la figura No. 1 , como asesinato en primer grado; que consiste en los siguientes pasos:

- MOOD (Disposición).- Establecer las condiciones psicológicas adecuadas (motivación y concentración)- para propiciar el aprendizaje.
- UNDESTAND (Entender).- Lectura reflexiva y analítica, marcando las ideas principales para entender la tarea.
- RECALL (Recuerdo).- Procesamiento de la información mediante el recuerdo por reconstrucción, a partir de los puntos principales.
- DIGEST (Asimilación).- Reprocesar el material por medio de la descripción detallada de los temas o artes de la tarea.
- EXPAND (Expansión).- Organizar, profundizar, extender la comprensión y el recuerdo del material elaborando preguntas y contestándolas.
- REVIEW THE MISTAKES (Revisar los errores).- Después de hacer una autoevaluación, precisar los puntos deficientes y retomar la estrategia de Comprensión/ Retención.

Además de la estrategia ejecutiva MURDER, otras estrategias se dan para alcanzar el objetivo de Comprensión/Retención.

Parafraseo/ Imaginación.- Mediante la combinación de parafraseo e imaginación, el estudiante resume la nueva información con sus propias

palabras a la vez que formula imágenes mentales de los conceptos fundamentales del material que está recibiendo.

La estrategia de Redes (o cadenas), requiere que los estudiantes transformen la información formando mapas a base de nudos o eslabones anudados. Estos mapas proveen a los estudiantes con una organización espacial de la información contenida en el pasaje.

Y por último, el Análisis de Conceptos Clave; en el cual el estudiante identifica ideas o conceptos fundamentales del material de aprendizaje; los define y los relaciona entre ellos.

Los pasos básicos de las estrategias de Comprensión/Retención (U.N.D.E.R.), son similares al proceso sugerido por la técnica de Robinson SQ3R. Sin embargo, para Danseau, hay diferencias entre su técnica y la de Robinson: aunque las diferentes variantes en la estructura superficial, la principal diferencia entre el núcleo de 1er. Grado de MURDER y la aproximación del SQ3R ocurre en los detalles de los pasos. Generalmente, el adiestramiento mediante el SQ3R es inespecífico; y se espera que los estudiantes traduzcan estas descripciones en estrategias operativas, determinando la naturaleza de sus propias actividades involucradas, por ejemplo repasando o revisado una parte de la tarea. Parece que un gran número de estudiantes tiene gran dificultad para hacer esta transición. Para evitar este problema, en la técnica de MURDER se diseñaron instrucciones detalladas y ejercicios de práctica para comunicar las estrategias.

- Estrategias de Recuperación /Utilización.

Después de que el estudiante ha comprendido y almacenado la información es necesario que la recuerde y la use en circunstancias apropiadas. Densereau propone una estrategia ejecutiva de Recuperación /Utilización llamada "Asesinato en 2o. Grado", en donde:

- El estudiante analiza la tarea para determinar lo que se requiere (U de Entendimiento).
- Almacena las ideas principales para conocer los requerimientos de la tarea (R= fase de Recuerdo).
- Las ideas principales son reprocesadas y asimiladas (D: fase de Asimilación).
- El estudiante organiza la información que ha recuperado en los estudios anteriores (E: fase de Expansión).
- El estudiante transforma la información recordada en prosa o en un conjunto de acciones, las cuales son revisadas para determinar el aprendizaje (R: frase de Revisión).

2. 3. 2. Estrategias de Apoyo.

Para que las estrategias primarias sean eficaces, es necesario que el medio ambiente psicológicos del alumno sea óptimo. Fueron diseñadas para ayudar al

alumno a crear y mantener un estado psicológico interno que conduce al aprendizaje efectivo.

Densereau divide las estrategias de apoyo en tres áreas:

2. 3. 3. Planeación y Programación.

Los estudiantes utilizan un cuaderno de trabajo para especificar sus objetivos a corto y a largo plazo para programar el tiempo, son adiestrados para monitorear su avance.

2. 3. 4. Manejo de la Concentración.

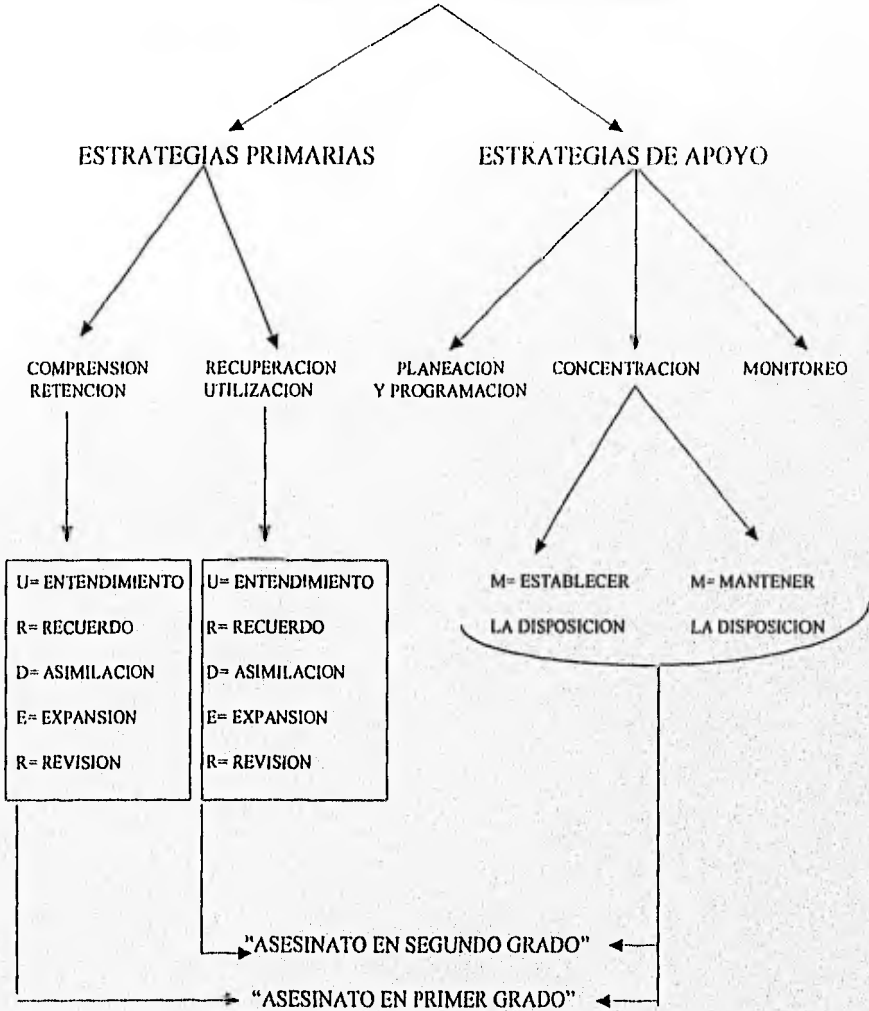
Los estudiantes emplean la técnica de la concentración diseñada para controlar problemas de actitud y enfrentar la distracción. Una mayoría de los estudiantes tienen dificultad para concentrarse en sus labores de estudio; hay emociones tanto positivas como negativas, que distraen al estudiante para su aprendizaje; por lo que se les debe enseñar a utilizar técnicas de relajación y auto-sugestión positiva, para establecer la disposición apropiada para estudiar y presentar exámenes; y a enfrentar cualquier distracción que se presente durante estas actividades que requieren toda la concentración.

2. 3. 5. Monitoreo.

Los estudiantes deben ser capaces de detectar cuándo su conducta no es suficiente o adecuada para satisfacer las demandas de la tarea, de manera que ellos puedan hacer los ajustes necesarios.

Al elaborar estrategias ejecutivas que ayuden a los estudiantes a aprender, el fracaso escolar es una realidad que sigue preocupando, no sólo a

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE



los maestros y alumnos, sino a un gran número de personas que, directa o indirectamente, están involucradas en el proceso de educación pública.

Es común oír a los profesores decir que los estudiantes son flojos y carecen de motivación, y que eso es causa de fracaso escolar; esto no explica el problema, sólo identifica un resultado del fracaso escolar; cuando el fracaso académico se convierte en parte de la vida de un estudiante, esto provoca que automáticamente sea considerado como mal estudiante, sin tomar en cuenta que son las condiciones inadecuadas del aprendizaje y la falta de estrategias de autodeterminación para el logro independiente, lo que causa directamente el fracaso.

De los elementos que intervienen para solucionar el problema del fracaso escolar, existen dos que deben estar presentes en las estrategias de aprendizaje:

- Suficientes recompensas en el salón de clase, que propicien el éxito en lugar de sólo evitar el fracaso de los estudiantes.
- Alentar las habilidades y actitudes que facilitan el convencimiento personal del estudiante, de su capacidad de esfuerzo creativo.

Esto se puede lograr cambiando la estructura tradicional que es alentada por el esfuerzo competitivo en el salón de clase, por el reconocimiento al esfuerzo individual, y simultáneamente reforzando la capacidad de los alumnos para identificar y analizar la tarea escolar que se realiza, las metas u objetivos que en forma realista se persiguen y, a desarrollar y controlar sus propios planes de acción o estrategias a seguir para lograr el éxito.

Covington (1984), propone un curso que incremente lo que él llama estrategias meta-cognoscitivas, que consisten en todos aquellos aspectos

relacionados con el pensamiento responsable de organizar eficazmente la información y los recursos para alcanzar la meta deseada. El ser capaz de formular en términos funcionales un problema, establecer prioridades, desarrollar y modificar las técnicas conforme se requiera. También señala que podemos distinguir cuando menos elementos que intervienen en las estrategias de pensamiento productivo:

- **Formulación del Problema de Aprendizaje.**

Enfatiza la importancia de la forma en que recibimos la información como determinante de la eficiencia con que posteriormente lo podemos utilizar. El estudiante experto se diferencia del novato, en que toma la tarea de aprendizaje como un problema a solucionar, y el novato aprende mecánicamente los conceptos, con la consecuente pobreza del aprendizaje y de la memorización, esto provocado porque el aprendizaje original fue deficiente.

- **Selección de Estrategias.**

Se seleccionan las estrategias más efectivas para asimilar dicha tarea. Esto se refiere a las diferentes técnicas de estudio efectivo que existen para facilitar el aprendizaje y que deben ser seleccionadas en base a la naturaleza del material de aprendizaje, el dominio previo del tema, y el uso que se pretende dar a dicho material posteriormente.

- **Auto-monitoreo.**

Las estrategias de pensamiento requieren el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones, lo cual hará la tarea más fácil o difícil de aprender, requiriendo de un ajuste continuo en las estrategias que se van utilizando.

Sin embargo cualquiera que sea el programa que se utilice para desarrollar las estrategias de aprendizaje, es necesario, primeramente medir en forma válida y confiable, las deficiencias que presenta el estudiante, para crear un programa que modifique dichas deficiencias mediante el entendimiento apropiado.

Existen en el mercado varios inventarios como los de Brown: Prueba de Estudio Efectivo, y la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio; Brown y Holtzman, cubren las mismas áreas de diagnóstico de habilidades para el estudio, organización del tiempo para estudiar, cómo tomar notas, técnicas de estudio, y actitudes hacia la escuela y hacia el estudio.

La mayoría de estos inventarios buscan conductas y actividades correlacionadas con el estudio exitoso, pero que no pueden ser la causa directa del aprendizaje exitoso, no ofrecen información acerca de "cómo" aprende el estudiante, sino solamente de las condiciones bajo las cuales lo hace mejor.

2.4 ASPECTOS CONDUCTUALES Y LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA EL APRENDIZAJE.

El concepto de motivación ha sido utilizado para explicar los diferentes grados de implicación en el aprendizaje por parte de los alumnos. El término aparece relacionado fundamentalmente con los motivos y metas subyacentes del alumno, con el interés que es capaz de suscribir un profesor y con el sistema de recompensas que proporciona el mismo sistema educativo. Muchos profesores entienden que la motivación se asocia más bien a alguna clase de creencia común y/o compartida con otros colegas en torno a lo que son los alumnos motivados y los alumnos no motivados; sus teorías implícitas de la motivación del alumno se basan en referencias personales, ambientales e

instructivos, pero también en normas culturales y sociales inmersos en la adaptación al aula.

La motivación para el aprendizaje entendida como un rasgo general y como un estado de la situación, hablamos de una disposición para el aprendizaje como una actividad provechosa y satisfactoria, lo cual caracteriza a los alumnos que encuentran el proceso, de aprendizaje intrínsecamente remunerante, también hablamos de un estado positivo de motivación de adquirir el conocimiento o el dominio de la destreza que se supone proporciona esa actividad, bajo esta perspectiva es importante advertir que los alumnos motivados para aprender no perciben necesariamente las tareas escolares como algo agradable pero ello no obedece para que reconozcan su utilidad, ni mucho menos para que se esfuerzan en favor de la realización escolar.

Por otra parte se sabe que a veces no es fácil diferenciar conceptos motivacionales como "motivo", "meta" y "estrategia", del alumno y de una situación de aprendizaje escolar. Es posible que el término de "motivación para el aprendizaje" se puede describir mejor como una meta, ya que los alumnos asumen formalmente la realización de una tarea académica están motivados para aprender esa tarea, por más que sólo algunos de esos alumnos posean un rasgo generalizado que llamamos la motivación para aprender.

2.5 ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES.

Según la interpretación del profesor Brophy (1987), de lo que significa la motivación para aprender del alumno en las aulas, se refiere a los factores de la tarea, distingue entre fuentes motivacionales exógenas y fuentes

motivacionales endógenas a la misma tarea, entre la perspectiva subjetiva sobre el valor de la tarea y la perspectiva subjetiva sobre el resultado del desempeño, y entre el afecto asociado a la realización de la tarea y las cogniciones/pensamientos generadas mientras la lleva a término. Además, desde su punto de vista, una óptima implicación en la tarea se asocia, por una parte con una dinámica relajada de aprendizaje más que un nivel intenso de excitación en el proceso y por otra parte, la conciencia metacognitiva en el alumno de como está respondiendo a las demandas de ese cometido escolar. Lo que se pone en relieve es la enorme importancia de la calidad de la implicación en la tarea por parte de muchos alumnos y de maestros.

Santos Rego (1991), En la siguiente relación no hemos incluido estrategias explícitas y directamente referidas al tipo de motivación que llamamos "extrínseca", sin que ello implique ningún a priori acerca de la funcionalidad que pueda ofrecer, según los casos, la estructuración competitiva de una actividad ante los alumnos del valor instrumental de un contenido académico las cuáles son:

A) Estrategias básicas de apoyo al proceso.

Estas estrategias son consideradas como estrategias de apoyo y de activación motivacional para el aprendizaje. Puede decirse que las tres primeras estrategias sirven de una caracterización general del ambiente de aprendizaje a establecer y las siguientes se toman en cuenta en el momento de introducir o dinamizar actividades de aprendizaje particulares, estas son:

1. Moldeamiento general del interés y motivación para aprender:

La interacción continua con los alumnos ofrece al profesor la oportunidad para mostrarles el valor del aprendizaje como una actividad recompensante, íntimamente satisfactoria y enriquecedora de la vida personal y colectiva. El

moldeamiento va más allá de sólo llamar la atención de los alumnos con ejemplos aplicados de lo que se les enseña en la escuela; significa actuar como modelo compartiendo lo que se piensa acerca de tales aplicaciones, de forma que también los alumnos puedan ver como se utiliza la información y los conceptos aprendidos en las experiencias cotidianas .

2. Comunicación de experiencias y atribuciones pro-motivación para aprender en los alumnos:

A través de todas sus interacciones con los educandos los profesores pueden transmitir actitudes, creencias y atribuciones, de tal manera que estos lleguen a participar del mismo entusiasmo por el aprendizaje. En medida que se les trata como seres deseosos por aprender cosas de sentido vital y dispuesto al dominio de destrezas cognitivas, de ahí la importancia de evitar sugerencias, comentarios e insinuaciones que les predispongan negativamente hacia las actividades académicas o que realicen implícitamente los motivos ligados a las notas y puntuaciones en exámenes convencionales.

3. Estructuración de las actividades como experiencias de aprendizaje:

Es conveniente separar y distinguir lo que es la enseñanza de lo que son los exámenes, cuando las actividades docentes o las prácticas a realizar incluyen algún tipo de ejercicio interpretable como prueba deben ser concebidas y presentadas como oportunidades que tiene el alumno de aplicar conocimientos y no como una oportunidad del profesor para averiguar quién sabe y quién no sabe. Las actividades académicas implican una voluntad para asumir riesgos, es clara la necesidad de prestar atención a los niveles de ansiedad que manifiesta el alumno en relación a la validez de su actuación, es necesario poner énfasis en el

proceso de enseñanza y aprendizaje y no obsesiones con la evaluación del desempeño por más que este sea un requisito necesario.

