

47



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

0290932

PROPUESTA DE PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO
EN ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES Y DE
APRENDIZAJE PARA AFRONTAR LA
ANSIEDAD DE EXAMEN.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:
MAURICIO DANIEL CEDILLO ROSAS

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. PIEDAD ALADRO LUBEL



MEXICO. D. F.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

RECONOCIMIENTOS:

Piedad Aladro Lubel (Directora de esta Tesis cuyo apoyo fue no solamente académico), Patricia Moreno Wonchee, Gerardo Hernández Rojas, Irma Castañeda, Ariel Vite Sierra, Samuel Jurado Cárdenas, Rigo Lemini, Gustavo Adolfo Patiño, Martha Romay y Patricia Meraz.

AGRADECIMIENTOS:

Deseo expresar mi especial agradecimiento a las siguientes personas:

Piedad Aladro Lubel, por su enorme paciencia, amistad y consejos personales y académicos; Gerardo Hernández Rojas, por su amistad y confianza en mi trabajo; Patricia Moreno Wonchee, por su buen humor; Gustavo Adolfo Patiño, por su paciencia, consejos y amistad personal.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 Las estrategias de aprendizaje

- Psicología Cognoscitiva y Constructivismo
- Antecedentes de la Psicología Cognoscitiva
- El Constructivismo
- Autores representativos del Constructivismo
- Las Estrategias de Aprendizaje
- Clasificación de las Estrategias De Aprendizaje
- Mapas Conceptuales
- Estructuras de Texto
- Identificación de Ideas Principales y Resumen
- El Parafraseo
- La Investigación sobre Estrategias de Aprendizaje
- La Enseñanza de Estrategias

CAPÍTULO 2 La Terapia Racional Emotiva (TRE)

- Antecedentes
- El Modelo ABC

- El Cuestionario de Autayuda
- Técnicas Utilizadas en la TRE
- Discusión de Ideas Irracionales
- Desensibilización Sistemática
- Terapia Implosiva
- Entrenamiento Asertivo
- Condicionamiento Operante
- Imágenes Racional-Emotivas
- Comportamiento Paradójico

CAPÍTULO 3 La ansiedad de examen

CAPÍTULO 4 Complementariedad entre la Terapia Racional Emotiva y las Estrategias de aprendizaje

CAPÍTULO 5 Propuesta de programas de entrenamiento para afrontar la ansiedad de examen

CONCLUSIONES

ANEXOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enfoca en el fenómeno de la ansiedad de examen y desarrolla una propuesta de programas de entrenamiento para su adecuado manejo en estudiantes de sexto año de preparatoria. Dicha población se encuentra sometida a una serie de exigencias académicas que tienen altas probabilidades de producir ansiedad de examen: selección de una carrera y decisión sobre un futuro estilo de vida. Ambas cosas dependen en gran medida del papel que se desempeñe durante el año escolar y, en especial, durante los exámenes finales, por lo que el significado de los exámenes cobra una importancia sin precedentes. Ello sin contar con las frecuentes presiones familiares por parte de las figuras parentales, quienes normalmente exigen del adolescente que cumpla un buen papel en la escuela.

Por otro lado, aparentemente no existen programas semejantes al que aquí se propone, y menos aun insertos en los currícula educativos para poder dotar al estudiante de los recursos adecuados en el manejo de tensiones semejantes a la ansiedad de examen, proveyéndolo así de habilidades cognoscitivas, emocionales y conductuales.

Puede verse entonces que la ansiedad de examen es un fenómeno que se inserta en los ámbitos clínico y educativo de la psicología por lo que, para abordarla, se estudian aquí las posibilidades surgidas de la Terapia Racional Emotiva (T.R.E) y de las estrategias de aprendizaje.

En el capítulo primero, las estrategias de aprendizaje son definidas y descritas de acuerdo con el contexto teórico que les dio lugar (el constructivismo) y según fueron seleccionadas para el desarrollo de los programas de entrenamiento.

De manera similar, el capítulo segundo se ocupa de describir la naturaleza, utilidad y técnicas de la Terapia Racional Emotiva, así como de revisar brevemente sus fundamentos teóricos.

La ansiedad de examen es tratada en el capítulo tercero, que incluye sus definiciones, características y formas probadas para afrontarla.

En el capítulo cuarto se detallan las razones que hacen de la Terapia Racional Emotiva y de las estrategias de aprendizaje técnicas complementarias que dan sustento a los programas de entrenamiento.

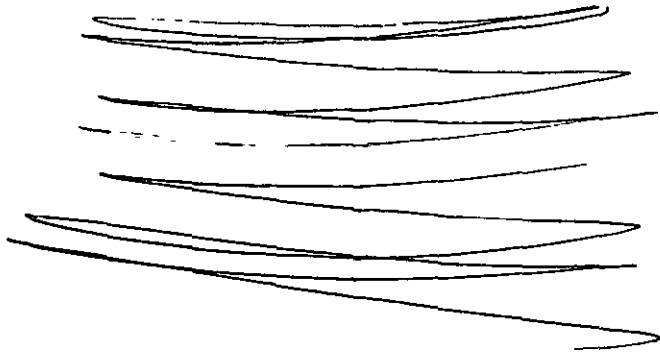
Finalmente, los programas de entrenamiento son detallados en el capítulo quinto, precedidos por los fundamentos clínicos y educativos sobre los cuales se diseñaron, así como por una serie de recomendaciones para su implementación.

Un apartado de conclusiones se incluye al término del capítulo quinto.

Los objetivos que el presente trabajo persigue son: proponer un programa de entrenamiento en el manejo de estrategias motivacionales y de aprendizaje para el afrontamiento de la ansiedad de examen; señalar la complementariedad de las técnicas de la Terapia Racional Emotiva y las Estrategias de Aprendizaje, en el programa de entrenamiento; caracterizar la Terapia racional Emotiva como una situación de enseñanza-aprendizaje y describir las razones por las que la Terapia Racional Emotiva se incluye como ámbito de estudio particular en la Psicología Educativa.

CAPÍTULO
UNO

LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE



LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Psicología Cognoscitiva y Constructivismo

Para poder comprender lo que son las estrategias de aprendizaje, es necesario revisar el contexto del que surgieron: la Psicología Cognoscitiva y el Constructivismo.

¿Qué es la Psicología Cognoscitiva?

"Psicología Cognitiva es el análisis científico de los procesos mentales y estructuras de memoria humanos con el fin de comprender la conducta humana". (Mayer, 1981).

"La ciencia cognitiva es una disciplina creada a partir de una convergencia de intereses entre los que persiguen el estudio de la cognición desde diferentes puntos de vista. El aspecto crítico de la ciencia cognitiva es la búsqueda de la comprensión de la cognición, sea ésta real o abstracta, humana o mecánica. Su meta es comprender los principios de la conducta cognitiva e inteligente. Su esperanza es que ello nos permita una mejor comprensión de la mente humana, de la enseñanza y aprendizaje, de las habilidades mentales y el desarrollo de aparatos inteligentes que puedan aumentar las capacidades humanas de manera importante y constructiva". (Norman, 1987).

El enfoque cognoscitivo se interesa en el estudio de las representaciones mentales, superando el empirismo objetivista del conductismo y creando modelos que describan y expliquen la naturaleza de tales representaciones mentales y su función en la producción de la conducta humana. (Gardner, 1987; Pozo, 1989).