4. Proyección de intensidad y entusiasmo:

Intensidad suficiente como para que los alumnos se percaten de que ese material merecen atención y dedicación, principalmente, cuando se trata de introducir nuevos contenidos, demostrar destrezas, o simplemente dar orientaciones acerca de lo tienen que hacer. En tales situaciones, será obviamente clave la proyección entusiasmo referido al interés, importancia y utilidad de los temas. Sin embargo, el mostrar entusiasmo no se tiene por que hacer equivalente con el alegato vacío o la teatralidad discursiva. Un maestro puede generar entusiasmo poniendo en relieve con coherencia las razones por las que un material o unidad de aprendizaje es significativa y valiosa.

5. Introducción y valoración de la tarea:

En el momento de introducir los profesores una actividad tienen la posibilidad de inducir aprecio por esa actividad en los alumnos, compartiendo sus percepciones sobre la información, la mención de aplicaciones a la vida diaria ayudan a fortalecer los conceptos que se están tratando de enseñar.

6. Introducción de curiosidad:

Planear cuestiones o diseñar planes y sistemas que propicien en el alumno la necesidad de aclarar alguna ambigüedad o de obtener más información sobre un tema.

7. Conversión del contenido abstracto en más personal, concreto o familiar:

Muchos alumnos no pueden encontrar el significado de principios y definiciones generales a menos que se hagan más concretos y específicos. La identificación

personal con un contenido se puede conseguir mediante la relación de experiencias o anécdotas ilustrativas que evidencien la correspondencia entre contenido y vida cotidiana. Asimismo, lo abstracto se hace correcto cuando se hacen demostraciones ante los alumnos y cuando se les ayuda a relacionar un contenido novedoso con el conocimiento ya existente a través de ejemplos o analogías que refieren acontecimientos, objetos o conceptos familiares.

8. Inducción de disonancia o conflicto cognitivo:

Esta es una estrategia que da buenos resultados con temas que resultan familiares, en los que muchos alumnos tienden a pensar que ya conocen todo lo que hay que saber sobre el particular. Para contrarrestar esta tendencia, los profesores pueden hacer uso de elementos y aspectos inesperados, incongruentes o paradójicos, esto es, llamar la atención de componentes inusuales en el contenido objeto de aprendizaje. Advertir excepciones a las reglas, desafiar con ponderación a los alumnos animándoles a que resuelvan una paradoja o hacer que se sorprendan o se interroguen ante la observación de distintos fenómenos. Digamos que la inducción de conflicto y/o de controversia cognitiva se viene enfatizando dentro de los modelos de aprendizaje cooperativo como un buen movilizador de procesos de pensamiento en contextos interactivos de clase Johnson y Johnson (1985, 1988); Slavin (1987).

9. Inducción de auto-motivación para aprender:

Junto a la estimulación motivacional a través de otras estrategias, es factible inducir en los alumnos motivación para aprender por sí mismos. Para ello hay que tratar de que piensen el tema vinculándolo a sus propios intereses y preconcepciones, que identifiquen toda clase de cuestiones que les gustaría ver respondidas, que mencionen sin ambages sus intereses concretos en el tema, o

que resalten todo lo que les parezca sorprendente. Lo importante es entender que la motivación para aprender debe provenir, no tanto de una tarea, como del mismo interior de los alumnos.

10. Formular objetivos de aprendizaje y proporcionar organizadores avanzados:

En el momento de presentar una actividad es conveniente poner en relieve su naturaleza y sus previsibles beneficios para el progreso académico. En orden a una oportuna concreción y con un objetivo de que los alumnos cuenten con una mínima guía para el establecimiento de metas y para su autoevaluación, puede ser útil expresar los objetivos en términos de lo que deben saber al término de la actividad y proporcionarles orientación específica para su estudio como síntesis, ideas principales; ayudarles a ver los rasgos estructurales que faciliten un recuerdo y un procesamiento de información correctamente organizada.

11. Moldeamiento cognitivo relacionado con la tarea y la solución de problemas:

Cuando nos propongamos enseñar un contenido particular para enseñar estrategias de resolución de problemas, no sólo hay que decirles a los alumnos lo que tienen que hacer usando un lenguaje instructivo en segunda o en tercera persona, sino procurar un moldeamiento del proceso que incluya aspectos como la selección del enfoque a utilizar, la toma de decisiones sobre alternativas posibles, la comparación con el progreso alcanzado. Este moldeamiento cognitivo en el que se verbaliza el proceso de modo que el alumno pueda observar distintas estrategias de procesamiento de información y de resolución de problemas, se destaca por ser un mecanismo instructivo y una vía de la motivación para el aprendizaje, además de servir para moldear actitudes de

confianza, persistencia en la búsqueda de soluciones y aprendizaje a partir de los errores.

12. Inducir consciencia y conocimiento metacognitivo del aprendizaje:

Los profesores deben conseguir que los alumnos alcancen sus metas a través de sus tareas, controlar las estrategias de estudio, hay una conciencia básica en señalar a los alumnos motivados para aprender se caracterizan por un procesamiento activo de "inputs" (entradas) implicando mecanismos de atención, integrando la nueva información en el conocimiento que ya posee, y codificando y almacenando la información de modo que favorecen el recuerdo y uso posterior de la misma. Es preciso adquirir destrezas cognitivas y metacognitivas asociadas a un estudio y a un aprendizaje específico.

B) Estrategias centradas en el mantenimiento de expectativas.

Gran parte de los estudios realizados acerca de la motivación en la educación se ha centrado en las expectativas de éxito en el aprovechamiento escolar, dentro de este conocimiento educativo, los que han estudiado la motivación de logro dicen que el esfuerzo y la presencia son mayores en aquellos alumnos que se plantean metas de dificultad moderada, lo cual caracteriza a quienes están motivados para alcanzar el éxito y no para evitar el fracaso, así como en los alumnos que auto-perciben un buen nivel de eficacia en sus acciones, y en quienes atribuyen su desempeño a causas internas o a causas controlables más que a causas externas y hay pruebas que el mejor desempeño académico se asocia con la tendencia a atribuir el éxito a una combinación de aptitud y esfuerzo en la tarea y con la tendencia a atribuir el fracaso, bien a una insuficiencia en el esfuerzo realizado o bien a la confusión e inadecuado

modo de procesar, las estrategias que describimos servirían de soporte para el buen encauzamiento de esos procesos.

1. Programación para el éxito:

Una obviedad a veces olvidada es que la expectativa de éxito en un alumno está condicionada por el nivel de éxito real que consigue cotidianamente en la escuela. La responsabilidad del profesor pasa por el diseño de una enseñanza adaptada al nivel del alumno, con progresión ajustada al dominio de cada paso necesario para tratar de evitar en lo posible un elevado grado de confusión y frustración. Recordemos que el éxito no depende en exclusiva de la dificultad que pueda tener la tarea, sino del grado de preparación para ese requerimiento.

2. Propiciar el establecimiento de metas, la valoración del desempeño y las destrezas de auto-esfuerzo:

Tratar que los alumnos se planteen metas, que sean:

- más próximas que remotas
- específicas más que demasiado vagas o globales
- desafiantes más que fáciles o muy difíciles.

Se debe procurar un "feedback" (retroalimentación) concreto al tiempo que se les orienta hacia el establecimiento de estándares apropiados en relación a su actuación, con el propósito de que lleguen a reconocer y confirmar sus éxitos y a generar, consiguientemente, pautas de auto-refuerzo personal.

3. Ayudar al reconocimiento de nexos entre esfuerzo y resultados:

Por medio de técnicas como el moldeamiento y el feedback los alumnos se van percatando de que la cantidad del esfuerzo desplegado afecta al resultado de una actividad, se necesita percibir el esfuerzo como una especie de inversión que produce buenos resultados en cuanto al desarrollo y fortaleciendo cognoscitivo de destrezas, y no como un riesgo, tal vez inexorable de fracaso.

4. Planificar actividades de recuperación:

Si la situación lo requiere puede hacerse uso de contratos de desempeño, considerar principios de enseñanza y práctica adicionales que permitan superar fracasos iniciales a través de un esfuerzo sostenido y aplicar estrategias de reentrenamiento enseñar y orientar a los alumnos, entre otras, vías de concentración para realizar la tarea y disipar gradualmente temores no pocas veces patológicos de fracaso, destrezas de afrontamiento con vistas a descubrir errores y solucionar problemas y naturalmente, atribución de fracasos, cuando sea pertinente, a la falta de esfuerzo, de información suficiente, o a la confianza depositada en estrategias inadecuadas.

C) Estrategias de motivación intrínseca.

Las estrategias que mencionamos fueron clasificadas por Brophy entre las que socializan más directamente la motivación para aprender en los alumnos. Con las siguientes estrategias los profesores pueden encausar y elevar la motivación intrínseca de los alumnos seleccionando o ideando tareas atractivas y/o recompensantes, aunque no estimulan directamente la motivación para aprender es probable que resulten en mayor implicación en tareas susceptibles de ser percibidas como agradables y disputables.

1. Favorecer elecciones y toma de decisiones autónomas:

Dentro de las limitaciones impuestas por los objetivos es recomendable que los alumnos tengan la oportunidad de escoger vías alternativas de satisfacer los requerimientos escolares, así como una toma de decisiones autónoma que ayude a desarrollarse educativamente. Si se requiere se proporcionará una serie de elecciones posibles y/o establecer el criterio de aprobación y la supervisión antes de proceder con la actividad.

2. Incluir elementos novedosos y variados:

Procurar cada una de las tareas contenga un elemento novedoso para los alumnos para salir de la rutina que se ha tenido, esta recomendación es no permitir el predominio de una dinámica absolutamente rutinaria en el aula de clase.

3. Proporcionar oportunidades de activación:

Las actividades preferidas en las aulas son aquellas que favorecen una recíproca interacción entre profesores y alumnos y, entre alumnos y alumnos que exigen la manipulación de materiales, o que requiere algún tipo de respuesta activa más allá de la mera recepción, desinformación, de ahí surge la necesidad de trascender formatos de pregunta-respuesta para incluir proyectos, debates, juegos de simulación, role playing o experimentos. Lo que cuenta es no realizar un aprendizaje por memorización de los conceptos sino de comprensión e integración.

4. Proporcionar “feedback” inmediato a las respuestas de alumno:

Por lo que manifiestan los alumnos les gusta dar respuestas de forma activa obteniendo un feedback acerca de su actuación. Los materiales de autocorrección incorpora ese aspecto de proximidad en la retro-información, en cualquier caso de un feedback adecuado se encuentra unido a una mejor educación y encuentra su operatividad en la supervisión y ayuda ofrecidas por el profesor en el marco de un aprendizaje individualizado o, con las modificaciones consiguientes, en los contextos y situaciones de aprendizaje cooperativo.

5. Favorecer la realización y presentación de productos terminados:

Es también común una preferencia hacia tareas en las que haya un significado que hacia tareas que sólo son partes de una entidad más amplia, esto se

encuentra avalado por los niveles de satisfacción informados por los alumnos cuando finalizan sus tareas y tienen así la oportunidad de mostrar una determinada realización personal.

6. Propulsar la imaginación y emplear simulación:

Donde no sea posible una aplicación directa se puede pensar en introducir elementos imaginativos que implican educación de las emociones infanto-juveniles, una forma es propiciar actividades de simulación y de juego de roles que permitan a los alumnos identificarse con distintos personajes o analizar el contenido de modo más personalizado y directo. Otras actividades tienen la ventaja de hacer que los alumnos confronten problemas que necesitan resolver valiéndose del conocimiento y de las destrezas adquiridas. Es posible incluir en las enseñanzas breves ejercicios de simulación que no requiere de mucho tiempo ni una especial preparación.

7. Diseño lúdico de actividades y ejercicios escolares:

Las actividades prácticas relacionadas con el contenido académico se pueden presentar a modo de juegos y otras actividades similares de resolución de problemas, algunas suponen metas claras para cuyo alcance los alumnos deben superar algunos obstáculos estratégicos en el transcurso de la tarea. Otras pueden requerir que el alumno descubra el problema y que desarrolle un método para su solución.

8. Incluir objetos de nivel superior y cuestiones divergentes:

En la escuela se aprenden los hechos, conceptos y definiciones, pero estos objetos de conocimiento no despiertan entusiasmo entre los alumnos ni es pedagógico, por esto es necesario introducir objetos de nivel superior, igualmente es aconsejable planear opiniones y predicciones acerca del curso para un mejor aprovechamiento académico, lo cual ayuda a hacer que el material

de aprendizaje sea mejor comprendido y más significativo, de lo contrario, podemos estar comprometiendo el procesamiento activo del material, razón suficiente para una estrategia que aumenta sus ventajas en el caso de que un texto proporcione únicamente cobertura vaga del tema que se estudia.

9. Fomentar la interacción con los iguales:

La investigación sobre modelos de aprendizaje cooperativo ha documentado ampliamente los beneficios cognitivos y afectivos que tiene un diseño de actividades entre alumnos que va más allá de la estricta interacción con los profesares, estas actividades componen una gama que va de la interacción en pares o en pequeños grupos, utilizando diferentes técnicas de trabajo, ya sea un debate o la investigación del tema que se esta revisando, hasta la "tutoría entre iguales" con sus sugerentes resonancias vygotskianas, teniendo puentes entre el proceso educativo y el proceso de socialización humana.

Finalmente, la realización interactiva de las tareas escolares incrementa las ventajas motivacionales, cuando las actividades se estructuran según los objetivos académicos de aprendizaje educativo y cuando su desarrollo propicia la participación activa de todos los integrantes de el grupo.

Ha persistido un interés en torno a la calidad académica y a la eficiencia terminal de las universidades públicas, en particular sobre los temas de enseñanza media superior se han realizado diagnósticos y programas que buscan modernizar y mejorar la calidad de la educación, las instituciones educativas deben proporcionar a los estudiantes una formación académica sólida que pueda garantizar su futuro desempeño laboral, la aplicación sistemática de estrategias de aprendizaje y de estudio. Identificadas estas estrategias través de la

investigación psicológica y educativa, han mostrado su potencial para el desempeño escolar de los alumnos y promover el desarrollo de habilidades intelectuales básicas, que contribuyan al éxito académico.

Los avances en la investigación acerca de los mecanismos y condiciones que regulan el aprendizaje, así como el análisis de las estrategias y actividades que realiza una persona cuando aprende, ofrecen mejores elementos explicativos confiables de los fenómenos educativos de los alumnos en los niveles de enseñanza media y superior.

La comprensión de los problemas educativos y de los factores que intervienen en el comportamiento académico ofrece la posibilidad de desarrollar herramientas técnicas y metodológicas para su mantenimiento. De los mecanismos psicológicos se deriva el diseño de programas instruccionales, materiales didácticos y de apoyo al aprendizaje. Para el asesoramiento de los docentes en el diseño e instrumentación de planes y programas de estudio y de formación y la actualización de los profesores, en la definición de criterios de evaluación de la enseñanza y en el desarrollo de procedimientos e instrumentos para detectar y desarrollar habilidades académicas y de estudio, en otras aplicaciones educativas.

Investigaciones recientes señalan que las estrategias de aprendizaje están relacionadas con las habilidades de comprensión de la lectura, de tal manera que el nivel de comprensión de lectura de los alumnos puede usarse como predictor del desempeño académico en los cursos de nivel universitario, las habilidades académicas y de estudio, los esfuerzos han sido insuficientes, tanto en la investigación como en la elaboración de materiales, programas y cursos sobre hábitos de estudio. Evaluaciones de este tipo sugieren mejorar las habilidades básicas de los estudiantes y evitar que adquieran malos hábitos de estudio, se ha

observado que la enseñanza tradicional lleva a evaluar sólo el recuerdo de información, por lo que los estudiantes se ven obligados a presentar exámenes de memoria por lo que adoptan estilos superficiales de aprendizaje, esta situación mantiene las dificultades de los alumnos para aprender sus materias, ya que carecen de estrategias eficaces de estudio que les ayuden a comprender las clases, sus lecturas y que les posibiliten un avance académico satisfactorio.

La información con la que ahora contamos para orientar la enseñanza de habilidades académicas básicas y de estudio, permite una evaluación objetiva y promover las habilidades dentro de los planes y programas de estudio, de esta manera, los profesores deben incorporar en sus clases la enseñanza de estrategias de aprendizaje que han demostrado eficiencia como promotoras del éxito académico, es decir, si se busca un mayor impacto en el desarrollo de habilidades de estudio, es necesario incluir en los programas de estudio la tutoría de los profesores dentro de un sistema de supervisión que asegure a los alumnos la comprensión de las clases y de las lecturas, que se promueva una búsqueda e integración de la información relevante y que se incluya la evaluación de habilidades metodológicas y tareas conceptuales complejas en los exámenes regulares. Ahora podemos identificar estrategias específicas relacionadas con las habilidades de comprensión de lectura, que permiten predecir el desempeño de los alumnos en las tareas escolares cotidianas.