Antecedentes de la Psicología Cognoscitiva

El estructuralismo de Wundt (1879, en Mayer, 1981) trabajó fundamentalmente en el estudio de la conciencia humana, tratando de describir y explicar su naturaleza. El método utilizado fue la introspección: bajo condiciones de laboratorio, se les pedía

a introspeccionistas previamente entrenados que describieran lo que ocurría en sus cabezas, mientras realizaban tareas diversas tales como memorización, recuerdo y solución de problemas.

Esta falta de rigor metodológico fue la objeción más sólida en contra del estructuralismo dentro del discurso conductista, que decidió prescindir de conceptos tan poco claros y objetivos como la conciencia, la mente y los procesos mentales. En el conductismo, cuyo afán primordial era hacer de la psicología una verdadera ciencia, sólo cabía el estudio de la conducta directamente observable y medible; un enfoque claramente empirista y positivista. (Mayer,1981).

En la década de los 20's se desarrolló en Alemania la Psicología de la Gestalt, interesada también en los procesos y estructuras mentales. Sin embargo, también concordaba con el conductismo respecto a la necesidad de un mayor rigor y confiabilidad científicos. Su metodología fue fuente de estudio y aplicación en la moderna Teoría del Procesamiento Humano de la Información. (Mayer,1981).

Los trabajos de Piaget (1950; en Mayer,1981) sobre el desarrollo de las estructuras y procesos internos que subyacen a los cambios evolutivos de la conducta humana, fueron de gran valor para la Psicología Cognoscitiva; ambos se interesan mayormente en la naturaleza de las estructuras mentales como mediadores de la conducta.

Chomsky, en "Syntactic Structures" (1957; en Mayer,1981), realiza un análisis de las estructuras internas involucradas en la producción y emisión del lenguaje. Con esta publicación, Chomsky desconfiaba abiertamente del positivismo conductista, arguyendo que no podía explicar la infinita variedad de combinaciones que una persona puede producir en sus discursos.

En la obra titulada "A study of thinking" (Bruner, Goodnow, Austin,1956. En Mayer,1981) se analizan las estrategias de

aprendizaje de conceptos desde una interpretación cognoscitivo, oponiéndose al empirismo conductista que prescindía de constructos no observables, tales como "el concepto".

En 1960 Miller, Gallanter y Pribram (en Mayer, 1981) publican "Plans and structure of behaviour", una alternativa cognitiva al conductismo de estímulo-respuesta. Según el planteamiento de esta obra, existen dos modos de observar la conducta. Uno, el modo conductista, que propone la asociación estímulo-respuesta como la unidad de conducta y, dos, la alternativa de afirmar que la unidad de conducta es el plan: "un sistema de generación de conductas similar a los bucles de retroalimentación utilizados en los programas de ordenador. En otras palabras, la conducta es generada por un conjunto de tests y procesos mentales aplicados al medio y no está vinculada específicamente a ningún estímulo ambiental. El humano se transforma así, de un ejecutor pasivo de respuestas, en un procesador activo de información." (Mayer, 1981).

En 1967, aparece el primer libro formal de Psicología Cognoscitiva:

"Cognitive Psychology" (Neisser, 1967. En Mayer, 1981). En él, Neisser propuso un modelo general de procesamiento de la información, compuesto por un conjunto de almacenes de memoria y procesos diferenciados.

Todo lo anterior, junto con la creciente ciencia informática, formaron la base de la Psicología Cognoscitiva.

El desarrollo de los ordenadores proporcionó una base-modelo fundamental para la construcción de la Psicología Cognoscitiva. Se retomaron términos propios de la ciencia de los ordenadores, tales como el de "información", en lugar de "significado", y "procesamiento de la información" en vez de "construcción de significados". Se estableció así, la Analogía del Ordenador (Bruner, 1991).

Es dentro del contexto cognoscitivista que se desarrolla la

Teoría de los Esquemas (Rumelhart, Norman, 1978) y, dentro de ella, prosperaron los trabajos sobre estrategias de aprendizaje (Rumelhart, Ortony, 1977; en Aguilar, 1982).

De acuerdo con dicha teoría, la memoria contiene dos tipos de información: 1) Información particular, relacionada con nuestras experiencias individuales específicas (P.ej: a quién visitamos hace algunas horas); también se llama Memoria Episódica, y 2) Información general, abstraída de numerosas experiencias específicas (p.ej: el concepto que poseemos de "persona", es el resultado de numerosas experiencias directas que hemos tenido con muchas personas individuales). Todos nuestros conceptos genéricos pertenecen a esta clase de información. Los teóricos los denominan esquemas o marcos (Aguilar, 1982).

Sin embargo, los citados autores no fueron los primeros en manejar el término "esquema" ni mucho menos el de "estrategia". La teoría de los esquemas, en su forma moderna, surgió del trabajo de autores previos. Los conceptos de "esquema", "estructura", "estrategia" y "operaciones" se repiten con regular frecuencia en los trabajos de J. Piaget (Inhelder, Piaget, 1958. En Mayer, 1981).

También los psicólogos de la Gestalt (Koffka, 1935; Kohler, 1925; Wertheimer, 1945; en Kanfer y Phillips, 1970), trabajaron con ideas tales como "conjuntos", "patrones de organización", "estructuras" e "introvisión", mismas que ya apuntaban a las modernas concepciones e intereses sobre las operaciones mentales y estructuras mentales internas.

De acuerdo con Aguilar (1982) y Sierra & Carretero (1990), los esquemas son unidades representacionales y categoriales de eventos, objetos, etc. Las características de tales categorías son "variables" o "huecos" que toman valores fijos y/u opcionales, en tanto se actualicen con la información entrante. Los esquemas también son modulares, lo cual significa que pueden existir distintos esquemas para diferentes dominios de

contenidos. Dentro de un mismo dominio-módulo los esquemas se encuentran relacionados en sistemas. Tales relaciones pueden ser diferenciales, jerárquicas o de integración parte-todo (un esquema puede ser un subesquema de otro más complejo y los esquemas se vinculan entre sí).

Según Rumelhart y Norman (1978), el aprendizaje es, de acuerdo con la teoría de los esquemas, un proceso analógico: el sujeto posee determinados esquemas almacenados en la Memoria a Largo Plazo (MLP), mismos que utiliza como modelos del evento a aprender. Así, los esquemas se ajustan o modifican gradualmente. Este ajuste dependerá mayormente de la existencia de esquemas y de su pertinencia acorde con la situación a aprender.

Igualmente de acuerdo con estos autores, existen tres tipos de aprendizaje:

- 1) Por agregación: Las variables de esquemas previamente existentes son simplemente sustituidas por los valores de la experiencia de aprendizaje.
- 2) Por ajuste: Los esquemas se modifican parcialmente debido a que presentan diferencias de inclusividad o especificidad con respecto a la información que se va a aprender.
- 3) Por reestructuración: este tipo de aprendizaje ocurre A) cuando la relación semántica entre esquemas y la nueva información es muy escasa y B) cuando no existen esquemas pertinentes. En ambos casos se da ya sea la modificación de los esquemas previos o bien la creación de nuevos esquemas.

El Constructivismo

"Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo -tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En

consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio ambiente. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: 1) de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver. 2) De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto." (Carretero, 1993)

El constructivismo recibe aportaciones de la psicología cognoscitiva desde diversos puntos: la teoría psicogenética piagetiana, la teoría de la asimilación de Ausubel, la teoría del aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural de Vygotsky. (Hernández, 1998)

Independientemente de las diferencias y particularidades que los autores puedan tener entre sí, todos comparten un conjunto específico de principios, característicos del constructivismo (Díaz Barriga y Hernández, 1998):

- El aprendizaje es un proceso interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognoscitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.

- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería de saber.

Autores representativos del constructivismo

David Ausubel (1978), autor de la teoría de la asimilación, sostiene que el aprendizaje es de varios tipos: 1) Memorístico o repetitivo 2) Significativo 3) Por descubrimiento y 4) Por recepción. De esta manera rechaza el dogma conductista que sostiene que existe una sola manera de aprender.

En el aprendizaje memorístico o repetitivo, el alumno aprende la información al pie de la letra, sin formar significados a partir de ella. La información que es útil aprender de esta manera, consiste en datos arbitrarios, sujetos a las leyes de la asociación y sin relación pertinente con la estructura cognoscitiva del alumno. En esta categoría se incluyen números telefónicos, fechas, nombres, poemas, capitales del mundo, fórmulas, etc. (Ausubel, 1983; Coll, 1993; Hernández, 1998;)

El aprendizaje significativo, para producirse, necesita que el alumno relacione la información que va a aprender con los conocimientos previos que posee (su estructura cognoscitiva). La información debe ser sustancialmente relacionable con los conocimientos previos, i.e., que la esencia semántica no se vea afectada al expresarse en forma sinónima. También, la información debe ser coherente con los conocimientos previos, es decir, que no sea información arbitraria, sin relación alguna con lo que el alumno ya sabe. (Ausubel, 1983; Hernández, 1998; Coll, 1993). Dentro de esta categoría se incluyen el aprendizaje de conceptos y las relaciones entre ellos.

En el aprendizaje por recepción, el alumno recibe los contenidos a aprender en su forma final, acabada; su tarea consiste en incorporar la información a sus conocimientos previos de manera que después pueda reproducirla, relacionarla con otros

aprendizajes o aplicarla a la resolución de problemas o situaciones. (Ausubel,1983; Coll,1993; Díaz Barriga, Hernández, 1998).

Al contrario del aprendizaje por recepción, en el aprendizaje por descubrimiento el alumno debe, justamente, descubrir los contenidos claves que ha de aprender para después integrarlos a su estructura cognoscitiva. Este tipo de aprendizaje es frecuente en la resolución de problemas cotidianos. (Ausubel,1983; Coll,1993; Díaz Barriga, Hernández,1998)

El aprendizaje significativo, sea por recepción o por descubrimiento, necesita tres condiciones:

1. Que el material a aprender posea significado lógico o potencial, es decir, que la información no sea incoherente en sí misma y que no sea desordenada.
2. Que exista una distancia óptima entre el material que el alumno va a aprender y el conocimiento previo del alumno, esto es, significatividad psicológica.
3. Que el alumno presente esfuerzo, intención y disponibilidad para aprender.

De acuerdo con Ausubel, esta tercera condición se ve afectada, entre otras cosas, por el exceso de ansiedad o por repetidos fracasos en el tema en cuestión, dejando al alumno en disposición de aprender por repetición (Ausubel,1983).

Según Ausubel, existen también tres tipos de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, el de conceptos y el de proposiciones.

El aprendizaje de representaciones ocurre cuando el alumno identifica símbolos arbitrarios (palabras o imágenes) con sus respectivos referentes. Se aprende a nombrar los objetos.

El aprendizaje de conceptos es el aprendizaje de categorías genéricas, que son representaciones de un conjunto dado de elementos y que implican el aprendizaje de las características esenciales que identifican un objeto o evento.

El aprendizaje de proposiciones se produce cuando se incorporan a la estructura cognoscitiva nuevos significados expresados en forma de proposiciones. Este tipo de aprendizaje lo divide Ausubel, a su vez, en tres modalidades: a) aprendizaje subordinado b) aprendizaje supraordinado c) aprendizaje combinatorio.

a) El aprendizaje subordinado se produce al relacionarse significativamente una proposición de menor generalidad, con aquellas establecidas en la estructura cognoscitiva del aprendiz y que son de mayor generalidad. Esto se realiza mediante el proceso de inclusión, que vincula la información entrante con la existente. Esta vinculación puede ser de dos tipos: a.1) inclusión derivativa y a.2) inclusión correlativa.

a.1) En la inclusión derivativa la nueva proposición es incorporada como un ejemplo o ilustración de un concepto más inclusivo y general previamente establecido. (Ausubel,1983)

a.2) En la inclusión correlativa, la nueva proposición, aun cuando menos general e inclusiva, se vincula a los conceptos previos como una modificación, elaboración o extensión de éstos. Se da una modificación y ampliación del concepto previo. (Ausubel,1983)

b) En el aprendizaje supraordinado la nueva información es de mayor generalidad e inclusividad que la previamente adquirida y, además, la abarca. Es decir, la nueva proposición reúne en un todo más amplio un conjunto de ideas relacionadas entre sí. (Ausubel,1983)

c) El aprendizaje combinatorio se produce cuando la nueva proposición no es ni más general ni inclusiva que las proposiciones previas, pero contiene algunas intersecciones con ellas, tal como sería el caso del concepto de oferta y demanda o el de materia y energía (relaciones funcionales). (Ausubel,1983)

Durante el aprendizaje significativo ocurren dos importantes procesos: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora.

La diferenciación progresiva consiste en la inserción de la información entrante en su posición correspondiente, de acuerdo con el nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que presenta en relación con la pirámide jerárquica de conceptos que integran la estructura cognoscitiva y en la cual los conceptos más abstractos, inclusivos y generales ocupan el ápex, en tanto los más concretos, específicos y particulares se encuentran en la base. (Ausubel, 1983) Este proceso proporciona una guía útil para secuenciar los contenidos de un programa de estudios, en el que la información más abstracta, general e inclusiva se presenta al alumno antes que la información más concreta, específica y particular.

La reconciliación integradora es la síntesis de varias proposiciones relacionadas en una proposición que las reúne bajo un concepto más amplio, complejo y con un nuevo significado. (Ausubel, 1983)

Una de las estrategias instruccionales que Ausubel propone como apoyo para lograr un aprendizaje significativo es la utilización de **organizadores anticipados**. Estos se definen como un material introductorio, de mayor abstracción, generalidad e inclusividad que los contenidos posteriores. Se presentan al alumno como un puente entre lo que ya sabe y lo que va a aprender. Se presentan como pasajes en prosa escrita, como diagramas, preguntas del instructor o mapas conceptuales. (Ausubel, 1983; Barriga y Hernández, 1998; Coll, 1993) Un buen organizador anticipado toma en cuenta el desarrollo cognoscitivo del alumno y se elabora con información y vocabulario que le es familiar, incluyendo ilustraciones y analogías, de ser necesario. (Ausubel, 1976,

1983; Díaz Barriga,1989; Díaz Barriga y Hernández,1998; Coll, 1993).

Jerome Bruner, psicólogo norteamericano, es uno de los exponentes más reconocidos del enfoque cognoscitivo. De acuerdo con su teoría, el desarrollo se concibe como una serie de etapas sucesivas que ocurre cuando el aprendiz se encuentra en un "desbalance" cognoscitivo y se ve impelido a realizar las acciones que lo llevarán a recuperarlo, por lo que el desarrollo depende en gran medida de la actividad del niño (Bruner,1980; en Aladro, 1997).

Su teoría de la instrucción está basada fundamentalmente en su teoría del desarrollo. Para Bruner, la instrucción debe ser "un esfuerzo por contribuir o dar forma al desarrollo" (Bruner,1969; en Aladro 1997).