Capítulo III.
Las Técnicas y Hábitos de Estudio
de los Alumnos de la Facultad de
Psicología de la UNAM.

- **Propósito.**
- **Antecedentes.**
- **Pronóstico.**
- **Estudios Anteriores.**

3.1- PROPÓSITO

El propósito de este trabajo, es evaluar las técnicas y hábitos de estudio de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, para descubrir como primera instancia, si éstos son adecuados para el buen desempeño académico de los alumnos, y segundo, saber si dichas técnicas y hábitos mejoran conforme avanza su tiempo en la Facultad y por ende, con el conocimiento adquirido.

Tomando en cuenta las necesidades académicas requeridas para el ejercicio de la Psicología con varias características esenciales como capacidad de análisis y síntesis, capacidad de abstracción, organización de materiales, orientación hacia la realidad, conductas de lectura, redacción Brown (977), etc., elementos vitales para el buen desarrollo profesional y ejercicio de la psicología en cualquiera de sus áreas.

Los alumnos, ingresan a la Facultad de muchas otras instituciones de educación media superior, incluyendo escuelas de la UNAM (Escuela Nacional Preparatoria, Colegios de Ciencias y Humanidades) así como de otras instituciones (Escuelas particulares con incorporación a la UNAM y otras escuelas con incorporación a la SEP).

Por lo tanto, es evidente que tales alumnos cuentan con un bagaje amplio en cuanto a técnicas y hábitos de estudio, que pueden provenir de su educación media superior o incluso de niveles inferiores (primaria, secundaria) situación que plantea un problema: Si dichas técnicas y hábitos son adecuados, se espera

una mejoría sustancial conforme crece el cuerpo de conocimientos, sin embargo, si tales técnicas y hábitos sean inadecuados es probable que mejoren con el tiempo y conocimiento, pero también resulta probable que empeoren o que se mantengan intactos.

De lo anterior, se parte la importancia de este estudio, descubrir modelos de aprendizaje inoperantes o funcionales que permitan, en estudios posteriores, elaborar mejoras a los planes y programas de estudio, eliminando los métodos inadecuados, logrando un mejor ejercicio profesional y académico.

3.2- ANTECEDENTES

Dentro de los estudios realizados sobre el tema, se ha encontrado que la preocupación principal de los alumnos es obtener buenas calificaciones y no obtener un bagaje conceptual mayor (Nikiforof, 1988) así como el estar en educación superior en ocasiones, no es con el objeto de satisfacer necesidades del estudiante, sino necesidades creadas por el medio social en que vive.

De acuerdo con Nikiforof (1988), "El proceso docente... debe desplazarse de forma que la modalidad lectiva de adquisición de conocimientos deje el lugar a la laboral... esto implica reducir las conferencias explicativas", lo que significa que debemos introducir al alumno a la dinámica laboral, es decir, evitar que sean pasivos, para lograr que se conviertan en partícipes de lo que están aprendiendo.

Phares (1976), indica que “a mayor control interno, mejor rendimiento académico”, por lo tanto, es necesario mencionar la importancia de la tranquilidad del alumno para su buen desarrollo profesional, si el alumno puede tener el menor número de conflictos internos, esto favorece su desarrollo profesional y por lo tanto, puede aprender con técnicas y hábitos mejor contruidos, por el contrario, si el número de conflictos internos aumenta, es difícil que se organice el estudiante.

Hablando exclusivamente de la Facultad de Psicología de la UNAM, que es el escenario en cuestión, podemos mencionar el trabajo realizado por Tenorio y Velazquez (1988), en donde se menciona que: “El rendimiento escolar... esta determinado por diversas ideas sobre el desarrollo educacional” entre lo que destacan:

- Factores biológicos contra factores sociales: que concibe al individuo como determinado por sus posibilidades biológicas.
- Individuos contra escuela: donde se hace referencia exclusivamente a las capacidades del alumno, sin influencia del medio o ambiente escolar.
- Sentido amplio contra sentido restringido: “Los resultados del rendimiento escolar se expresan en la ejecución individual del estudiante, por lo que los elementos indicadores que se consideren parte del rendimiento van a darle a éste un sentido más amplio o más restringido” Contreras, Gallardo y Grimaldi (1983).

Haciendo mención a las calificaciones de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, entre 1980 y 1988, Tenorio et al. (1980), se encontró

que la no acreditación en la mayoría de las asignaturas se encuentra alrededor del 22%, lo que significa, que si tomamos como base de grupo un número de 60 alumnos, esto representa que 13 alumnos no acreditan la materia.

Las diferencias encontradas, se demostró que durante los primeros dos semestres el nivel de reprobación es considerablemente mayor con respecto a los restantes semestres de la licenciatura, situación que torna difícil el progreso del alumno si no cuenta con técnicas y hábitos de estudio adecuados, ya que en la Facultad de Psicología de la UNAM, mientras el índice de reprobación de los alumnos disminuye, las diferencias entre las asignaturas no son muy significativas Tenorio et al. (1988).

Partiendo de lo anterior, es evidente la necesidad de determinar cuáles y cómo funcionan las técnicas y hábitos de estudio de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM, siendo un punto de partida para la reestructuración de los métodos de enseñanza.

3.3- PRONOSTICO

Si pensamos en las palabras definidas en el punto anterior, el pronóstico puede tomarse regular, para empezar, existen limitaciones considerables en lo que se refiere a aprovechamiento escolar, por un lado causas externas y por otro causas internas, que limitan al estudiante a un funcionamiento subordinado a tales causas. Por lo tanto, si el alumno tiene problemas económicos, su rendimiento académico disminuirá, si alguna figura importante

para él como la materna tiene conflictos con el medio, también el estudio se ve afectado, esto resulta lógico, más aún si tomamos en cuenta las condiciones de nuestro país.

Otro factor lo constituye el trabajo de Tenorio et al. (1988), Titulado: "Análisis de los índices de no acreditación en los semestres básicos de la Facultad de Psicología de la UNAM" descrito anteriormente, en el que el panorama de reprobación de los alumnos de semestres básicos es desalentador.

De cualquier forma, es de esperarse que alumnos de nivel licenciatura presenten técnicas y hábitos de estudio, sino perfectas, al menos funcionales, lo que nos ofrece una explicación de por qué un alumno de licenciatura se encuentra donde está. Más aún, también es de esperarse que al aumentar los conocimientos, el alumno tenga más armas para organizarse internamente y así lograr un mejor desarrollo académico, más tomando en cuenta que hablamos de formación en el área de Psicología, campo que ofrece el conocimiento para intentar mejorar o implementar técnicas de estudio nuevas e ideadas por el alumno mismo.

Refiriéndonos al mejor empleo de las técnicas de estudio conforme el alumno avanza en la licenciatura, nuestra creencia es alentadora, si el índice de reprobación de los alumnos es mayor en los primeros dos semestres Tenorio et al. (1988), y disminuye, puede ser una buena señal del empleo de técnicas nuevas y funcionales por parte de los alumnos para acreditar sus materias, producto tal vez de las carencias que ellos mismos observan durante los primeros semestres.

3.4- ESTUDIOS ANTERIORES

Dentro de los trabajos que se han abocado al tema de hábitos y técnicas de estudio, encontramos la tesis Una Aportación para mejorar las llamadas Técnicas y Hábitos de Estudio de Martha Enriquez Ascencio (1985), y otra tesis con el título Análisis de Reactivos de la versión corta de la prueba de hábitos de estudio del Dr. William F. Brown de Sotero Moreno (1992), ambos trabajos se centran en el análisis de Técnicas y Hábitos de estudio, así como la estandarización de la prueba de Brown y Holztnan, instrumento importante en la medición y análisis de hábitos y técnicas de estudio.

Por otro lado, existe el trabajo de Yolanda Ramirez Contreras (1988), cuyo título es La Técnica de como mejorar el aprendizaje en el que plantea una investigación donde se comparan los resultados de aprendizaje de un grupo experimental contra un grupo control, después de un programa de enseñanza enfocado a aprender una técnica para mejorar el aprendizaje.

En esta investigación se utilizaron los siguientes elementos de estudio:

1. Actitud ante el estudio.
2. Aceptación alumno maestro.
3. Organización ante el estudio.
4. Habilidad para concentrarse.
5. Habilidad para memorizar.
6. Habilidad para tomar apuntes.

7. Habilidad para manejar libros de texto.
8. Habilidad para realizar trabajos escritos.
9. Habilidad para presentar exámenes.

Estos puntos se aplicaron a un grupo control y a un grupo experimental, el cuál, realizó un curso piloto donde se incluía un método denominado “ La técnica para mejorar el aprendizaje”

Los resultados del Test-retest indican una significancia bastante alta con respecto al valor de $\alpha = 0.05$, por lo que hablamos de una alta confiabilidad Ramirez Contreras (1988).

Sin embargo, en la comparación realizada entre el grupo control y el grupo experimental bajo las nueve condiciones descritas, arroja el resultado de cero diferencias significativas entre las condiciones, es decir, tanto el grupo control como el experimental, tuvieron un desempeño idéntico bajo la medición de las áreas mencionadas, por lo que “La técnica para mejorar el aprendizaje” no tuvo los efectos deseados y contemplados bajo las condiciones del estudio.

De acuerdo con esto, los alumnos integrantes del grupo experimental, no aprendieron técnicas de estudio nuevas, ni mejoraron las propias, simplemente se mantuvieron igual.

Lo anterior indica que no existieron cambios en los alumnos antes del curso ni después del curso, situación por la que es posible creer que en el presente trabajo, las técnicas y hábitos de estudio no mejoren ni empeoren, sino

Capítulo III. Las Técnicas y Hábitos de Estudio de los Alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM.

simplemente que permanezcan inmutables a lo largo del tiempo de la licenciatura (nueve semestres) y por ende, que desde su adquisición remota, tales hábitos y técnicas permanezcan igual.

Para poder encontrar la respuesta seguiremos los pasos descritos en el siguiente capítulo.

Capítulo IV

Metodología.

- Planteamiento del Problema.
- Hipótesis.
- Variables.
 - Definición Conceptual.
 - Definición Operacional.
- Muestra.
- Tipo de Estudio.
- Diseño.
- Instrumento.
 - Antecedentes y descripción de la Versión corta de la Prueba de Hábitos de Estudio del Dr. William F. Brown.
 - Antecedentes de la Prueba de Hábitos de Estudio del Dr. William F. Brown.
- Procedimiento.
- Análisis Estadístico.

4.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Las técnicas y hábitos de estudio de los alumnos de la Facultad de Psicología cuentan con una adecuada organización, así como buenas técnicas, incluyendo en estas la motivación adecuada, su vocación profesional, los hábitos adecuados de lectura así como de escritura, la actitud del alumno ante las materias de la carrera elegida, su actitud ante los exámenes, cuál es la actitud hacia los profesores, organización del material de estudio, la integración de los conocimientos adquiridos durante las clases así como la práctica de los mismos, cuáles son los avances o las deficiencias que existen en los alumnos de los diferentes semestres.

Conforme a los anterior podemos observar que los alumnos al ingresar a la facultad llegan con características propias en cuanto a sus formas de estudio, al ir avanzando en los semestres se espera que sus técnicas y hábitos de estudio mejoren, ya que el alumno cuenta con más y mejores herramientas para desarrollar sus capacidades, aumentando el nivel de conocimientos a medida que avanza el tiempo.

Un buen profesionista, debe mejorar sus hábitos y técnicas para tener un buen desempeño y desarrollo profesional, este es el propósito del siguiente estudio, descubrir cuáles son los avances en las técnicas y hábitos de estudio de los alumnos.

4.2 HIPOTESIS

La hipótesis de investigación de este estudio se divide en dos partes:

1.- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de los diferentes semestres en relación con sus hábitos y técnicas de estudio, por lo tanto, al menos uno es diferente.

Con su respectiva hipótesis nula:

2.- No existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de los diferentes semestres en relación con sus hábitos y técnicas de estudio.

Y la segunda hipótesis de investigación:

1.- Las diferencias en sus técnicas y hábitos de estudio aumentan conforme avanzan los semestres de la carrera.

Siendo la hipótesis nula:

2.- Las diferencias en sus técnicas y hábitos de estudio disminuyen conforme avanzan los semestres de la carrera.

$$H1\ 1 = \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2 \neq \bar{X}_3 \neq \bar{X}_4 \neq \bar{X}_5$$

(al menos un grupo es diferente)

$$H1\ 2 = \bar{X}_1 < \bar{X}_2 < \bar{X}_3 < \bar{X}_4 < \bar{X}_5$$

(la diferencia va aumentando)

$$H0\ 1 = \bar{X}_1 = \bar{X}_2 = \bar{X}_3 = \bar{X}_4 = \bar{X}_5$$

(no hay diferencias significativas)

$$H0\ 2 = \bar{X}_1 \geq \bar{X}_2 \geq \bar{X}_3 \geq \bar{X}_4 \geq \bar{X}_5$$

(la diferencia va disminuyendo)

4.3 VARIABLES

VI= Grado escolar.

VD= Hábitos y técnicas de estudio.

4.3.1 DEFINICION CONCEPTUAL DE VARIABLES.

La variable independiente tomada como grado escolar se define como el semestre que se cursa en la licenciatura en la Facultad de Psicología de la UNAM, siendo independiente porque de ésta depende, de acuerdo con el estudio, el avance o mejoramiento de los hábitos y técnicas de estudio de los mismos.

La variable dependiente en este caso, son las técnicas y hábitos de estudio, que se espera se modifiquen de acuerdo con el avance académico, es decir, con los nuevos conocimientos y con el cambio de grado o nivel escolar.

Los hábitos y técnicas de estudio se definen de acuerdo con la prueba del Dr. William F. Brown, Sotero Moreno (1992), como:

Organización del Estudio (EOE): El alumno reúne el material adecuado para trabajar, en el lugar adecuado, fijo, con buena iluminación y sobre todo, sin distractores, realiza sus trabajos con anticipación, utiliza su tiempo libre para repasar sus apuntes y prepara sus exámenes con tiempo, se organiza de tal forma que pueda estudiar sin interrupciones ni prisas en el lugar adecuado.

Técnicas de Estudio (TET): Revisa los encabezados, títulos y subtítulos para obtener una idea general de lo que estudia, se concentra en lo que lee, elabora sus apuntes con sus propias palabras, utilizando sólo las ideas centrales e integrando al finalizar la clase, revisa y selecciona de modo organizado, los materiales a utilizar en sus trabajos, en los exámenes responde con eficiencia y rapidez, sin perder la calma, con el objeto de revisar sus respuestas al final del mismo.

Motivación para el estudio (EMF): Solicita la ayuda de sus profesores cuando su materia le es difícil, tiene la iniciativa para expresar sus dudas, dedica más tiempo a estudiar que a divertirse, va a la escuela para prepararse mejor y no sólo por la calificación, considera que el estudio le permitirá ser mejor en el mañana, y que la actualización es una herramienta del maestro para enseñar.

Orientación hacia la realidad (EOR): El alumno organiza y programa sus estudios de modo sistemático y eficiente para su desarrollo efectivo, sabe que es necesario contar con buena iluminación, ventilación, y temperatura para realizar sus estudios, se siente motivado para pedir apoyo e instrumentar nuevos métodos de estudio, procedimientos efectivos de lectura y de cómo tomar apuntes, organiza su horario para tener tiempo de estudiar, divertirse y descansar, así como estar convencido de que los hábitos efectivos de estudio en la Universidad, le servirán en su futura vida laboral.

Organización para el estudio (EOE): Se le dedica un tiempo específico a cada materia a revisar, repasa sus apuntes antes de clase y revisa su texto antes de la

orden del maestro, revisa siempre los materiales que más trabajo le cuestan y conoce la óptima forma de organizarse en su horario y tiempo personal.

Conducta de redacción (ECR): Sus notas incluyen sus propias palabras y una síntesis de los temas más importantes, las definiciones importantes las escribe con las palabras exactas del maestro, así como los mapas o esquemas que el maestro apunte en pizarrón, apunta en forma de cuadro sinóptico y revisa lo escrito al terminar, se apoya en el material bibliográfico necesario para el desarrollo del tema, y elabora un cuadro sinóptico general para bosquejar el tema.