Para Bruner, una Teoría de la Instrucción debe poseer cuatro características fundamentales: (I) especificación de las condiciones que llevan al individuo a querer aprender; (II) hacer explícita la manera de estructurar una materia; (III) determinación, orden o sucesión de la presentación de los materiales y (IV) especificación de la naturaleza y momento de presentar los premios y castigos (Bruner,1969; en Aladro,1997).

También, de acuerdo con su pensamiento, existen dos clases de enseñanza: la modalidad expositiva y la modalidad hipotética. En la modalidad expositiva la enseñanza está totalmente centrada en el maestro, en tanto que el alumno es un receptor pasivo de la información. En la modalidad hipotética, la enseñanza se lleva a cabo en un contexto más "democrático" y profesor y alumnos deciden conjuntamente la estructuración y curso de la clase, logrando con ello que los alumnos procesen la información activamente y propiciando el aprendizaje por descubrimiento (Bruner,1967; en Aladro,1997).

Bruner hipotetiza: "el énfasis en el descubrimiento en el aprendizaje tiene precisamente el efecto o intención de llevar al aprendiz a ser un constructor, a organizar lo que va encontrando de una manera no sólo diseñada para descubrir regularidades y relación, sino también para evitar la clase de acumulación de información que no toma en cuenta los usos a que podría destinarse." (1967; en Aladro,1997).

En cuanto a la motivación, Bruner enfatiza que el aprendizaje por descubrimiento promueve en los estudiantes la motivación intrínseca es decir, la motivación cuya recompensa es inherente a la actividad que se realiza; a diferencia de la motivación extrínseca, cuya recompensa se halla en control del medio ambiente y condicionada a la realización de la actividad. El individuo intrínsecamente motivado encuentra satisfacción en el mero hecho de hacer las cosas, al significarle éstas un reto personal, un incremento de su cultura o habilidades o sentirse más competente. El individuo extrínsecamente motivado obtiene recompensas como reconocimiento social, privilegios, cosas o evitación de castigos (Díaz Barriga y Hernández, 1998). En opinión de Bruner (1967; en Aladro,1997), el aprendizaje extrínsecamente motivado es menos susceptible de ser transferido a otras tareas y áreas. Además, señala que entre los motivos intrínsecos de los niños se encuentran la satisfacción de la curiosidad, el aumento de la propia competencia o aptitudes, el aproximarse al yo ideal que surge de la identificación con un modelo de persona y el involucrarse en tareas colectivas que persiguen un mismo fin (reciprocidad social). El aprendizaje por descubrimiento, pues, libera de las recompensas externas y desarrolla la emergencia de las "experiencias eureka", la sensación de "¡Lo encontré!" (Bruner,1969; en Aladro,1997). De acuerdo con Dansereau (1979; en Puente, Poggioli y Navarro, 1989) "el impacto de las estrategias cognoscitivas no será el más adecuado si el estado psicológico interno del aprendiz no es

óptimo. En consecuencia, las estrategias de apoyo o de soporte a las estrategias cognoscitivas deben diseñarse para ayudar al estudiante a desarrollar y mantener un estado interno apropiado. Estas estrategias de soporte incluyen el establecimiento de un horario y planificación de objetivos, el manejo de la concentración y la supervisión y diagnóstico de la dinámica del sistema de aprendizaje. La dificultad fundamental radica en las actitudes conflictivas que tienen los estudiantes en relación con el aprendizaje. Por una parte consideran que aprender es algo necesario y deseable pero, cuando se enfrentan a tareas que deben realizar como parte de su formación académica, experimentan una variedad de emociones negativas como ansiedad, rabia, culpabilidad, temor y frustración. Estas emociones, acompañadas de ciertas imágenes de sí mismos, ayudan a disminuir la motivación del estudiante y actúan como distractores durante el proceso de aprendizaje y los periodos de evaluación. En este sentido, es necesario que el estudiante aprenda a utilizar estrategias de relajación para mejorar la imagen que tiene de sí mismo con el fin de restablecer un estado interno apropiado."

Vygotsky (1979; en Mayer, 1987) trabaja el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, definida como la distancia entre una etapa de desarrollo cognoscitivo más simple y otra más compleja, y que se estima mediante la cantidad de ayuda experta que el niño requiere para solucionar un problema cuya naturaleza exige habilidades básicas de la etapa cognoscitiva siguiente. Se trata de una zona intermedia entre lo que el niño ya sabe y lo que necesita saber, aunque el problema no debe resultarle del todo desconocido. En este sentido, el desequilibrio es necesario para instigar el paso de una etapa del desarrollo a otra. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones cognoscitivas superiores es un proceso gradual de adquisición que tiene su fuente en la interacción social con personas cuyas estructuras

cognoscitivas se encuentran más desarrolladas y quienes sirven como modelos de cómo interpretar y manipular el medio. Progresivamente, el niño introyecta las estructuras y se las apropia, ganando autonomía e independencia. Es aquí donde la estrategia docente del modelado asienta su más sólido fundamento pedagógico (Coll y Valls, 1992).

La teoría genética de Jean Piaget (1950; en Coll, 1991) es bastante similar a la de Vygotsky. El objetivo de su investigación es averiguar cómo pasa el ser humano de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. De acuerdo con esta teoría, es a lo largo del desarrollo que el individuo adquiere las estructuras cognoscitivas necesarias para adaptarse al medio. Cada etapa del desarrollo se caracteriza por un tipo de estructura particular que complementa e integra las estructuras anteriores, hasta que el individuo es capaz de pensar hipotética y deductivamente, en los niveles más abstractos. Para Piaget, son los descubrimientos de aquello que no se ajusta a la interpretación, lo que origina un desequilibrio cognoscitivo, mismo que debe resolverse en un avance a la siguiente etapa del desarrollo. Piaget, sin embargo, no concede importancia a la interacción social en todo el proceso.

Las estrategias de Aprendizaje

"El estudio de los procesos cognoscitivos ha permitido identificar varias estrategias de aprendizaje que se emplean en la comprensión de textos, resolución de problemas y realización de tareas de diversa índole". (Aguilar, 1982).

Las estrategias de aprendizaje son definibles, de acuerdo con Paris, Lipson y Wixson (1983), como una serie de planes, pasos o procedimientos que los aprendices manejan para procesar la información de manera más eficaz.

Para Mayer (1987) y Pozo (1990), existen dos tipos de estrategias principales:

- 1) Las que permiten un aprendizaje asociativo o un procesamiento superficial de la información, como las estrategias de repaso (el repaso simple, los apoyos del repaso como el subrayado, la toma de notas, la relectura, etc.).
- 2) Aquellas que provocan una reestructuración de esquemas, debido a un procesamiento profundo de la información. En este sentido, cabe mencionar las estrategias de elaboración (verbal, imaginal, conceptual) y las estrategias de organización (elaboración de redes semánticas, mapas conceptuales, resúmenes, manejo de patrones de textos, etc.).

También, de acuerdo con Dansereau y Weinstein & Underwood (1985; 1985; en Díaz Barriga y Hernández, 1998), las estrategias de apoyo, entre las cuales se encuentra el manejo deliberado de la motivación en el aula, pueden reducir la ansiedad en situaciones de examen y evaluación, optimizar la atención, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio. Estas estrategias disponen afectivamente al alumno hacia la situación de aprendizaje.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse según su generalidad o especificidad, el tipo de conocimiento al que se aplican (episódico, semántico o condicional), el tipo de aprendizaje que favorecen (asociativo o reestructurante), el proceso cognoscitivo sobre el que inciden (adquisición, organización, recuperación, aplicación), etc. (Mayer, 1987; Pozo, 1990; Díaz Barriga y Hernández, 1998). La clasificación que aquí se presenta es la propuesta por Pozo (1990) y toma como referencia el tipo de procesamiento cognoscitivo involucrado y la finalidad que la estrategia persigue.