Conducta en la lectura (ECL): Al revisar un texto se detiene para formularse preguntas que el maestro podría hacer debido a su importancia, así como para repasar fechas, lugares y nombres importantes, subraya o marca las palabras claves del texto para poder reconstruirlo fácilmente, escribe pequeños resúmenes de los puntos importantes que anexa a las lecturas, revisa los resúmenes, títulos y subtítulos, al mismo tiempo que busca las respuestas, para evitar olvidar, traduce lo leído a sus propias palabras, lee el principio y el final de cada texto para aumentar la comprensión y la continuidad, evita distracciones, y busca lo aprendido en clase en el texto para reafirmarlo y resolver dudas.

Conducta en los exámenes (ECE): Al prepararse para un examen, procura formularse las preguntas que el maestro podría formular por importancia, lee los apuntes, hace un cuadro sinóptico de la materia, no estudia a la última hora, pregunta al maestro el tipo de examen y revisa los puntos importantes, revisa los

temas del examen para tener una idea antes de contestarlo, esboza los puntos principales antes de contestar y se da su tiempo para revisar errores, un examen por temas lo resuelve con la ayuda de un cuadro sinóptico, en otro del tipo "Falso-Verdadero" tiene en cuenta que la primera opción puede ser la más correcta y pone atención a palabras como "nunca" "siempre" "algunos", etc., no se detiene ante una pregunta difícil, sino que pasa a lo demás para después regresar y responder de modo acertado, revisa sus respuestas al final del examen, solicita al maestro, en caso de equivocación, que lo corrija y apunta las correcciones que utiliza en caso de examen final, junto con todas las correcciones de sus exámenes parciales, si le restan puntos por las incorrectas, no trata de adivinar lo que no sabe.

Evitación-Retraso (ER): No sólo revisa los materiales fáciles, sino que también los difíciles sin que se le indique, estudia aunque el tema le parezca aburrido, no sueña despierto; ordena sus apuntes por materia y aclara sus dudas con el maestro, corrige los errores de sus exámenes y estudia en el medio adecuado, se concentra en lo que estudia y prepara sus trabajos con anticipación, prefiere estudiar antes que divertirse, estudia anticipadamente y organiza su tiempo para no retrasarse en ninguna materia.

Material de trabajo (EMT): Al entregar un trabajo se organiza y lo prepara con los objetivos que el maestro planteó originalmente, cuando no entiende lo que tiene que hacer, le pregunta al maestro, pone atención y se concentra en lo que estudia, hace los resúmenes con lo más importante, revisa las tablas y cuadros de un texto de modo minucioso, busca un modelo o guía para hacer sus trabajos, copia lo que el maestro escribe en el pizarrón, en los exámenes desarrolla los

temas de modo lógico, revisa su ortografía, termina a tiempo los exámenes y los revisa al final.

Aprobación del Maestro (AM): El alumno piensa que los maestros plantean sus clases atendiendo a las necesidades e intereses de los alumnos, tratando de entender a los alumnos y no ser tan rígidos, responde las dudas en clase y habla en los mismos términos que los alumnos, tratan a todos por igual y piensa que los maestros les gusta enseñar.

Aceptación de la educación (AED): Estudia por igual todas sus materias independientemente de su relación con el maestro o si le gusta o no el tema, elige los temas y reportes con habilidad para sus trabajos, lee con interés y atención sus libros de texto, piensan que el maestro se interesa por temas de actualidad, que las calificaciones son justas y reflejan la capacidad, piensa que los estudios le dan armas para su vida adulta y estudia para aprender.

4.3.2 DEFINICION OPERACIONAL DE VARIABLES.

Primero, se controló el nivel de estudios de los alumnos con base al semestre, tomando muestras aleatorias de los diferentes semestres de la Facultad, las características de los hábitos y técnicas de estudio, se midieron y evaluaron por medio de la prueba de técnicas y hábitos del Dr. William F. Brown, y por último, se procuró que todos los sujetos contestaran la prueba bajo las mismas condiciones ambientales y con el mismo tiempo de aplicación.

4.4 MUESTRA

Se utilizarán 506 sujetos de la Facultad de Psicología de la UNAM, de los diferentes semestres del año lectivo, no importando su edad, sexo, o promedio de calificaciones, dado que tales características carecen de importancia para el presente estudio.

La muestra se seleccionó de acuerdo con el muestreo probabilístico siendo aleatoria estratificada proporcional, cuyo procedimiento será tomar grupos aleatorios de alumnos que completen un número específico de los diversos semestres de la Facultad de Psicología, buscando la normalidad de los datos, por lo que decimos que es proporcional de la población de la Facultad, tomando en cuenta que la selección de los alumnos en base a números aleatorios con el propósito de mantener las características de una muestra probabilística.

4.5 TIPO DE ESTUDIO.

El estudio planteado es del tipo comparativo evaluativo transversal, debido a que:

- 1) Se comparan las características de las técnicas y hábitos de estudio de los alumnos de la Facultad de Psicología,
- 2) Con el objeto de evaluar las avances entre los semestres.

Como la evaluación comprende revisar y comparar diversos niveles al mismo tiempo, es decir, podremos comparar a los alumnos de tercero con los de quinto y a su vez con los de primero, etc., el estudio es transversal.

Por otro lado, el trabajo se realizará en el campus de la Facultad de Psicología de la UNAM, lo que implica elaborar un estudio de campo, por llevarse a cabo en la escuela de los estudiantes.

4.6 DISEÑO.

En este caso, planteamos un diseño cuasi-experimental multigrupo, en donde manejamos 12 escalas (incluidas en el instrumento) de la prueba del Dr. William F. Brown, por cada uno de los semestres, comprendidos en el semestre lectivo 96-I, siendo:

- Primero
- Tercero
- Quinto
- Séptimo
- Noveno

Resultando un diseño multifactorial de 12×5 (doce escalas por cinco semestres distintos).

4.7 INSTRUMENTO.

Como instrumento se utilizará la prueba de Técnicas y Hábitos de Estudio del Dr. Brown (versión corta), que describiremos a continuación:

4.7.1 ANTECEDENTES Y DESCRIPCIÓN DE LA VERSIÓN CORTA DE LA PRUEBA DE HÁBITOS DE ESTUDIO DEL DR. WILLIAM F. BROWN.

Los Psicólogos educativos han empleado dos estrategias para aplicar la Psicología a la educación: la primera consiste en que cualquier recomendación para la práctica educativa debe tener una finalidad deseable a ser alcanzada: lograr un hombre educado; y la segunda estrategia se refiere a la naturaleza humana, la materia prima de la educación.

Podemos ampliar nuestra aproximación a la teoría educativa al revisar los dos principales supuestos que existen sobre la naturaleza humana, que difieren en énfasis y que una vez adoptados han producido direcciones por completo diferentes en la práctica educativa. Los supuestos reflejan lo que podríamos llamar la aproximación mecanicista y organicista al fenómeno.

Una diferencia crucial entre ellos es que los instrumentos generalmente están hechos por el hombre, mientras que las entidades orgánicas no, sino que son "naturales". Thomas Hobbes (1651), en *Leviathan*, compara al hombre con una máquina instrumentada, compuesta de resortes, engranes y palancas. Adopta dicho modelo ya que busca una forma particular de argumento para mostrar a la

sociedad humana como un modelo que se encuentra conformado por individuos los cuales son considerados como "máquinas". Siendo esta una manera simplificada de describir al hombre. Mientras que la aproximación orgánica como la de Froebel citado por T.W. Moore (1987), toma como modelo al hombre de una entidad viviente, en crecimiento y desarrollo un todo "natural". Ahora bien, es útil en algunas ocasiones enunciar supuestos sobre la naturaleza humana basados en la distinción mecanicista-organicista. El considerar al hombre como una máquina sería ignorar lo que hay de esencialmente humano en él, capaz de crecer y desarrollarse es algo dinámico; ambos modelos muestran un supuesto fundamental acerca de la naturaleza humana e implica una teoría general de la educación y una forma útil de enunciar la naturaleza humana, como mencionó Hegel (S.XVII), la sociedad es más que la totalidad de individuos que la componen.

Los maestros emplean estrategias avanzadas para el proceso de enseñanza y para la solución de problemas con respecto de la misma enseñanza, la incógnita es ¿Qué es la educación?, ¿Cómo se determinan las estrategias de enseñanza, por la técnica seguida o a seguir por los maestros? ¿Cuáles son los problemas a los que se llegan a enfrentar los maestros para incrementar el avance educativo? Es obvio que la educación está relacionada de manera muy cercana con el educando, sino es que resulta absolutamente necesario para sí misma. Hay debate respecto de que si la educación puede darse en ausencia de la enseñanza, aunque en la práctica la enseñanza es primordial para la empresa, si embargo, el concepto de enseñanza no es fácil de manejar, debido a que la misma palabra "enseñanza" no designa una sola actividad sino que puede involucrar diferentes actividades, como el hablar, elaborar preguntas, crear

situaciones en las que el alumno aprenda. Si se acepta que el maestro es responsable de enseñar se acepta que alguien debe aprender como resultado del trabajo del maestro y que la enseñanza requiere de un reconocimiento de parte del maestro y del alumno de que existe entre ellos una relación especial. Cuando un alumno fracasa en sus estudios desencadena un cuestionamiento en la educación, los materiales utilizados por la enseñanza o en la incapacidad del maestro para enseñar o del alumno para aprender lo que se le está enseñando, pero es el fracaso de alumno lo que hace cuestionarse sobre la instrucción y el aprendizaje y no precisamente sobre las características personales del alumno como sería su habilidad para hacer efectiva esta instrucción, por lo que es importante conocer su conducta de estudio fuera del salón de clase Travers (1978).

Con respecto a este punto, existen investigaciones que se centran en las condiciones de los salones de clase convencionales, dichas investigaciones se basan en el supuesto de que lo que se descubre en el laboratorio puede aplicarse a la práctica y por consiguiente al mejoramiento de la enseñanza.

Este enfoque supone que los fenómenos naturales pueden ser estudiados y analizados con mayor precisión si son aislados en un laboratorio, que si son estudiados en circunstancias naturales. Es por esto, que los investigadores de la enseñanza han utilizado los salones de clase como si fuesen laboratorios, para poder aplicar y experimentar con las nuevas técnicas de enseñanza y ver cuáles son los avances que pueden obtener, realizan registros en salones experimentales y grupos control, los resultados que se obtienen son un tanto limitados por lo difícil que es llevar un riguroso control, Travers (1978).

La efectividad de los maestros es observada a través del rendimiento académico de los alumnos, la efectividad puede depender de los materiales utilizados, la conducta de maestro hacia los alumnos y la influencia que reciben los niños en sus hogares, pero es sabido que casi nunca o nunca se eleva la calidad de la conducta de estudio del alumno como índice de buena instrucción, Hernández (1988). Con respecto a las condiciones de los salones de clase convencionales, se han hecho investigaciones basadas en supuestos de que lo que se descubre en el laboratorio pueda aplicarse a la práctica y al mejoramiento de la enseñanza, esto supone que los fenómenos naturales pueden ser estudiados con mayor facilidad en un laboratorio que en condiciones naturales.

Es sabido que esta conducta de estudio del alumno, ya sea preventiva o correctiva, no se usa con frecuencia para determinar si se han alcanzado los objetivos estipulados en el programa de instrucción, ya que en este proceso intervienen muchas variables relacionadas con el aprovechamiento del estudiante.

Si el alumno posee los conocimientos necesarios, para lograr un rendimiento efectivo a través de un repertorio conductual hacia el estudio, y otra es, que conozca estas conductas, las practique y haga una hábito propio, la diferencia se encuentra en practicar lo conocido y no solamente conocer, Hernández (1988).

Otras variables que también son importantes y significativas en los hábitos de estudio son: la claridad, la variedad, el entusiasmo, la orientación hacia las tareas, la conducta del tipo de negación y la atracción del estudiante

ante la oportunidad de aprender, dichas categorías de conducta demuestran una relación de fuerza y consistencia con los logros de los estudiantes, afirmando que estas categorías si tienen una relación de sentido común con el aprovechamiento del alumno, como sería la conducta indirecta del maestro. Mostrándose esto en el manejo de tales variables dentro del enfoque y el plan de instrucción hacen que el alumno tenga mayores logros a diferencia de los resultados de los maestros que siguen un plan o patrón consistente y uniforme.

De esta forma, las variables encontradas como significativas en la enseñanza contemporánea, pueden ser importantes para el sentido común, ya que es el que dice que muchas otras condiciones son importantes, pero la mayor parte de estas no muestran relaciones significativas de aprovechamiento. Existen investigaciones al respecto, Staats (1983), Villareal (1983), Ruffinelli (1988), que tratan de resolver el problema del aprovechamiento escolar a través de la enseñanza de hábitos de estudio, empleando diversas técnicas psicológicas. Estos autores, pretenden modificar la conducta de estudio no efectiva con la finalidad de incrementar el nivel de enseñanza que prevalece en la actualidad, por lo que es necesario que se considere el tema de hábitos de estudio como un problema de importancia, el cuál requiere de una atención e investigación de la conducta de estudio en una realidad social y educativa vigente.

La definición de la conducta de estudio en términos de la ejecución de los sujetos ante tareas educativas determinadas, la modificación de las repuestas académicas de baja calidad y/o cantidad, son el principal interés de quienes busean determinar la influencia de las técnicas para así poder mejorar el estudio y eliminar así las conductas compatibles con este, Fuentes (1979).

Investigaciones realizadas han demostrado que la calidad de distribución y topografía del estudio, están influidas por los procedimientos de enseñanza y las características de esta para el éxito académico, Fox (1962), Hilgard (1970), Born et al. (1972), Mier (1976), Carreño (1987).

Ciertos autores como Ulrich, Stachnick y Marby (1966), afirmaron que para la modificación de la conducta en los ambientes educativos es necesario reexaminar, no sólo los métodos, sino también los propósitos que se tienen en el área de la enseñanza.

En esta re-evaluación, las técnicas educativas actuales, han participado diversos psicólogos experimentales, como Bleger (1975), entre otros, cuya contribución actual y potencial se dirige a poner en práctica los principios que en el laboratorio han tenido éxito para moldear y mantener conductas complejas del estudio y gracias al uso de las técnicas de modificación de conducta (principalmente el condicionamiento operante) se han realizado investigaciones exitosas. Born et al. (1972), Fisher (1974), Bricklin et al. (1988).

De las investigaciones sobre la conducta de estudio se puede describir la siguiente, que es considerada de importancia por su frecuencia de uso:

La Técnica de la Lectura

1. La lectura para tomar notas

2. La lectura subrayada.

El profesor P. Robinson (1946), creó el sistema de efectividad en el método de la lectura (SQR3), como técnica de estudio, este sistema está conformado por 5 pasos que llevan al estudiante a una lectura significativa. Esta técnica requiere más tiempo para leer una tarea, presentando tres ventajas principalmente:

- Aprender la información que se pide en los cursos escolares
- Combatir el olvido
- Organizar la información.

Los 5 pasos de este método son los siguientes:

Paso número 1 “S” de Survey (dar un vistazo):

Consiste en observar rápidamente la lectura asignada, invirtiendo sólo unos cuantos minutos que no pueden ser más de cinco. Esta inspección debe estar dirigida hacia los títulos de texto para notar la organización general del capítulo.

Paso número 2 “Q” de “Question” (pregunta):

Se hace la recomendación de preguntar basados en los títulos y subtítulos, con este paso se supone que con la construcción de preguntas se mantendrá el interés del lector y le ayudará a evaluar lo leído.

Paso número 3 “R” de “Reed” (leer)

Consiste en leer con todo cuidado el texto, en donde la recomendación básica es que se haga una lectura activa, esto quiere decir que se subrayen las frases clave y se señale con asteriscos, signos de interrogación, signos de admiración, anotaciones al margen de la hoja, etc., se postula que el leer activamente facilita la comprensión de lo leído.

Paso número 4 “R” de “Recete” (recitar):

Consiste en detenerse en la lectura a intervalos y recitarse así mismo, sin ver el texto, tratando de recordar los detalles esenciales para expresarlos en las palabras propias del lector. El recitar lo leído es un factor de autoexamen, rápido y fácil para poder observar lo que se ha aprendido.

Paso número 5 “R” de “Review” (repasar):

Este último paso se refiere a repasar el material a intervalos periódicos, repasar será el volver a leer el material, en especial, las notas señaladas como importantes, facilitándose el recuerdo inmediato de retención, además permite observar las omisiones y los errores así como también los aciertos.

Fox (1962), utilizó este método de trabajo exploratorio para implantar técnicas de estudio efectivas en cinco estudiantes, se utilizó además el método de lectura ya mencionado, con la combinación de algunas estrategias de modificación de conducta para el establecimiento de las técnicas de estudio. Se

emplearon los cambios en las calificaciones y como medida de efectividad del procedimiento se utilizaron las calificaciones de los alumnos en un Test-Retest.

Como un primer paso moldeó la respuesta de permanecer en los salones de estudio que le fueran asignados, ya establecida esta respuesta se iniciaron las instrucciones para el paso número 1 "Survey" (dar un vistazo) de la técnica de SQR3, una vez que se realizó, se inició el entrenamiento a los sujetos, en el ejercicio comprendido del paso número 2 "Question" (pregunta), una vez que ambos pasos habían sido implantados, se emprendió el análisis de los hábitos de lectura, los rasgos de mayor relevancia de las instrucciones apuntaron hacia el no subrayar o tomar apuntes.

Se destinó un tiempo límite para cierta cantidad de hojas, la velocidad de lectura se fijó previamente en el promedio logrado por el mismo sujeto en lecturas del mismo tipo, iniciándose aquí el trabajo del paso número 3 "Read" (leer) se instruyó a leer teniendo como objetivo el responder a las preguntas planteadas al sujeto y se fue aumentando la exigencia en la velocidad de lectura.

Iniciándose en esta etapa el entrenamiento del paso No. 4 "Recete" (recitar), irse permitiendo mayor tiempo para esta fase se introdujo la práctica del paso No. 5 "Review" (reparar), los resultados que se obtuvieron fue que los cinco estudiantes reportaron mejores calificaciones en el trimestre escolar.

Con respecto a la técnica de lectura subrayada ha sido recomendada sin bases firmes en manuales para estudiar eficazmente, incluso se ha extendido tal práctica en el nivel de estudios superiores sin que se haya producido datos

experimentales que apoyen la suposición de que ésta sea realmente útil. En dichos manuales se advierte a los escolares el riesgo que implica subrayar mecánicamente sin precisar cuales son las frases claves para la comprensión del material que estudia.

El tomar notas sirve de apoyo para recordar también el subrayado de calidad promueve el recuerdo de lo leído, el problema radica principalmente en la dificultad para definir de lo que se deberá de entender como un subrayado de calidad ya que en estos términos esta intimamente vinculado con la calidad de lectura, por lo que no se tiene una especificación fina de los componentes o factores de la conducta de leer, Fuentes (1979).

En la búsqueda de una solución a la problemática del por qué los estudiantes no aprovechan al máximo los conocimientos impartidos en las instituciones de enseñanza, se ha encontrado que la mayoría de las técnicas de estudio que se han desarrollado no se ha considerado al adolescente con el bagaje total de su problemática.

Los autores Brown (1977), Michel (1979), Staton (1979), que han abordado este problema aconsejan que los estudiantes sigan ciertos pasos para lograr un avance en la técnica y en los hábitos en el estudio, para así poder conseguir un logro académico o al menos mejorar su aprendizaje.

Cabe señalar que en este trabajo no se trata de solucionar la problemática de crisis de identidad que vive el adolescente, sin embargo tampoco es un tema que deba dejarse en un segundo plano al igual que se encuentra involucrado el

tema de la enseñanza en las instituciones educativas. También se deben de tomar en cuenta otros factores que influyen en el proceso educativo, como el presupuesto destinado para la enseñanza, la clase de trabajadores docentes y administrativos que intervienen en la enseñanza, de igual forma las autoridades institucionales y estatales involucradas en la educación. Tampoco ha sido nuestro interés el desarrollar un estudio que modifique una estructura institucional ya que esto ha sido tratado en varias ocasiones sin llegar a una solución eficaz, pero no por esto deja de intervenir y modificar en gran medida la interacción social del estudiante.

No podemos olvidar el papel que desempeña el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un integrante importante dentro de un grupo con su propia problemática personal, ya que esto interviene e interfiere en el aprendizaje, no se pretende organizar la enseñanza en grupos operativos y evitar que el docente entre en el proceso dialéctico de los estudiantes, sin abrir ampliamente la posibilidad de una enseñanza-aprendizaje mutua y reciproca, Bleger (1975).

La evaluación educativa se ha llegado a entender como la evaluación de todo el sistema de enseñanza, es decir, profesores, alumnos, programas métodos de enseñanza, en un sentido amplio la evaluación educativa se define como "un proceso integral, sistemático, acumulativo y continuo, que valora los cambios producidos en las conductas del alumno, que evalúa también la eficacia de las técnicas empleadas, la práctica profesional del maestro, la calidad de los planes y programas de estudio y todo cuanto converge en la realización del hecho educativo" CNME Citado por Sotero Moreno C. (1992).

En nuestro sistema educativo actual, a quién se evalúa con mayor frecuencia es al alumno, que generalmente es evaluado por medio de una prueba de aprovechamiento que lo que mide es la aptitud del alumno para poder afrontar y resolver de manera satisfactoria problemas nuevos. Este aprendizaje le sirve para adaptarse adecuadamente a su cultura, se podía decir que al evaluar el aprendizaje, de alguna manera se están evaluando los hábitos de estudio que son los que realmente están generando los cambios en la conducta escolar.

4.7.2 ANTECEDENTES DE LA PRUEBA DE HÁBITOS DE ESTUDIO DEL DOCTOR WILLIAM F. BROWN.

La validación a través de la Encuesta de Actividades y Hábitos hacia el estudio y la prueba del estudio efectivo nos indica que las capacidades y actividades hacia el estudio de los estudiantes de nivel medio no son las más apropiadas o adecuadas para dicho nivel. Por lo que los estudiantes del nivel medio no adquieren las capacidades de estudio necesarias para una adecuada escolaridad.

Es por esto, que durante los años de 1959 y 1960, se realizó el programa de "Orientación de Estudiante a Estudiante" en las secundarias de San Marcos Texas, siendo el proyecto una extensión lógica del método utilizado en SouthWest, Texas State College. Se realizó una selección de 9 estudiantes de segundo año de preparatoria, que tuviesen el nivel más alto en su rendimiento académico, para asesorar estudiantes de secundaria, a estos jóvenes se les capacitó en áreas como:

- Sintetización de datos de aptitudes.
- Desarrollo de interacción en grupo.
- Interpretación de información registrada.
- Identificación de hábitos no adecuados al estudio.

Todo esto tuvo como objetivo el poder predecir el aprovechamiento, conducir los debates de éste hacia fines más productivos, planear un programa colectivo e identificar las deficiencias en los hábitos de estudio para así poder emplear técnicas aceptables para la elaboración de un programa para el mejoramiento de las capacidades de estudio.

La muestra elegida fue de 81 sujetos que se dividió en tres submuestras conformadas cada una de ellas por 27 sujetos y se hizo una comparación por su género, edad, etnia, nivel socioeconómico, calificaciones y actitudes académicas.

Dos de las submuestras fueron grupos experimentales y la tercera fue el grupo control, el criterio de evaluación fue el de Test-Retest, los resultados encontrados indicaron que existía un significativo mejoramiento, en los sujetos que habían sido capacitados en comparación con los que no habían recibido la capacitación, llegándose a la conclusión de que el programa agregado al ya existente, daría una aportación provechosa que ayudaría a la regularización de la orientación en las escuelas secundarias de los Estados Unidos.

Posteriormente, en el año de 1967 se hizo una aplicación que al igual que la anterior, trabajó con dos muestras experimentales y una control, los resultados que se obtuvieron por una de las pruebas de investigación de los hábitos de estudio, demostró que la muestra experimental tuvo un rendimiento académico más alto que la muestra control.

Cuando se realizó el Congreso Interamericano de Psicología, celebrado en México en el año 1967, fue presentado el "Programa de Orientación de Estudiante a Estudiante" del SouthWest Texas State College, surgiendo con ello el interés de aplicarlo en México. El Psicólogo Jorge Llanes solicitó mayor información acerca del programa y posteriormente reunió a un grupo de profesores mexicanos que visitarían SouthWest Texas State College para poder observar directamente las sesiones que se estaban realizando y ver qué posibilidad existía para una adaptación del programa para poder ser utilizarlo en la población mexicana.

Los psicólogos orientados hacia el asesoramiento fueron Eduardo García H. y Fernando García C. que con la colaboración de un grupo de estudiantes, llevaron el programa a cabo en el entonces Colegio de Psicología, actualmente Facultad de Psicología de la UNAM.

Este programa se realizó en forma experimental, siguiéndose cuatro etapas:

- La primera etapa se constituyó por la traducción al español de los materiales de asesoramiento, más las pruebas de las capacidades de estudio,

estas traducciones fueron verificadas cuidadosamente con el único fin de asegurarse de cuáles eran los contenidos exactos de los materiales.

- La segunda etapa se revisaron los objetivos del programa y se adaptaron los contenidos de instrucción para que fueran apropiados a la situación social mexicana.
- La tercera etapa se seleccionó un grupo de doce estudiantes del tercer año de Psicología a los que se adiestró para que proporcionaran a los nuevos estudiantes de la carrera el asesoramiento que se había planeado.
- La cuarta y última etapa se seleccionó una muestra de 171 alumnos del primer año de Psicología, 63 hombres y 108 mujeres, para que recibieran la "Orientación de Estudiante a Estudiante".

Se realizó un estudio piloto de las traducciones al español de las encuestas en 44 alumnos de 14 nacionalidades de habla hispana. Después se llevó a cabo el programa de actividades de asesoramiento a lo largo de cuatro sesiones de dos horas cada sesión.

Las capacidades principales de estudio cubiertas por los estudiantes asesores, fueron la programación del tiempo, como tomar notas, lectura de libros de texto y al final se les administraron a los asesorados traducciones al español de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio, la Prueba de Estudio Efectivo y la Encuesta de Habilidades hacia el Estudio. El tiempo total de las

pruebas fue de 2 horas y 1/2, dejando aproximadamente 5 horas y 1/2 para las capacidades de estudio y orientación a la Universidad.

Los resultados de las aplicaciones de los tres instrumentos, demostraron una ganancia muy significativa en las capacidades medidas del estudio en los 63 hombres y las 108 mujeres que recibieron la "Orientación de Estudiante a Estudiante" . Debido a las condiciones locales no fue posible hacer una comparación con un grupo que sirviera como muestra control.

En el año de 1969 el programa se aplicó en la UNAM y los materiales de la versión en español, fue repetida durante muchas ocasiones en Our Lake College, San Antonio Texas, todas las instrucciones las dieron los alumnos que recibieron la capacitación; se buscó reproducir las condiciones de aplicación con 41 ciudadanos hispano parlantes de 14 nacionalidades hispanoamericanas, en donde el promedio de edad y el nivel socioeconómico de la muestra mexicana fuese lo más parecida. Los objetivos de asesoramiento, el contenido de la instrucción y los procedimientos de asesoría para los programas fueron los mismos que se emplearon en México, siendo los resultados de ambos casos similares en el Test-Retest.

Los resultados de los estudio que se obtuvieron de ambos países confirman que el método de orientación de estudiante a estudiante, podía proporcionar un procedimiento práctico y eficiente en la orientación académica para las instrucciones y los alumnos de América Latina, Mier-Zamudio (1979).

En 1976, Mier-Zamudio se interesó por el programa de orientación educativa en la enseñanza superior, proponiendo una forma reducida del instrumento de Técnicas de Estudio de William F. Brown.

Con base a los antecedentes de la prueba de Hábitos de Estudio mencionados, y de acuerdo a los objetivos del presente estudio, se considera necesario describir el procedimiento que Mier-Zamudio (1979) siguió para obtener la reducción de dicha prueba.

El procedimiento seguido en la reducción de la prueba es el siguiente:

En el nivel de secundaria perteneciente a la UNAM, se aplicaron las (N=520) pruebas que se tomaron para la reducción de la prueba, esta población fue considerada por tener características muy específicas, en donde el objetivo principal de la aplicación era el obtener instrumentos que permitieran establecer un continuo entre éste nivel escolar y otros superiores.

A) Etapas para la elección de reactivos: Se ordenaron las pruebas para su clasificación de menor a mayor, en cada una de las escalas de los tres instrumentos que conformaban la prueba, bajo el supuesto, de que estos eran válidos y de que la distribución era normal, excluyéndose el 68% de los casos centrales que corresponden a la primera desviación negativa y a la primera desviación positiva, tabulándose en el resto de los grupos como "Alto" y "Bajo". Se sumó el número de sujetos que contestó correctamente a todos y cada uno de los reactivos, tanto en el grupo alto como en el bajo, se obtuvieron los porcentajes.

B) Estudio sobre la reducción de la prueba: Con los resultados que se obtuvieron, en el primer estudio piloto realizado con esta prueba, se observó la necesidad de aplicar un factor de corrección a las calificaciones crudas de algunas escalas. Lo anterior se llevó a cabo con un grupo de 20 sujetos de nivel profesional, a los cuáles se les administró tanto el material original como la reducción. En esta aplicación se observó que ciertos reactivos no discriminaban, notándose esto frecuentemente por lo que se consideró que para obtener puntajes similares se requería de las siguientes correcciones:

Debido a estas correcciones el perfil de estudio fue modificado. Hasta entonces, solamente se había presupuestado la validez de la prueba proporcionada por las investigaciones anteriormente realizadas, pero a partir de estos estudios, para obtener la reducción se planteó la necesidad de validar (a través del análisis cuantitativo) todo el material.

El segundo estudio de validez de la prueba se originó en la división de la totalidad de las subescalas en cinco grupos por orden de promedios escolares, seleccionando una subescala de cada promedio reportado, y haciendo un total de 21 subescalas de las 93 originales aplicadas a los profesionales.

Se realizó una tabla con las siguientes marcas de clase:
7.7, 8.2, 8.7, 9.2, 9.7, haciéndose posteriormente un análisis de reactivos para establecer la linealidad entre los cinco grupos y relacionar éstos reactivos con las calificaciones obtenidas:

C-F	R	7.7	8.2	8.7	9.2	9.7
F	10	1	1	2	2	6
F	19	9	9	10	13	13
F	22	9	9	10	11	11
F	29	12	13	13	13	13
F	73	1	1	2	3	4
F	76	7	11	11	12	12
C	87	0	0	0	1	1
C	88	3	4	4	4	6
F	94	10	12	12	13	13
F	102	6	7	7	7	8
F	105	7	11	11	11	12
F	112	9	9	10	10	10
SUMA		74	87	92	100	109
MEDIAS		5.69	6.69	7.08	7.69	8.38

X	Y	x	y	xy	(x) ²
7.7	5.69	-1	-1.42	1.42	1
8.2	6.69	-0.5	-0.42	0.21	0.25
8.7	7.08	0	-0.03	0	0
9.2	7.69	0.5	0.58	0.29	0.25
9.7	8.38	1	1.27	1.27	1
8.7	7.11			3.19	2.5
	S x y	3.19			

$y=(Sx2)$	$x=(2.50)$	$x=1.28 x$
	$10=12.8=13$	$5=6.4=6$
	$9=11.5=12$	$4=5.1=5$
	$8=10.2=9$	$3=3.8=4$
	$7=8.9=9$	$2=2.5=3$
	$6=7.6=8$	$1=1.2=1$

Tanto en el primero como en el segundo estudio, hubo una fundamentación estadística de peso, y la reducción de los reactivos de la Prueba de Hábitos de Estudio de William F. Brown se trató de realizar un estudio de validación y una plantilla por cada uno de los estudios así como una síntesis de ambas.

C) Reducción de la prueba: A través de una dicotomización de los reactivos se obtuvieron los valores discriminativos de cada uno de ellos para cada grupo, de la siguiente forma:

- Se localizaron los porcentajes en la primera columna de cada una de las secciones de la prueba; cuando se encontraron los porcentajes del grupo bajo y el grupo alto en la misma sección, se restó el valor menor del mayor, y cuando los valores correspondieron a diferente sección, se sumaron.
- Se hizo la selección de los reactivos, partiendo del valor discriminativo mayor al valor menor para así obtener un total de diez reactivos para cada escala, ya una vez seleccionados se procedió a revisar su redacción revisando que no

tuvieran el mismo significado. En caso de que dos reactivos tuvieran el mismo significado en escalas diferentes, se eligió uno de ambos, y en la escala en que se rechazó, se seleccionó el siguiente reactivo en función de su valor discriminativo. Dado que las escalas tenían diferente sintaxis en sus reactivos, y para lograr un tipo de respuesta específica, se procedió a restaurar algunos con el fin de que pudieran contestarse con "CIERTO" o "FALSO", tomándose como base, la forma de respuesta del M.M.P.I., por considerarse la forma más sencilla de respuesta además de su uniformidad, por consiguiente la forma de calificación resultaría fácil.