Las estrategias de recirculación de la información procesan la información a nivel superficial y propician un aprendizaje al pie de la letra. El repaso simple es la estrategia principal y consiste en repetir varias veces la información hasta lograr una asociación que se almacene en la memoria a largo plazo. Estas estrategias funcionan normalmente con información de escasa significatividad lógica y psicológica.

Las estrategias de elaboración procesan la información a nivel profundo y buscan relacionar los conocimientos previos con la información que ha de aprenderse (Elosúa y García, 1993). El nivel de profundidad en el que se da la relación entre información que ha de aprenderse y conocimientos previos, permite distinguir estas estrategias en simples y complejas y, al mismo tiempo, en estrategias de elaboración visual (imágenes mentales) y estrategias de elaboración verbal-semántica (parafraseo, elaboración de inferencias, resúmenes, analogías y elaboraciones conceptuales).

La reorganización de la información es facilitada por las estrategias de organización. Estas estrategias organizan, agrupan o clasifican la información de manera que se represente claramente, con base en las distintas relaciones que las partes de la información puedan tener entre sí o con los conocimientos previos del aprendiz. Dentro de esta clasificación se inserta el uso de categorías, las redes semánticas, mapas conceptuales y patrones de textos.

Las estrategias de recuperación facilitan, tal como su nombre lo indica, la recuperación de la información almacenada en la memoria a largo plazo. Seguir la pista funciona mayormente con la información episódica y cuando ha pasado poco tiempo entre la entrada de la información aprendida y el acto de recordar. Seguir la pista consiste en hacer un repaso mental de la secuencia temporal en la que se sabe que se encuentra la información de interés. La búsqueda directa consiste en

recuperar la información de interés, recordando primero los elementos semánticos que se relacionan con ella. Esta estrategia funciona también aun cuando ha pasado largo tiempo entre la adquisición de la información y su recuerdo (Alonso, 1991; en Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

PROCESO	TIPO DE ESTRATEGIA	FINALIDAD U OBJETIVO	TÉCNICA O HABILIDAD
APRENDIAJE MEMORÍSTICO	RECIRCULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	REPASO SIMPLE	<ul style="list-style-type: none"> • REPETICIÓN SIMPLE ACUMULATIVA
		APOYO AL REPASO (SELECCIONAR)	<ul style="list-style-type: none"> • SUBRAYAR • DESTACAR • COPIAR
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	ELABORACIÓN	PROCESAMIENTO SIMPLE	<ul style="list-style-type: none"> • PALABRA CLAVE • RIMAS • IMÁGENES MENTALES • PARAFRASEO
		PROCESAMIENTO COMPLEJO	<ul style="list-style-type: none"> • ELABORACIÓN DE INFERENCIAS • RESUMIR • ANALOGÍAS • ELABORACIÓN CONCEPTUAL
	ORGANIZACIÓN	CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y JERARQUIZACIÓN ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • USO DE CATEGORÍAS • REDES SEMÁNTICAS • MAPAS CONCEPTUALES • USO DE ESTRUCTURAS TEXTUALES
RECUERDO	RECUPERACIÓN	EVOCACIÓN DE LA INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • SEGUIR PISTAS • BÚSQUEDA DIRECTA

(Díaz Barriga y Hernández, 1998)

Para el desarrollo del presente estudio se seleccionaron la detección de ideas principales, el mapa conceptual, la utilización de estructuras de texto, la elaboración de resúmenes y el parafraseo; éste último, utilizado de manera implícita a lo largo del programa de intervención. La selección de las estrategias se realizó considerando que la comprensión de textos comienza con la identificación de las ideas principales para después ser procesadas en unidades informacionales más organizadas, tales como el mapa conceptual y el resumen. La utilización de patrones de texto depura la detección de ideas principales y, junto con ésta, facilita la elaboración de mapas conceptuales y resúmenes. El parafraseo es una estrategia de elaboración que facilita la inserción de la nueva información en los conocimientos previos del aprendiz.

Mapas conceptuales

"El mapa conceptual es una manera gráfica de mostrar conceptos y relaciones entre ellos. En él, los conceptos se colocan en un arreglo visual. Las relaciones se registran en los espacios entre los conceptos conectados. El mapa completo es una muestra de esos conceptos relacionados y revela patrones de interrelaciones de un solo vistazo" (West, Farmer y Wolf, 1991). De acuerdo con West y cols. (1991) el mapa conceptual es útil tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de conceptos, proposiciones y relaciones conceptuales.

Se trata de una estrategia que puede utilizarse después de la lectura blanco y que, de manera gráfica jerarquiza y relaciona los conceptos abstraídos, según su nivel de inclusividad (West y cols. 1991; Díaz Barriga y Hernández, 1998). Cuenta con varias ventajas:

- Permiten representar gráficamente los conceptos curriculares y su interrelación semántica. Esto le permite

al alumno aprender los conceptos, relacionándolos entre sí según dos códigos de procesamiento: visual y lingüístico (semántica).

- Facilitan al docente la exposición y explicación de conceptos.
- Permiten la negociación de significados entre profesor y alumno.
- Apoyan la comprensión y recuerdo de la información y funcionan como puentes informacionales entre lo que se sabe y lo que se aprenderá.

Estructuras de texto

La organización, direccionalidad y sentido de un texto vienen dados por su estructuración retórica. La "organización de las ideas contenidas en el texto, suele ser llamada estructura, patrón o superestructura textual." (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

De acuerdo con van Dijk y Kintsch, y van Dijk (1983; 1993; en Díaz Barriga y Hernández, 1998), los significados de un texto son buscados por el lector, quien identifica las proposiciones más significativas que le facilitan la elaboración de la macroestructura semántica, misma que es lograda mediante la aplicación de las denominadas macrorreglas: supresión de la información irrelevante, la generalización de conceptos categóricos o inclusivos, la integración de los conceptos más significativos y la construcción de un todo sintético y breve que transmita la esencia del mensaje del texto. Es así como el lector construye un modelo mental de la situación expresada en el texto. También, mientras atiende a la semántica del texto, el lector permanece atento a las diferentes claves organizativas que pudiera encontrar. Estas claves organizativas definen la estructura del texto y la habilidad para detectarlas es denominada sensibilidad a la estructura del discurso oral y/o

escrito.

Para Richgels, Mcgee, Lomax y Sheard (1987; en Díaz Barriga y Hernández, 1998), dicha sensibilidad se relaciona con un mayor recuerdo de la información y precisión en la identificación de ideas principales.

El análisis de los diversos tipos de textos (Meyer y Freddie, 1984; Gárate, 1994; Richgels y cols., 1987; en Díaz Barriga y Hernández, 1998), ha producido una clasificación de ellos, en virtud de su intención y estructura. Hay textos narrativos (como historias, cuentos, fábulas) y textos expositivos, los que, a su vez, se subdividen en textos de colección, de secuencia, de comparación-contraste, causa-efecto o covariación y problema-solución o aclaratorio. En el ámbito educativo, son los textos expositivos los que mayormente se utilizan.

Horowitz, Richgels, Sánchez Miguel y Alonso (1985; 1987; 1988; 1991; en Díaz Barriga y Hernández, 1998), sugieren una metodología básica para la enseñanza de las estructuras textuales:

- Enseñar los tipos de relación (causal, comparación-contraste, problema-solución, etcétera) con ejemplos sencillos y con enunciados simples.
- Enseñar a identificar las señalizaciones retóricas de cada tipo de texto ("porque..", "la consecuencia es...", "a semejanza de...", "a diferencia de...", "primero...", "posteriormente...", etcétera).
- Enseñar a representar gráficamente cada estructura, primero con párrafos breves, luego con textos simples y después complejos.

Identificación de ideas principales

y resumen

Estas dos estrategias son realizadas después de la lectura o bien tras la exposición al discurso oral, y pertenecen al

procesamiento macroestructural del texto. Identificar la idea principal y resumir se componen de tres actividades: a) comprender lo leído, b) evaluar la importancia de la información y c) organizar la información en forma breve. En ambas estrategias es necesaria la utilización de las macrorreglas ya explicadas anteriormente (Aladro,1997; Díaz Barriga y Hernández, 1998).

El parafraseo

De acuerdo con Aladro (1999) y Cedillo (1998), el parafraseo es una estrategia de elaboración que supone la realización de varios pasos en el procesamiento de la información. En esencia es "tratar de expresar en propias palabras lo leído (una vez identificados los términos clave o conceptos críticos)" (Aladro,1999). Ello es posible a través de la identificación de las ideas principales, el relacionar la información con los conocimientos previos y el repaso verbal de la temática a manera de explicación. Esto redundará en una mejor comprensión del material leído y en una mayor retención de la información.

La investigación sobre estrategias de aprendizaje

La psicología cognoscitiva se ocupa principalmente de cuatro aspectos fundamentales de la cognición: el análisis del sistema de procesamiento de la información, el análisis de procesos cognoscitivos, el análisis de estructuras cognoscitivas y el análisis de estrategias cognoscitivas, entendidas éstas como "técnicas que utilizan las personas para controlar los distintos fragmentos de información que poseen" (Mayer,1981). Para descubrir las estrategias que utilizan las personas, los psicólogos les presentan problemas de complejidad diversa y les piden que los resuelvan en voz alta e intentan hacer una descripción detallada de la estrategia utilizada, misma que, ya elaborada como modelo, es contrastada con la ejecución real de

la persona. El análisis medios-fines es un modelo de estrategia muy utilizado e implica definir objetivos parciales (o sub-metas) para después identificar los medios para alcanzarlos (Mayer, 1981).

Es dentro del enfoque cognoscitivo que se desarrollaron estudios sobre la ejecución en resolución de tareas de expertos (aquellos que utilizan activamente estrategias cognoscitivas) y novatos (aquellos que no utilizan estrategias cognoscitivas de manera activa y deliberada). (M. Chi, R. Glaser, 1986).

Tales estudios llevaron también a investigar la posibilidad de enseñar estrategias de aprendizaje a estudiantes novatos (Flavell, 1993; Coll y Valls, 1992; Holley y Dansereau, 1984; Holley, Dansereau, McDonald, Garland y Collins, 1979).

Holley y Dansereau (1984, en West, Farmer y Wolff, 1991), estudiaron los efectos del mapa conceptual en estudiantes no universitarios a los que se les proporcionaron tres sesiones de dos horas de entrenamiento. El contenido a trabajar era un pasaje de mil palabras del Scientific American. Evaluaron su recuerdo inmediato y a largo plazo. No hubo efectos significativos, debido, tal vez, al corto entrenamiento (West et. Al., 1991). En un estudio posterior, Holley, Dansereau, McDonald, Garland y Collins (1979), mejoraron el entrenamiento. Se llevó a cabo una introducción al "mapeo", un entrenamiento en conexiones entre conceptos, nomenclatura de proposiciones declarativas y relaciones, y práctica en la elaboración de mapas conceptuales a partir de un pasaje de 500 y otro de 1000 palabras. Después se utilizó un texto de geología de 3000 palabras, sin relación con el material previo. Un grupo control estudió el texto como habitualmente lo hacía. El grupo que utilizó la estrategia recordó significativamente más ideas principales que el grupo control.

Meyer, Brandt y Bluth (1980), informan acerca del uso de patrones de textos como estrategia de aprendizaje. Demostraron

que los buenos lectores de noveno grado utilizaron la estructura de un texto para comprender y organizar sus recuerdos, mientras que los malos lectores no fueron conscientes ni utilizaron la estructura del texto para recordarlo. En consecuencia, los buenos lectores recordaron más información y discriminaron la información consistente de la inconsistente, en tanto que los malos lectores recordaron menos información y no fueron capaces de discriminar entre la información inconsistente y la consistente, además de que fueron incapaces de reproducir la información como no fuera por medio de listas azarosas sin estructura.

Taylor y Samuels (1983) leyeron textos bien y mal estructurados a niños de quinto y sexto grados. Los estudiantes conscientes de la estructura del texto recordaron más información de los textos bien estructurados que de los mal estructurados. Los estudiantes que no fueron conscientes de las estructuras no mostraron diferencia de recuerdo entre un texto bien estructurado y otro mal estructurado.

Kintsch y Yarbrough (1978) realizaron otro estudio en el que estudiantes universitarios leyeron 10 ensayos escritos con buena y con pobre forma retórica. Los textos con buena forma retórica incluyeron claves explícitas para hacer conscientes a los lectores sobre la estructura. Las claves fueron utilizadas y los sujetos recordaron y organizaron una mayor cantidad de información.

Huang (1988) entrenó a estudiantes de secundaria en el uso del mapa conceptual. Este sería utilizado como un instrumento de evaluación a la vez que de aprendizaje y de enseñanza. Los estudiantes entrenados recordaron una mayor cantidad de información y mejoraron su ejecución durante la situación evaluativa.

Bean, Sorter, Singer y Frazee (1986) compararon el mapa conceptual y el resumen en estudiantes de secundaria que tomaban

la clase de Historia Universal. El estudio se llevó a cabo en 14 semanas. Dos grupos recibieron entrenamiento en el uso de mapas conceptuales; uno de ellos había tenido, además, un entrenamiento en la utilización de resúmenes y la generación de preguntas. Un tercer grupo recibió entrenamiento en la elaboración de resúmenes. El grupo que utilizó el mapa conceptual como única estrategia, no recordó significativamente más que el grupo que entrenado en la elaboración de resúmenes; sin embargo, el grupo que además había tenido conocimiento sobre el uso de resúmenes y de generación de preguntas, recordó significativamente más que el grupo que solamente utilizó resúmenes. Los autores hacen notar también que los estudiantes del grupo con mayor entrenamiento logró transferir sus habilidades estratégicas al aprendizaje de un nuevo texto.

La enseñanza de estrategias

Coll y Valls (1992) proponen un esquema básico para la enseñanza de procedimientos. Este esquema se basa en la idea de que los procedimientos son aprendidos de manera gradual en un contexto construido entre el instructor y el aprendiz y de modo interactivo y compartido. Los alumnos actúan participativamente de acuerdo con la guía del enseñante, quien propicia las situaciones para que los alumnos aprendan. En esta situación se observan tres fases que van del desconocimiento del procedimiento hasta su utilización independiente y autónoma:

- 1) Exposición y ejecución del procedimiento por parte del enseñante.
- 2) Ejecución guiada del procedimiento por parte del aprendiz y/o compartida con el enseñante.
- 3) Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del aprendiz.