- Se modificó el perfil, porque ya que en las investigaciones anteriores llevaban una distribución próxima a la normal. Esta permitió que se obtuvieran los puntajes "T", y esperando que el procedimiento de elección de los reactivos diera una distribución similar, el perfil de la versión reducida respecto el rango del estudio anterior; esto es, se distribuyeron los diez puntos de cada escala de la prueba corta entre los puntajes T que contenían cada una de estas escalas en la prueba anterior. El protocolo se encuentra en el anexo y para consultar la plantilla de calificación y el perfil revisar la tesis de Licenciatura de Sotero Moreno (1992).
- Se redujo la prueba. para estos fines se aplicaron 90 inventarios de estudio a grupos de nivel profesional, los cuales correspondieron a 60 sujetos de la Universidad Iberoamericana y 30 sujetos de la Universidad Nacional.

Con los resultados de esta aplicación y los promedios escolares de los sujetos, se llevó a cabo un estudio comparativo. Se ordenó a los sujetos según su promedio, dividiéndolos en dos grupos, obteniéndose como resultado la media de cada una de las escalas para cada uno de los grupos. De la comparación de las

medias del grupo de promedio alto, contra las medias del grupo de promedio escolar bajo en cada una de las escalas se encontró que la diferencia no fue significativa.

Se observó que en 10 de las 12 escalas, el grupo tuvo una media mayor, pero en ninguna de las 12 escalas la diferencia fue significativa o a favor de alguno de los grupos, es decir que escala por escala la prueba en su totalidad no llega a discriminar entre los estudiantes de alto rendimiento académico.

Se analizaron los reactivos.- Se procedió a un análisis de reactivos que indicaría cuáles de los reactivos fueron discriminados por el grupo de promedio alto y cuáles discrimino el grupo de promedio bajo. Posteriormente se procedió a dividir a los sujetos en tres grupos para verificar si existiría una relación lineal entre los reactivos que discriminaron entre el grupo alto y el grupo bajo, después se dividió en seis grupos para verificar si existía linealidad y si ésta se conserva.

Los reactivos que mantuvieron la linealidad son los siguientes:

C - 99

F - 19, 28, 33 y 100

Los reactivos que mantienen relación lineal entre tres grupos pero no en seis son:

C - 7, 11, 18, 21, 26, 34, 38, 45, 60, 62, 69, 75, 86, 96 y 104.

F - 1, 4, 5, 12, 14, 20, 30, 32, 36, 37, 40, 42, 43, 49, 50, 52, 56, 59, 63, 64, 66, 72, 82, 85, 91, 93, 95, 97, 98, 106, 108, 110, 111, 117 y 119.

Se realizó un estudio paralelo.- Se procedió a realizar un estudio paralelo al anterior, tomando los grupos promedio escolares extremos de quince sujetos cada grupo, para observar qué reactivos tenían mayor discrepancia, encontrándose a los siguientes reactivos:

Discrepancia de tres puntos (10%) entre los grupos:

C - 6, 13, 24, 46 y 64.

F - 14, 27, 33, 40, 57, 58, 70, 79, 89, 94, 105 y 118.

Discrepancia de cuatro puntos entre los grupos:

C - 69, 75 y 110.

F - 19, 28, 41, 92, 100, 102 y 105.

Discrepancia de cinco puntos entre los grupos:

C - 17 y 38.

F - 22 y 76.

Discrepancia de seis puntos entre los grupos:

C - 77, 86 y 88.

F - No se encontró discrepancia en ningún reactivo.

Discrepancia de siete puntos entre grupos:

C - 99.

F - 90.

Mediante la fórmula de X^2 para variables dicotomizadas, la correlación para la discontinuidad ideada por Yates se procedió a la obtención de los

reactivos que fueron significativamente diferentes entre los dos grupos de la muestra, este estudio se cruzó con el estudio de linealidad en un mínimo de tres grupos obteniéndose los siguientes reactivos.

N	R	X	P
1	9	4.45	0.05
2	15	3.54	0.1
3	19	5.75	0.05
4	21	3.54	0.1
5	22	4.6	0.05
6	38	3.6	0.1
7	58	5.12	0.05
8	75	8.2	0.01
9	76	3.4	0.1
10	86	2.85	0.1
11	90	7.62	0.01
12	96	3.72	0.1
13	99	9.38	0.01
14	100	2.81	0.1
15	115	5.63	0.05

Fórmula de corrección de Yates:

$$\chi^2 = \frac{N(\{ad-bc\} - N/2)^2}{klmn}$$

Por último, haremos una breve descripción del instrumento de Hábitos y Técnicas de Estudio del Dr. William F. Brown.

Es un inventario de ejecución típica, que puede ser aplicado en forma individual o colectiva, y que se compone de 120 frases construidas del tal modo que la respuesta sea Cierto-Falso, el sujeto responde con lápiz en una hoja especial de respuestas.

El siguiente paso es obtener un puntaje crudo por escala utilizando la plantilla de calificación, se suman los puntajes de cada escala en forma vertical, de arriba hacia abajo y a la derecha, vaciando los resultados en la hoja de perfil (gráfica) lo que nos permite traducir tales puntajes crudos en puntuación normalizada, constituida por calificaciones "T", manejando un campo gráfico comprendido entre 0 y 80.

Después de pasar los puntajes "T" a la hoja de perfil, éstos se unen gráficamente constituyendo un dispersigrama con el que ubicamos a nuestro sujeto en base al siguiente cuadro Mier y Zamudio (1976).

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN	
71-80	SUPERIOR
61-70	SUP. AL TERMINO MEDIO
51-60	TERMINO MEDIO SUP.
50	TERMINO MEDIO
40-49	TERMINO MEDIO INF.
30-39	INF. AL TERMINO MEDIO
20-29	INFERIOR
10-19	MUY DEFICIENTE
0-9	DEFICIENTE

No existe un tiempo límite de ejecución y mide las siguientes áreas definidas por Brown y Holtzman (Cuyas definiciones explicamos en el apartado 4.3.1 de éste capítulo):

1) ***Organización del Estudio (EOE):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

1, 13, 25, 37, 49, 61, 73, 85, 97 y 109.

(Revítese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

2) ***Técnicas de Estudio (TET):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

2, 14, 26, 38, 50, 62, 74, 86, 98 y 110.

(Revítese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

3) ***Motivación para el estudio (EME):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

3, 15, 27, 39, 51, 63, 75, 87, 99 y 111.

(Revítese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

4) ***Orientación hacia la realidad (EOR):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

4, 16, 28, 40, 52, 64, 76, 88, 100 y 112.

(Revítese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

5) ***Organización para el estudio (EOE):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

5, 17, 29, 41, 53, 65, 77, 89, 101 y 113.

(Revisese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

6) ***Conducta de redacción (ECR):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

6, 18, 30, 42, 54, 66, 78, 90, 102 y 114.

(Revisese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

7) ***Conducta en la lectura (ECL):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

7, 19, 31, 43, 55, 67, 79, 91, 103 y 115.

(Revisese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

8) ***Conducta en los exámenes (ECE):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

8, 20, 32, 44, 56, 68, 80, 92, 104 y 116.

(Revisese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

Las últimas cuatro escalas constituyen la Encuesta sobre Hábitos y Actitudes hacia el estudio, compuesta en su forma original por 100 reactivos.

9) ***Evitación-Retraso (ER):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

9, 21, 33, 45, 57, 69, 81, 93, 105 y 117.

(Revítese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

10) ***Material de trabajo (EMT):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

10, 22, 34, 46, 58, 70, 82, 94, 106 y 118.

(Revítese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

11) ***Aprobación del Maestro (AM):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

11, 23, 35, 47, 59, 71, 83, 95, 107 y 119.

(Revítese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

12) ***Aceptación de la educación (AED):***

Los reactivos que constituyen la escala son:

12, 24, 36, 48, 60, 72, 84, 96, 108 y 120.

(Revítese anexo de Cuestionario al final de este trabajo).

Para tal aplicación se utilizarán 200 cuadernillos de prueba, así como 600 hojas de respuesta y perfil para la evaluación. También se necesitarán lápices del 2 ó 2 ½ y gomas de borrar blancas.

4.8 PROCEDIMIENTO.

Se escogieron al azar varios grupos de los diferentes semestres de la Facultad de Psicología de la UNAM, seleccionando a los alumnos por medio de números aleatorios, aplicándoles la prueba bajo las mismas condiciones de tiempo, dentro de cada uno de los salones de clases, acercándonos a la muestra, se le mandó a cada profesor un oficio para solicitar su apoyo, ya que los grupos fueron sorteados para el turno matutino y vespertino, así como el grupo correspondiente.

4.9 ANALISIS ESTADISTICO.

Tomando en cuenta que se trata de una muestra aleatoria de 506 sujetos, se espera que se distribuya de modo normal y que cumpla con los tres supuestos básicos de normalidad (linealidad, homogeneidad e independenciam), se aplicó un Análisis de Varianza no Paramétrico (Prueba de Kruskal-Wallis) relacionando las 12 escalas de la prueba con los puntajes que tengan los alumnos en las mismas, por cada semestre, pasando de un nivel de medición nominal (por ser respuestas dicotómicas) a un ordinal.

Capítulo V

Análisis e Interpretación de Resultados.

- Resultados.
- Discusión.
- Conclusiones.
 - Aportaciones.
 - Limitaciones.
 - Sugerencias.

5.1 Resultados.

Después de revisar las aplicaciones de la prueba sobre Técnicas y Hábitos de Estudio del Dr. William F. Brown, a los 506 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, que corresponden a los diferentes semestres en curso, y tomando en cuenta, que el objetivo de este trabajo es encontrar diferencias entre los diversos semestres en lo que se refiere a sus técnicas y hábitos de estudio, se concluye que el análisis estadístico adecuado para estos datos es el análisis de varianza no paramétrico de Kruskall-Wallis, debido a los siguientes puntos:

- La muestra es de 506 alumnos, y se distribuye de manera normal.
- Cumple con los tres supuestos básicos que son normalidad, independencia y homogeneidad.
- Sin embargo, el nivel de medición, es nominal, por lo que un método estadístico paramétrico no es factible.
- Los grupos se dividieron por semestre, por lo que las muestras son independientes.
- El análisis de varianza de Kruskall-Wallis trabaja con datos cuyo nivel de medición es por lo menos ordinal, que en este caso por el tamaño de la muestra pasamos del nivel nominal a ordinal, y trabajamos con muestras independientes, por lo que dicho análisis es una buena alternativa al análisis de varianza paramétrico.

En este caso, utilizamos un α de 0.05, con el objeto de contar con un grado de certeza del 95%, y las decisiones se realizaron en base a las siguientes reglas:

Si la probabilidad asociada al estadístico, en este caso nos referimos a la significancia del resultado de la prueba, en este caso Kruskal-Wallis (H) es menor a nuestro nivel de significancia (conocido como α que en este caso es igual a 0.05), se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que si existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos.

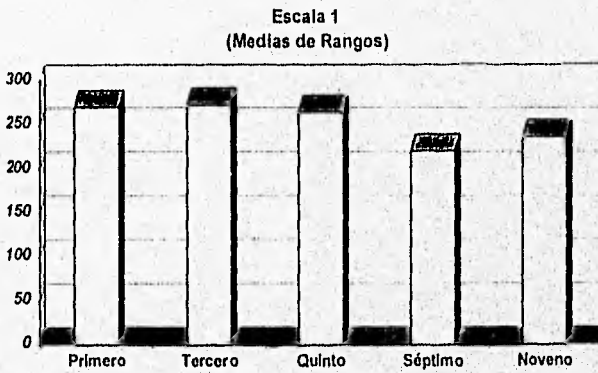
Por el contrario, si la probabilidad asociada al estadístico de Kruskal-Wallis (H) es mayor a nuestro nivel de significancia, se acepta la hipótesis nula, lo que significa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos.

Así, por ejemplo, si tenemos una probabilidad asociada de Kruskal-Wallis (H) de 0.00032, al compararla con α (0.05) descubrimos que ésta es mayor, por lo tanto, aplicamos la primer regla y decimos que si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de comparación.

De esta forma, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis a todos los semestres en todas y cada una de las escalas, obteniendo los resultados que ilustramos en la siguiente página:

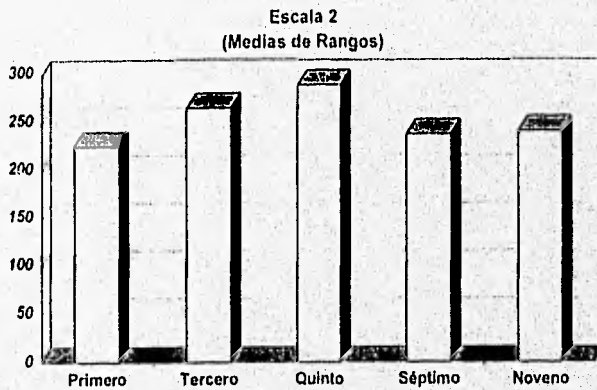
Escala 1, Organización del Estudio (EOE): Existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes semestres, siendo el más alto el tercer semestre (el que tiene más organización) y el más bajo el grupo de séptimo semestre (los menos organizados).

Escala 1	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	270.90
Tercero	272.58
Quinto	264.14
Séptimo	220.85
Noveno	235.95
$H = 10.3410$	
Significancia de $H = 0.0351$	



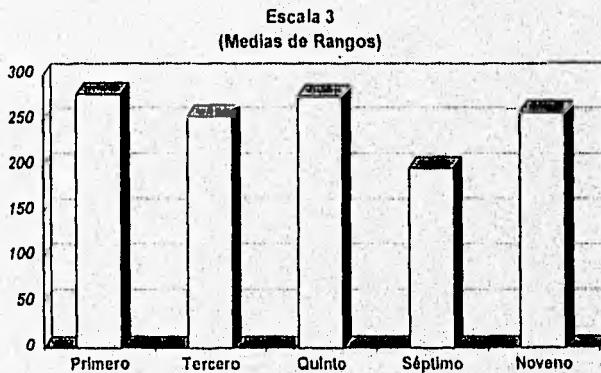
Escala 2, Técnicas de Estudio (TET): existen diferencias estadísticamente significativas, siendo el quinto semestre es el más alto (mejores técnicas de estudio) y por el contrario, el grupo de primer semestre es el más bajo (técnicas más deficientes).

Escala 2	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	225.43
Tercero	265.92
Quinto	289.44
Séptimo	238.22
Noveno	240.85
H=13.4970	
Significancia de H = 0.0091	



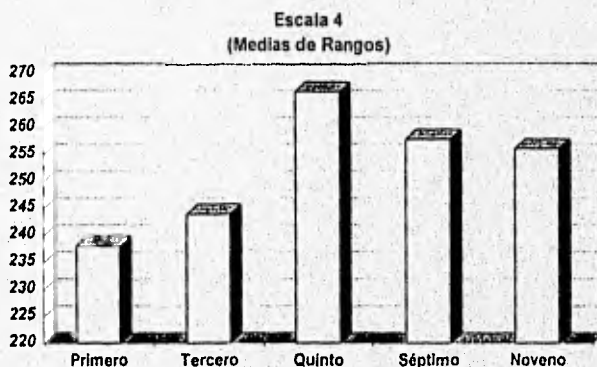
Escala 3, Motivación para el estudio (EME): existen diferencias estadísticamente significativas, el grupo de primer semestre es el más alto (mayor motivación) y el de séptimo semestre es el más bajo (menor motivación).

Escala 3	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	278.87
Tercero	252.76
Quinto	275.15
Séptimo	197.44
Noveno	257.97
H = 21.1857	
Significancia de H = 0.0003	



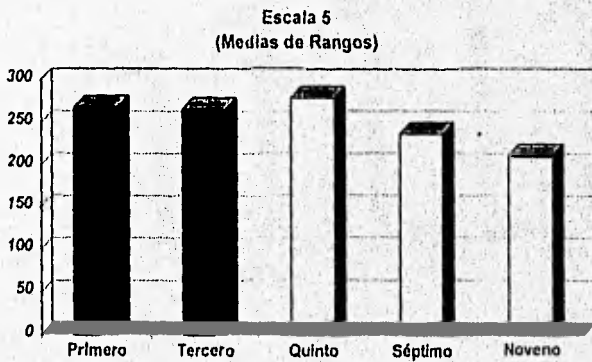
Escala 4, Orientación hacia la realidad (EOR): no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los distintos semestres.

Escala 4	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	237.99
Tercero	243.85
Quinto	266.54
Séptimo	257.78
Noveno	256.02
II = 2.7071	
Significancia de II = 0.6080	



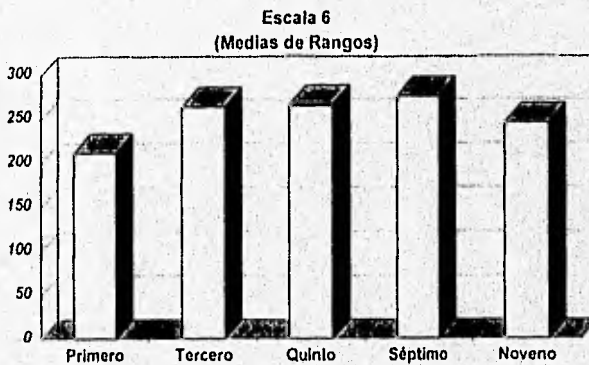
Escala 5, Organización para el estudio (EOE): se encontraron diferencias estadísticamente significativas, el quinto semestre ocupa el lugar más alto (mayor organización), mientras que el noveno semestre ocupa la posición más baja (menor organización).

Escala 5	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	268.25
Tercero	266.18
Quinto	278.40
Séptimo	236.18
Noveno	211.48
H = 15.1285	
Significancia de H = 0.0044	



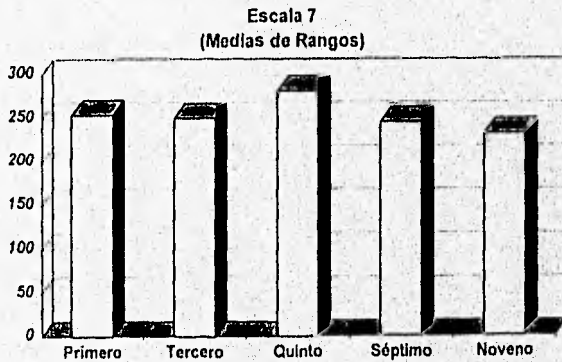
Escala 6, Conducta de reducción (ECR): se encontraron diferencias estadísticamente significativas, el grupo constituido por el séptimo semestre es el más alto (mayor conducta de redacción) y, por el contrario, el grupo de primer semestre es el más bajo (menor conducta de redacción).

Escala 6	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	211.17
Tercero	263.83
Quinto	266.44
Séptimo	275.86
Noveno	245.91
H = 12.9975	
Significancia de H = 0.0113	



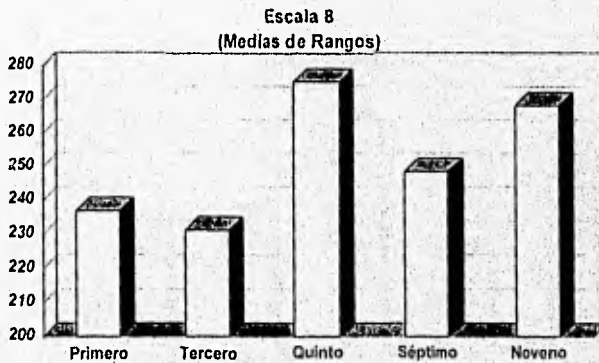
Escala 7, Conducta en la lectura (ECL): no presenta diferencias estadísticamente significativas.

Escala 7	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	253.61
Tercero	249.35
Quinto	280.25
Séptimo	245.00
Noveno	231.35
$H = 6.8905$	
Significancia de $H = 0.1418$	



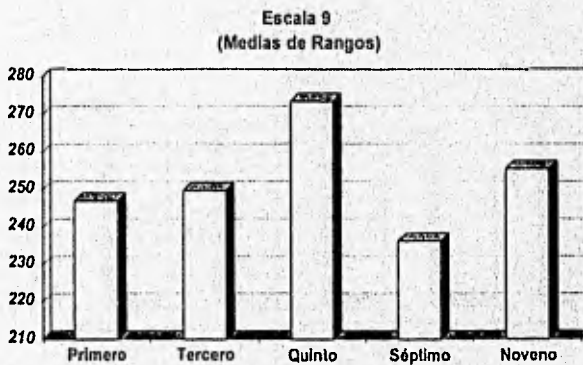
Escala 8, Conducta en los exámenes (ECE): tampoco presenta diferencias estadísticamente significativas.

Escala 8	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	236.89
Tercero	231.20
Quinto	275.33
Séptimo	248.56
Noveno	268.36
$H = 7.4436$	
Significancia de $H = 0.1142$	



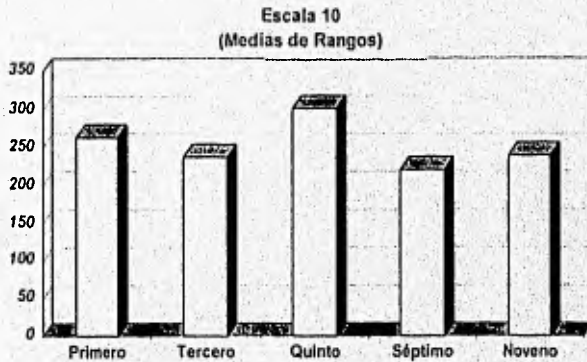
Escala 9, Evitación-Retraso (ER): al igual que en las escalas anteriores, no presenta diferencias estadísticamente significativas.

Escala 9	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	247.02
Tercero	249.65
Quinto	273.36
Séptimo	236.21
Noveno	255.50
H = 3.89354	
Significancia de H = 0.4148	



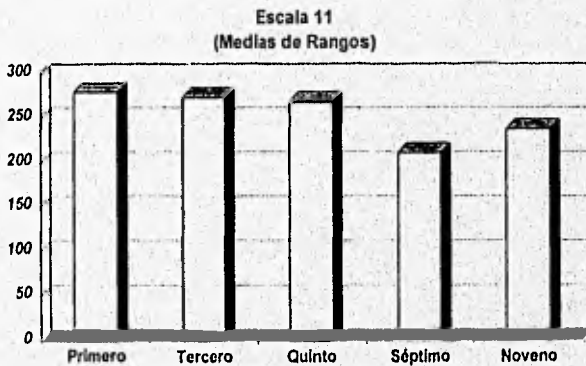
Escala 10, Material de trabajo (EMT): en contraste, señala diferencias estadísticamente significativas que el grupo de quinto semestre es el más alto (mayor control del material) y el grupo de séptimo semestre es el más bajo (menor control del material).

Escala 10	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	262.21
Tercero	235.90
Quinto	300.42
Séptimo	219.06
Noveno	238.20
H = 21.0078	
Significancia de H = 0.0003	



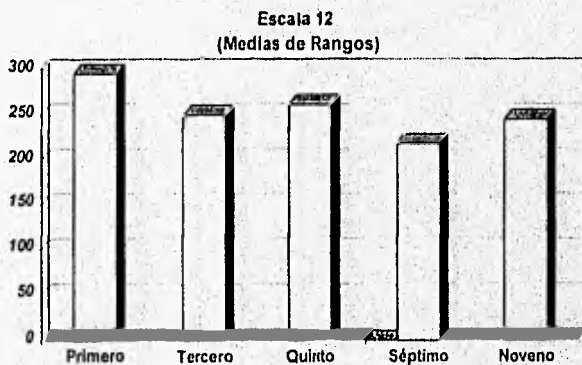
Escala 11, Aprobación del Maestro (AM): se encontraron diferencias estadísticamente significativas, el grupo de primer semestre es el más alto (más aprobación del maestro) y el más bajo es el grupo de séptimo semestre (menor aprobación).

Escala 11	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	278.45
Tercero	272.01
Quinto	267.70
Séptimo	209.45
Noveno	236.34
H = 16.5762	
Significancia de H = 0.0023	



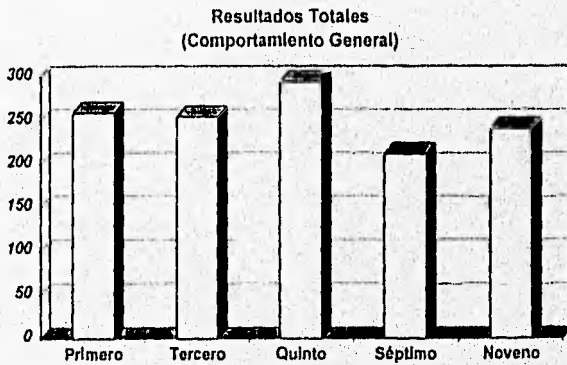
Escala 12, Aceptación de la educación (AED): se encontraron diferencias estadísticamente significativas, el grupo de alumnos de primer semestre es el más alto (mayor aceptación) y el grupo de séptimo semestre es el más bajo (menor aceptación).

Escala 12	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	293.47
Tercero	247.68
Quinto	259.50
Séptimo	217.39
Noveno	243.34
H = 14.9161	
Significancia de H = 0.0049	



Por último, el comportamiento general de los semestres estudiados, indica que existen diferencias estadísticamente significativas, lo que significa que el mejor comportamiento en cuanto a las técnicas y hábitos de estudio revisados, es el grupo de quinto semestre, y el más bajo, el grupo de séptimo semestre.

Resultados totales	
Semestre	Medias de Rangos
Primero	258.86
Tercero	254.35
Quinto	293.58
Séptimo	211.63
Noveno	240.09
II = 18.0226	
Significancia de II = 0.0012	



5.2 Discusión

Después de completar la aplicación de la prueba de Técnicas y Hábitos de estudio del Dr. William F. Brown a los 506 alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM, se comenzó el análisis estadístico correspondiente.

De esta forma, se comprobó que aunque los datos se distribuyen de modo normal (son independientes, homogéneos y se distribuyen simétricamente) las características del instrumento (respuestas dicotómicas de sólo dos posibles respuestas cierto y falso) no permiten un análisis estadístico paramétrico, lo que se traduce a un nivel nominal, es decir, otorgar valores numéricos a atributos, en este caso, a las respuestas cierto=1 y falso=0.

Por tal motivo, se decidió utilizar una prueba de comparación grupal del tipo no paramétrico (Kruskall-Wallis) en sustitución del análisis paramétrico tradicional.

De acuerdo con esto, los resultados se basaron en la comparación de un nivel de significancia α de 0.05 con la probabilidad asociada al valor H (Resultado de Kruskall-Wallis) para, finalmente, comparar las medias de rango de cada semestre, ubicando así las diferencias.

Finalmente, el objetivo del presente trabajo se cumplió, conocer las técnicas y hábitos de estudio de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, y saber como varían en los diferentes semestres.

5.3 Conclusiones.

Podemos concluir que los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, sí poseen técnicas y hábitos de estudio, y también que varían conforme transcurre su formación en la facultad, sin embargo, tales variaciones no se encaminan a aumentar y mejorar técnicas y hábitos a la par de la formación, sino que tienden a disminuir al avanzar en la carrera.

Por lo tanto, de acuerdo con nuestros resultados, aceptamos nuestra primera hipótesis de investigación que dice "Existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de los diferentes semestres en relación con sus hábitos y técnicas de estudio, por lo tanto, al menos uno es diferente".

Asimismo, rechazamos nuestra segunda hipótesis de investigación y aceptamos la hipótesis de nulidad que dice: "Las diferencias en sus técnicas y hábitos de estudio disminuyen conforme avanzan los semestres de la carrera".

Y tales disminuciones nos indican que del primer al quinto semestre, las técnicas y hábitos son favorables, a excepción de la conducta de redacción y la aceptación de la educación, pero nos indica también que tales técnicas y hábitos casi "desaparecen" en los semestres noveno y más marcadamente en séptimo, lo que se traduce en algo alarmante ya que hablamos de alumnos próximos al ejercicio profesional.

Cabe señalar que las técnicas y hábitos medidos a través del inventario de Técnicas y Hábitos de Estudio del Dr. William F. Brown versión corta, aparecen

disminuidos, pero no podemos afirmar que no están presentes, por lo que sería conveniente utilizar una prueba alternativa.

Las Técnicas y Hábitos que se mantienen en un buen nivel en los últimos semestres de la licenciatura son la conducta de redacción y la aceptación de la educación.

5.3.1 Aportaciones.

Este estudio nos ofrece una aproximación a las técnicas y hábitos de estudio de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM, lo que permite, en estudios posteriores, planear programas de enseñanza y fortalecimiento de técnicas y hábitos de estudio para los mismos estudiantes, adecuados para su mejor ejercicio profesional.

Ofrece la oportunidad, también de hacer una revisión de los posibles factores que influyen en la disminución de tales técnicas y hábitos, con el propósito de identificarlos (puede ser resistencia a dejar el rol de estudiante, miedo al mundo profesional, también podría ser el hecho de que conforme avanza el alumno en su vida en la Facultad, conoce a los maestros y busca adaptarse a sus técnicas, problemas económicos, personales, etc.), y de ser posible, controlarlos, lo que puede ser la respuesta a los índices de reprobación de materias y también al bajo nivel de titulación de egresados de la institución.

5.3.2 Limitaciones.

Dentro de las limitaciones del presente estudio, debemos mencionar que la prueba del Dr. William F. Brown, trabaja con ítemes dicotómicos lo que nos ofrece una aproximación a las características de las técnicas y hábitos de estudio de los alumnos, al igual que una aproximación estadística confiable, aunque restringida por las mismas características de la prueba.

5.3.3 Sugerencias.

Para trabajos posteriores, se sugiere utilizar una prueba alternativa a la de Brown, con el objeto de tener un marco de comparación con respecto a este estudio, así como mayor precisión en los resultados.

Se sugiere también realizar investigaciones sobre los factores causales de las modificaciones a dichas técnicas y hábitos de estudio, con el objeto de mantenerlos bajo control.

Por último, es recomendable utilizar una prueba alternativa a la de Brown, con el propósito de trabajar con otra escala de técnicas y hábitos de estudio, salvando así las limitaciones del instrumento (apartado 5.3.2.).

Bibliografía.



Alvarenga y Máximo. (1987). Física General, México: Harla.

Blejer, J. (1975). Textos Seleccionados de Psicología de Conducta. Buenos Aires: Paidós.

Born, D. G., Davis, M. Whellan, P., & Jackson, D. (1972). College Student Behavior in a Personalized Instruction Course and in a Lecture Course. Semb. Georges Edit., Behavior Analysis and Education, University of Kansas.

Bricklin, Barry Patricia. (1988). Causas Psicológicas del bajo rendimiento escolar, México: Trillas.

Brophy, J.E. (1987). Socializing students "motivation to learn" en MAEHR, M. Y KLEIBER D. (Eds.) Advances in motivation and achievement (vol. 5) JAI Press, Greenwich, Conn., 181-210.

Brown, W.F. (1977). Guía de Estudio Efectivo. México: Trillas.

Canudas González M. (1976). Validez Predictiva de los Test Detroit- Rutgers - Drowing, Frostig, Goodenogh y Koppitz. México: UNAM, Facultad de Psicología.

Carreño, Fernando. (1987). Instrumento de Medición del Rendimiento escolar. México: Trillas.

Contreras, R., Gallardo M. y Grimaldi, V. (1983). Relación entre el rendimiento escolar y las características individuales de los sujetos del Colegio de Bachilleres. Tesis de Licenciatura Inedita, Facultad de Psicología, UNAM.

Cortada de Rohan Nuria. (1980). El profesor y la orientación vocacional. México: Trillas.

Chance, P. (1983) Aprendizaje y Conducta. México: Manual Moderno.

Danilov, M.A. (1981). El proceso de enseñanza en la escuela. México: Grijalbo.

Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. Segal, S. Chipman & R. Glasser, (Eds.), Relating Instruction to basic research, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Downie, W.W. (1973). Métodos Estadísticos Aplicados. México: Harla.

Enriquez Ascencio, M. (1985) Una Aportación para mejorar las llamadas Técnicas y Hábitos de Estudio. México, Tesis, UNAM, Facultad de Psicología.

Fisher, J.L., Harris, M.B., (1974). Note Taking and Recall. Journal of Educational Research.

Fox, L.J. (1962). "El Establecimiento de Hábitos de Estudio Eficientes". En Ulrich, R., y Stachnick, T. (1966). El Control de la Conducta Humana. México: Trillas.

Fuentes, G.L. (1979). Algunas Consideraciones sobre la conducta de Estudio y las Técnicas para el Estudio Efectivo. México: Tesis Licenciatura., UNAM, Facultad de Psicología.

Gagné, Robert M. (1977). The Conditions of Learning. New York: Holt Rineharts and Winston.

Gagné, Robert M., Briggs Leslie J. (1978). La planificación de la enseñanza: sus principios. México: Trillas.

Garza Gutierrez, Ma. Josefina. (1987). Estandarización y validación del cuestionario para evaluar habilidades para el estudio de Brown y Holtzman. México, Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología.

Hernández Santiago René. (1988). El éxito de tus estudios: Orientación del Aprendizaje., México: Trillas.

Hernández Santiago, René. (1988). El éxito de tus Estudios: Orientación del Aprendizaje. México: Trillas.

Hilgard, Ernest R. (1970). Teorías del Aprendizaje. México: FCE.