Esta secuencia sirve de base para la utilización de varios métodos o técnicas en la enseñanza de las estrategias (Dansereau,1985; Coll y Valls,1992; Elosúa y García,1993;

Monereo,1990; Morles,1985; Muriá,1994):

La ejercitación: Consiste en que el estudiante utilice la estrategia, ejecutando varias tareas, una vez que le ha sido enseñada la estrategia y bajo supervisión del enseñante.

El modelaje: El enseñante ejecuta la utilización de la estrategia, de manera que el estudiante pueda imitarlo. El modelaje también puede ser metacognoscitivo, es decir, mientras el instructor utiliza la estrategia, expresa verbalmente las reflexiones que lo llevan a tomar decisiones, lo cual puede ser también aprendido por el estudiante.

La instrucción directa o explícita: Consiste en informar explícita y detalladamente al alumno sobre el uso, alcance y utilidad de la estrategia.

El análisis y la discusión metacognoscitiva: Se promueve en el estudiante la exploración de sus procesos cognoscitivos al momento de realizar tareas de aprendizaje, de manera que sean capaces de modificar la manera en que abordan tareas similares.

La autointerrogación metacognoscitiva: Se trata de una serie de preguntas que el estudiante se hace a sí mismo antes, durante y después de la ejecución de una tarea en la que utilizan alguna estrategia. Estas preguntas tienen por finalidad que el aprendiz consiga un uso óptimo de las estrategias tomando en consideración sus propios procesos cognoscitivos, tipo de información a procesar, demandas de la tarea y tipo de estrategia seleccionada.

Existen varias clases de programas de enseñanza de estrategias. La más común consiste en enseñar a los alumnos las estrategias como meras recetas de cocina, sin explicarles su naturaleza,

alcance y limitaciones. Este tipo de programa se denomina entrenamiento "ciego" (Díaz Barriga, Hernández, 1988).

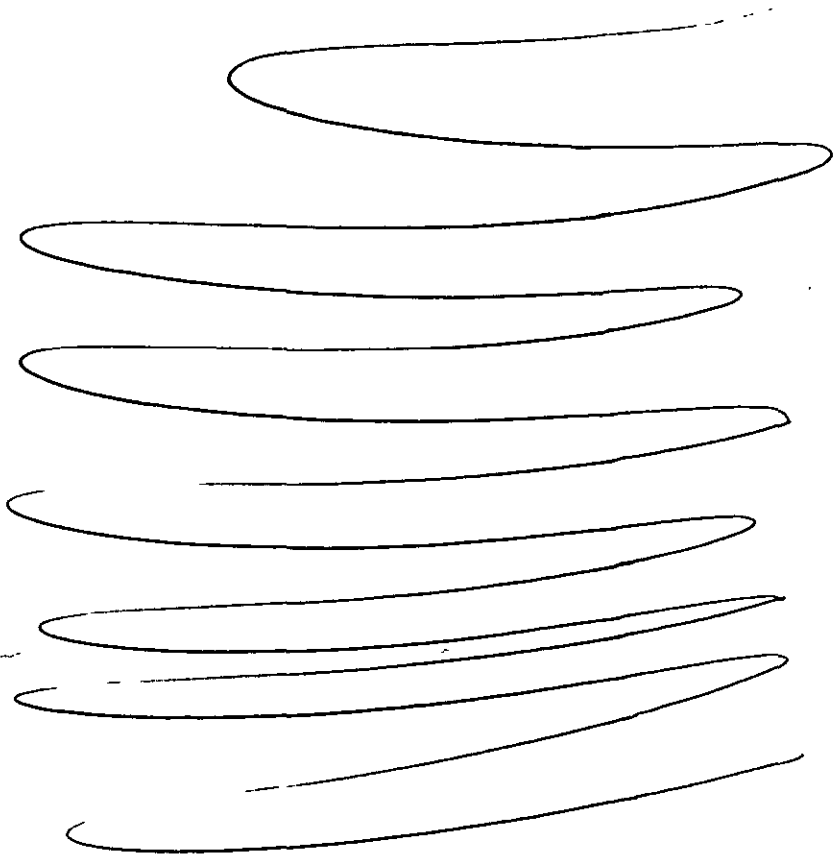
Otro tipo de programa de mayor alcance es el entrenamiento "informado" (Brown, Campione y Day, 1981), mismo que consiste en enseñar el empleo de las estrategias a la vez que se informa sobre su naturaleza, alcance, utilidad y limitaciones. También se retroalimenta la ejecución y cuenta con una fase de mantenimiento de las habilidades aprendidas.

Una tercera clase se denomina entrenamiento informado con autorregulación que, además de las ventajas proporcionadas por el entrenamiento "ciego" y el entrenamiento informado, enseña a los alumnos sobre el cómo, dónde y por qué aplicar las estrategias, detallando el cómo autorregularlas (Campione, 1987).

Uno de los objetivos del presente trabajo es el de proponer un programa de enseñanza de estrategias que se inserte dentro de los entrenamientos informados con autorregulación.

Se ha revisado el contexto del que surgieron las estrategias de aprendizaje y parte de la investigación realizada al respecto. Es posible enseñar estrategias de aprendizaje a los estudiantes con el propósito de optimizar su desempeño académico. Es notoria la interacción que las diferentes estrategias mantienen entre sí, debido principalmente a la interrelación inherente a los propios procesos cognoscitivos de aprendizaje. Como puede inferirse, la adquisición y consecuente aplicación de las estrategias de aprendizaje implica una reestructuración cognoscitiva que permite la reinterpretación de las situaciones académicas de forma que su manejo se ve, también, modificado. Se ha revisado también la importancia que las estrategias de apoyo, en particular las motivacionales, tienen para el logro del aprendizaje significativo de los contenidos curriculares en el ámbito académico. No es posible, al parecer, prescindir de los

factores que permiten el manejo motivacional, si es que las propias estrategias de aprendizaje han de adquirirse de manera significativa.



CAPÍTULO
DOS

LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA



LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA

La Terapia Racional Emotiva se clasifica como una terapia de persuasión, dado que se utiliza en pacientes que son capaces de modificar sus procesos emocionales patológicos con intervención de la voluntad. Se utiliza la discusión para corregir los errores conceptuales que el paciente pueda tener sobre sus síntomas y su realidad y se intenta que cultive una nueva filosofía armónica entre él y su entorno (Mancilla, 1997).

La T.R.E, al poner el énfasis en los eventos observables y en la capacidad del individuo para autodeterminarse, es claramente fenomenológica y existencialista (Ellis y Dryden, 1977; Ellis y Grieger, 1960; Ellis y Abrahms 1980).

La fenomenología considera la percepción de los objetos tal como se le presentan al individuo quien, en su experiencia subjetiva, les otorga un significado contextual (Boring, 1979).

El existencialismo es la postura filosófica que, entre otros, postula que el hombre es libre de elegir lo que mejor le parezca, realizando los valores con sus actos y rechazando cualquier determinismo que limite esta libertad. (Sartre, 1963).

La TRE, consecuente con su fenomenología y existencialismo, es hedonista y se basa en la premisa de que los seres humanos desean estar vivos y felices como metas básicas, mismas que la terapia les ayuda a lograr. Este hedonismo no propugna la inmediata satisfacción de los deseos, sino que busca el bienestar humano a largo plazo, a través de un trabajo y disciplina intensos que implican un aprendizaje (Ellis y Abrahms; 1980). Este aprendizaje que la TRE busca inducir en las personas, persigue debilitar la influencia de determinados eventos en la biografía del paciente, que moldearon sus conductas indeseables, hecho que, de acuerdo con Ellis (1966), posee bases biológicas en la tendencia innata a reaccionar ante el ambiente en función del temperamento individual; sin embargo,

ello no obsta para afirmar la modificabilidad de patrones conductuales de carácter neurótico, puesto que, afirma Ellis (1966,1999), si bien se nace con una predisposición al desarrollo neurótico, también es cierto que se nace con una predisposición a las conductas psicológicamente constructivas que aumentan el bienestar y disminuyen, en lo posible, el dolor o sufrimiento.