Hobbes, T. (1963). Leviathan. Collier-Macmillan. México: Continental S.A.

Iglesias, S. (1981). Principios del Método de la Investigación Científica. México: Tiempo y Obra.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T (1988). Critical thinking through Structured Controversy. Education Leadership, Vol. 45,8,58-64.

Joseph, D. Novak y D. Bob Gowin. (1988). Aprendiendo a aprender. España: Martínez Roca.

Kerlinger. (1979) Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología. México: Nueva editorial Interamericana.

Martínez Guerrero, José, Sánchez-Sosa, Juan J. (1993). "Estrategias de Aprendizaje: Análisis Predictivo de Hábitos de Estudio en el Desempeño Académico de Alumnos de Bachillerato". México, UNAM, Revista Mexicana de Psicología, volumen 10, número 1.

McGuigan Frank J. (1987) Psicología Experimental. Enfoque Metodológico. México: Trillas.

Michel, Guillermo. (1980). Aprende a aprender. México: Trillas.

Michel, Guillermo. (1988). Aprender a ser tú mismo. México: Trillas.

Mier, Z.R.A. (1976). Implantación de un problema de un Programa de Orientación Educativa en el Tipo de Enseñanza Media Superior. México: Tesis de Licenciatura. UNAM.

Moore, T. W. (1987). Introducción a la Filosofía de la Educación. México: Trillas.

Morce, W. (1967). Psicología Aplicada a la Enseñanza. México: Pax.

Moreno Camacho, S. (1992). Análisis de Reactivos de la versión corta de la Prueba de Hábitos de Estudio del Dr. William F. Brown. México: Tesis de Licenciatura, Universidad del Valle de México.

Neisser, Ulrich. (1979). Psicología cognitiva. México: Trillas.

Nikiphorov I. S. (1988) Acercas de las Motivaciones a estudiar en la educación superior. La Educación Superior Contemporanea, 3 (63), (URSS) Telecommunication Institute.

Papalia Diane E. y Wendkos Olds, S. (1985). Psicología. México: Mc Graw-Hill.

Petris Elvira, Ma. Del Rosario, (1989). El curso - Taller de Técnicas y Hábitos de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades: Un caso de la vigencia de la tecnología educativa. México: Tesis de Licenciatura, UNAM.

Phares, E.J. (1976). Locus of Control In Personality. Morriston, New Jersey: General Learning Press.

Piaget, Jean. (1969). Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel.

Ramírez Contreras, Y. (1988). La Técnica: Como mejorar el Aprendizaje. México: Tesis de licenciatura, UNAM..

Ruffinelli, Jorge (1988). La comprensión de lectura. México: Trillas.

Ruiz Larraguivel, Estela. (1985). Reflexiones en torno a las teorías del Aprendizaje. México: S.E.P.

Runyon y Haber. (1981). Estadística para las Ciencias Sociales y la Educación. México: Mc Graw Hill.

Santos Rego, M.A. (1989-90). Auto-eficacia, aprendizaje y motivación en el aula: repaso a un modelo. España: Bordón (Sociedad española de Pedagogía).

Siegel, S. (1978). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Limusa.

Slavin, R.E. (1987) "Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation", Child development, vol. 58, 5, 1161-1167.

Staats W. Arthur. (1983). Aprendizaje, Lenguaje y Cognición. México: Trillas.

Staton, Tomás. (1970). Como estudiar. México: Trillas.

Tenorio et. al. (1989). "Análisis de los índices de no acreditación en los semestres básicos de la Facultad de Psicología". Tomado de El Psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva. México: UNAM, Facultad de Psicología.

Thorndike, R. & Hagen. (1970). Tests y Técnicas de Medición en Psicología y Educación. México: Trillas.

Travers, M.V.R. (1978). Psicología Educativa. México: Manual Moderno.

Villarreal González, Fidel. (1983). Estudiantes Triunfadores: un Método para Estudiar. México: Limusa.

Yaroshesky, M.G. (1979). La Psicología del Siglo XX: El desarrollo de la Psicología y sus problemas teóricos. México: Grajalbo.

Zinzer, Otto. (1987). Psicología Experimental, México: Mc Graw-Hill.

Anexos.

■ Cuestionario.



INVENTARIO DE ESTUDIO BASADO EN EL MATERIAL

DEL DR. WILLIAM F. BROWN.

Traducción y adaptación del material original:

Eduardo García H. y Fernando García Cortés.

Reducción, Adaptación y Baremos: Miguel Angel Rosado Ch.

Este inventario consta de oraciones o proposiciones. Lea cada una y decida si es cierta o falsa.

Usted debe marcar las respuestas en la hoja de contestaciones, si la oración es CIERTA o, más o menos cierta, rellene con lápiz el círculo en el renglón "C"; si la oración es FALSA o, más o menos falsa, rellene el círculo en el renglón "F".

Al marcar su respuesta en la hoja de contestaciones, asegúrese de que el número de la oración corresponda al número de la respuesta.

Rellene bien sus marcas. Si desea cambiar alguna respuesta, borre por completo la que quiera cambiar.

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

NO MARQUE ESTE ROLLETO

1. Por lo general dejo para el último momento la preparación de mis reportes y trabajos escolares.
2. Se me dificulta el seleccionar los puntos más importantes al leer un tema.
3. Me gusta leer libros de texto porque son muy interesantes.
4. El adular al maestro es un medio efectivo para mejorar las calificaciones.
5. Si fuera posible, uno debería concentrar todas sus clases en tres días de la semana.
6. Una carpeta de argollas es más apropiada que un cuaderno de espiral para reorganizar los apuntes.
7. Subrayar los nombres clave, fecha, lugares y eventos mientras se lee un libro de historia, es un procedimiento de estudio eficiente.
8. El "matarse estudiando" a última hora es el medio más eficaz de estudiar para los exámenes objetivos.
9. El "soñar despierto" me distrae mientras estudio.
10. Cuando estudio para un examen dispongo los diferentes conceptos que tengo que aprender en un orden lógico.
11. La principal razón de que los estudiantes copien, es que los maestros dejan tareas ridículas.

- 12.No vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo utilizado en conseguir una preparación universitaria.
- 13.Prefiero estudiar, en lugar de leer revistas, ver televisión o charlar.
- 14.Con frecuencia pienso en algo totalmente diferente a lo que estoy leyendo.
- 15.Habitualmente me siento incapaz para concentrarme en mis estudios debido a inquietud, aburrimiento o estado de ánimo.
- 16.La iluminación, la temperatura y la ventilación del cuarto influye de manera importante en la eficiencia del estudio.
- 17.Al preparar el horario de estudio debe darse prioridad a los temas que uno prefiere.
18. El desarrollo de hábitos de estudio verdaderamente eficaces requiere de una inteligencia por arriba de lo normal.
- 19.Detenerse a definir palabras desconocidas mientras se estudia es una pérdida de tiempo porque reduce la velocidad de lectura.
20. Las instrucciones de “numerar”, “ilustrar” o “comparar” en un examen que requieran la misma técnica que la exigida para resolver un examen por temas.
21. Me mantengo al corriente en la escuela estudiando lo que me dejan día a día.

22. Me concentro poco tiempo al estudiar, después las palabras dejan de tener sentido.
23. Los maestros son arrogantes y engreídos al relacionarse con los estudiantes.
24. Las calificaciones se basan más en la habilidad para memorizar, que en la habilidad de pensar y analizar las cosas.
25. Por lo general dejo pasar un día o más para revisar mis apuntes tomados en clase.
26. No tengo dificultad para entender mis apuntes de clase cuando los repaso.
27. Las pruebas son situaciones molestas de las cuales uno no puede escapar y que, de una manera u otra, hay que presentarlas.
28. El analizar los propios hábitos de lectura es una pérdida de tiempo para el buen estudiante.
29. Se debe tener fotografías y recuerdos en el escritorio para reducir el aburrimiento.
30. Cuando tomamos apuntes de clase debemos tratar de escribirlas palabras exactas del maestro.
31. Tanto las telenovelas como los libros de historia deben de ser leídos a la misma velocidad.

32. Analizar o modificar palabras o frases es una pérdida de tiempo en un examen de selección múltiple.
33. Al ponerme a estudiar, normalmente me encuentro muy cansado, aburrido o con sueño para hacerlo eficazmente.
34. Inmediatamente después de leer varias páginas de un texto no puedo recordar su contenido.
35. Los maestros hacen sus materiales demasiado difíciles para el estudiante promedio.
36. Me siento confuso e indeciso acerca de los que deberían ser mis metas educativas y profesionales.
37. Con frecuencia me retraso en una materia debido a que tengo que preparar otra.
38. No presenta ningún problema el seleccionar y organizar un tema apropiado para un reporte o trabajo semestral.
39. Me gustaría abandonar la escuela y conseguir un trabajo.
40. Utilizar un horario diario para programar el estudio me permite dedicar mayor tiempo a otras actividades.
41. El escritorio donde se estudia debe estar colocado, de manera que permita una buena vista desde la ventana.

42. Las definiciones de términos técnicos dados en clase deben ser copiados en las palabras exactas del maestro.
43. Se debe tener la lectura de textos a intervalos frecuentes e intentar prevenir las preguntas que podría formular el maestro.
44. El tiempo empleado en revisar errores sería mejor utilizarlo en elaborar los temas de respuestas ya contestadas.
45. Normalmente termino a tiempo los trabajos asignados.
46. Siempre reviso mis respuestas antes de entregar un examen.
47. A los maestros le gusta ejercer demasiado su autoridad.
48. Después de los primeros días de clase pierdo interés en mis estudios.
49. Tengo fotografías, trofeos o recuerdos sobre mi mesa de estudio.
50. Me atraso al tomar notas debido a que no puedo escribir con suficiente rapidez.
51. Siento que las cosas enseñadas en la escuela no me preparan para afrontar los problemas de la vida adulta.
52. Los estudiantes destacados abandonan las actividades recreativas para obtener buenas calificaciones.
53. Las investigaciones han demostrado que los alumnos estudian con mayor efectividad cuando escuchan el radio o el tocadiscos.

54. Si la tarea dada por el maestro no ha sido comprendida, debo aclarar mi duda de inmediato y no esperar y pedirle a un compañero que me la explique.

55. La comprensión puede aumentar si me formulo preguntas sobre los subtítulos del tema y busco las respuestas conforme voy leyendo.

56. Las discusiones en clase sobre los exámenes ya calificados sólo son una pérdida de tiempo.

57. Estudio obligado, improvisada y desorganizadamente y en el último momento, por lo que exigen las clases.

58. La falta de fluidez para expresarme por escrito me retrasa en los reportes, exámenes y otros trabajos que tengo que entregar.

59. Los maestros pierden de vista el objeto real de la educación al darle demasiada importancia a las calificaciones.

60. Aún cuando no me gusta una materia, estudio mucho para sacar buena calificación.

61. Mantengo ordenada mi mesa de estudio con el objeto de tener suficiente lugar para estudiar con eficacia.

62. Decido con facilidad qué y cómo estudiar para un examen de selección múltiple.

63. Los maestros no comprenden las necesidades e intereses de los estudiantes.

64. La angustia ante el examen es una consecuencia del estudio insuficiente.

65. Se debe utilizar una lámpara de alta intensidad para eliminar el resplandor y la irritación de los ojos mientras se estudia.

66. Es preferible utilizar un estilo narrativo, que cuadros sinópticos para tomar apuntes de clase.

67. El usar pijama y descansar en una silla confortable aumenta la eficiencia del estudio.

68. Tratar de predecir las preguntas generales que serán formuladas, es un procedimiento ineficaz cuando se está estudiando para un examen.

69. Cuando me retraso en el estudio por alguna razón ajena a mi voluntad, me pongo al corriente sin que me indiquen.

70. Salgo mal en los exámenes porque me es difícil pensar claramente y planear mi trabajo en un corto periodo de tiempo.

71. Para el estudiante medio es casi imposible hacer toda la tarea que se le deja.

72. La falta de interés por mis estudios me dificulta el mantenerme atento cuando estoy leyendo el texto.

73. Prefiero estudiar sin ver o escuchar la televisión, el radio o el tocadiscos.
74. Se me dificulta organizar en secciones lógicas el material que debo aprender.
75. No dudo en pedir ayuda a mis maestros en las materias que se me dificultan.
76. La orientación sobre cómo estudiar es una pérdida de tiempo para estudiantes que ya están sacando buenas calificaciones.
77. Los periódicos, revistas y cartas que uno coloca sobre el escritorio distraen y restan atención cuando se estudia.
78. Un estudiante debe encontrar una buena fuente de información y usarla exclusivamente mientras prepara sus reportes o trabajo final.
79. El escribir breves resúmenes de los puntos principales en los márgenes del texto lleva demasiado tiempo para ser práctico.
80. En los exámenes por temas se cometen menos errores que en las pruebas de selección múltiple.
81. No puedo concentrarme porque me pongo inquieto, mal humorado o nostálgico.
82. Al tomar apuntes tiendo a escribir cosas que más tarde resultan innecesarias.

83. Los maestros ponen deliberadamente las fechas de examen al día siguiente de algún evento social o cultural importante.

84. Estudiaría más si tuviera mayor libertad para escoger las materias que me gustan.

85. En el lugar donde estudio se pueden ver con facilidad revistas, cuadros, banderines y muchas cosas más.

86. Preparo todo el material requerido en los exámenes, con la debida anticipación, en vez de esperar hasta el último momento.

87. Mis maestros no tienen contacto con los eventos y sucesos actuales.

88. El éxito académico en la universidad se basa casi completamente en la inteligencia de uno.

89. La lámpara del escritorio debe estar colocada de tal manera que la luz se concentre directamente sobre el material estudiado.

90. La calificación que se obtiene en un trabajo escrito depende, principalmente, en la extensión del trabajo y de la bibliografía revisada.

91. El recitar para uno mismo, es un procedimiento eficaz en el aprendizaje de nombres, fechas y lugares encontrados en el estudio de la historia.

92. Cuando se esta estudiando para un examen de temas, uno debe prepararse para reconocer hechos específicos en lugar de recordar conceptos generales.

93. Me lleva mucho tiempo el prepararme para empezar a estudiar.
94. Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro de texto que posteriormente vienen en los exámenes.
95. Los maestros tienden a mostrarse sarcásticos con los estudiantes de más bajo rendimiento y a ridiculizarlos demasiado por sus errores.
96. Divertirse y disfrutar de la vida lo mejor posible es más importante que estudiar.
97. Mi estudio se vuelve perturbado con frecuencia por actividades o ruidos que provienen del exterior de mi cuarto.
98. Leo detenidamente las preguntas de verdadero y falso en los exámenes, para no perder puntos.
99. Me gusta discutir futuros programas educativos o vocacionales con mis maestros.
100. Cuando se sigue un horario de actividades diarias se elimina en gran parte el cambio desorganizado de una actividad a otra.
101. Los compañeros de cuarto deben colocar sus escritorios, ya sea uno al lado del otro o uno frente a otro.
102. La originalidad del pensamiento y el grado de elocuencia son ignorados, en gran parte, cuando se califican los trabajos escritos.

103. El estudiante universitario debe evitar el subrayar el texto por lo que baja su precio al revenderlo.

104. Es mejor insistir en la respuesta de una pregunta problemática en un examen, que saltársela y volver a ella más tarde.

105. El modo más fácil de sacar buenas calificaciones es estar de acuerdo con todo lo que dicen los maestros.

106. Tengo dificultad para escribir correctamente.

107. Los maestros son demasiado rígidos y de criterio estrecho.

108. Algunas de las materias son tan aburridas que me tengo que esforzar para llevarlas al corriente.

109. Cuando estudio me gusta tener a la mano los libros y el material escolar necesario para no detenerme.

110. Normalmente empleo mucho tiempo en la resolución de la primera mitad de una prueba y, por lo tanto tengo que apresurarme en la segunda.

111. Durante las discusiones acaloradas con mis compañeros nunca critico a mis maestros.

112. El tiempo que empleo en preparar un horario de actividad diaria sería mejor utilizarlo en el estudio.

113. Para reducir el aburrimiento durante el estudio deben colgarse cartelones y recuerdos frente al escritorio.

114. La organización influye sobre la calificación que uno recibe en los trabajos escritos.

115. Cuando los puntos importantes han sido vistos en clase, no es necesario leer el texto cuidadosamente durante el curso.

116. Un medio eficaz para contestar a un examen por temas es resolviéndolo mediante un cuadro sinóptico.

117. Estudio tres a más horas diarias fuera de clase.

118. En los exámenes olvido nombres, fechas, fórmulas y otros detalles que realmente sé.

119. Los maestros tienden a hablar demasiado.

120. Mis calificaciones reflejan mi capacidad con bastante precisión.