En 1955, Albert Ellis comenzó una revolución en el tratamiento de problemas emocionales, con la introducción de la Terapia Racional Emotiva (T.R.E). Psicoanalista de formación, Ellis se interesó profundamente en la solución práctica de los problemas que sus pacientes presentaban, ya que el psicoanálisis que había venido practicando con ellos resultaba demasiado prolongado y escasamente satisfactorio (Ellis y Dryden, 1977).

Albert Ellis basó gran parte de su trabajo en el pensamiento humanista de la antigua Grecia, y el de la India budista. El principal precepto griego que retoma es el siguiente: "Lo que trastorna el pensamiento no son los eventos, sino la interpretación que se hace de ellos" (Epicteto, 100 a.C.).

Desde esta perspectiva filosófica es posible explicar el fundamento de la T.R.E, ya que su propósito es colocar a la persona en una perspectiva tal que sea capaz de interpretar cuanto le sucede desde un ángulo con propiedades flexibles. Es decir, un ángulo que permita considerar las distintas facetas valorativas de una situación o evento dados, de manera que la persona pueda dinamizar sus estrategias de interpretación con el fin de minimizar, en lo posible, los efectos adversos de tal situación sobre sus emociones y conductas.

Al igual que el pensamiento budista, la T.R.E. enfatiza la facultad racional para interpretar y evaluar los eventos, apoyándose en el principio de causalidad, principio que en la filosofía budista es denominado "recto pensar" (Ellis y Dryden, 1977; Kamala, 1985).

En términos propios del Consejo Psicológico, la T.R.E busca dotar a la persona de los recursos más eficientes en la resolución de problemas, ya sea a través de la enseñanza, ya a través del fomento de la introvisión, porque no se trata de una terapia de reconstrucción profunda a largo plazo, como es el caso del psicoanálisis, sino de una terapia de apoyo, de corta duración y que posibilita la emergencia de las potencialidades humanas en el momento presente, sin recurrir necesariamente a las determinantes biográficas para lograr su objetivo terapéutico (Ellis y Dryden, 1977).

La T.R.E. es una terapia reeducativa, de reconstrucción cognoscitiva y de corta duración, que se centra en el presente de la persona, proporcionándole los recursos necesarios para la solución de problemas de índole práctica, involucrando las zonas cognoscitiva, afectiva y conductual. Se basa en la idea de que las interpretaciones cognoscitivas que las personas hacen de los eventos a su alrededor, son responsables de la mayor parte de sus emociones. Existen interpretaciones que, al tener como consecuencia emociones conflictivas, perturban la dinámica psicológica de la persona, provocándole diversos problemas en el manejo de su realidad. Dado que las interpretaciones y evaluaciones son procesos de orden cognoscitivo, la T.R.E. intenta, mediante una serie de técnicas (descritas con posterioridad), modificar el sistema valorativo del cual se originan (Ellis y Dryden, 1977).

El sistema en cuestión contiene un conjunto de creencias irracionales, interpretaciones sobre la realidad sin fundamento objetivo que rara vez son cuestionadas por la persona, dado que ha vivido la mayor parte del tiempo emitiendo valoraciones sin considerar detenidamente la validez de sus juicios. Son tales creencias irracionales las responsables de gran parte del malestar que experimentan las personas al enfrentar situaciones

difíciles (Ellis y Grieger, 1960).

El siguiente es un modelo que describe el proceso por el cual atraviesan las personas al momento de interpretar y manejar la realidad. Se trata del modelo ABC de la T.R.E. (Ellis y Dryden, 1977) cuyo contenido refleja claramente los fundamentos y estructura humanistas de la T.R.E.

El modelo ABC

A: Se refiere al evento activante. Es la situación que desencadena los estados emocionales conflictuantes y sobre la cual se realizan diversas interpretaciones.

B: Se refiere a las creencias o juicios que la persona adopta para evaluar e interpretar las situaciones que se le presentan. Dentro del modelo, se consideran dos clases de ideas, producto o causa de las interpretaciones: las ideas racionales y las ideas irracionales. Las ideas racionales son aquellos juicios y valoraciones que son empíricamente objetivos y realistas. Las ideas irracionales, por el contrario, carecen de base empírica para sostenerse y niegan la realidad en diversas maneras, provocando reacciones no adaptativas. De hecho, las creencias, independientemente de su racionalidad o base empírica, son la justificación de nuestras reacciones emocionales y conductuales (Ellis y Grieger, 1960). Las creencias irracionales se manifiestan, con frecuencia, en una serie de demandas y exigencias con carácter absolutista, catastrófico, perfeccionista y exagerado. Estas manifestaciones adoptan en la conducta verbalizaciones tales como: nunca, siempre, debería o debo, hubiera, tengo que. Cada una de estas expresiones se halla en la base del pensamiento irracional, independientemente de la forma que asuma. Las ideas irracionales dan como resultado trastornos emocionales y conductuales, tales como la depresión, la angustia, la furia, el temor, el sentirse menospreciado y la sensación de inutilidad; dentro del rubro conductual se observan

la evitación, la negación de las situaciones conflictuantes y las respuestas agresivas (Ellis y Grieger, 1960).

C: Se refiere a las consecuencias (o resultados) emocionales que provoca la situación experimentada. Tales consecuencias son abordadas, al contrario de lo que se pudiera pensar, antes de trabajar con las creencias, ya que son los resultados emocionales los que, al ser manifestaciones perceptibles, llevan al terapeuta racional y/o consejero a descubrir, posteriormente, las creencias irracionales que les dan sustento (Ellis y Dryden, 1977).

Al modelo ABC se agregan también las etapas D y E. D se refiere a la discusión de las ideas o creencias irracionales, con el fin de sustituirlas por juicios lógicos, empíricamente fundamentados y, por ende, racionales. La discusión es la herramienta básica y el principal motor de la T.R.E., en virtud del cual los juicios lógicos o creencias racionales se expresan emocional y conductualmente como: tristeza, en lugar de depresión; frustración, en lugar de angustia; miedo, en lugar de terror; molestia en lugar de furia; intentos, en vez de evitación; búsqueda de soluciones, en lugar de negar la situación y respuestas asertivas, en vez de agresivas. Estos cambios, efecto de la discusión de ideas irracionales, representan la sigla E, que expresa la gama de posibles efectos cognoscitivos, emocionales y conductuales, una vez que las creencias racionales se construyen. La discusión toma la forma de diálogo socrático en el que el terapeuta o consejero le facilita al paciente el descubrimiento de sus ideas irracionales, así como su sustitución, a través de preguntas que cuestionan la validez empírica y adaptativa de tales ideas (Ellis y Dryden, 1977; Ellis y Abrahms, 1980).

Si bien existen muchas ideas irracionales, tres forman la base a partir de la cual se derivan las demás; cada una toma una forma general y de ésta surgen otras formas particulares o

"corolarias" con sus respectivas consecuencias:

Idea irracional	Formas particulares o corolarias	Resultados
<p>1) Tengo que hacer perfectamente bien cuanto me he propuesto y debo procurar el amor de quien me es importante.</p>	<p>a) ¿No es horrible lo que tengo que hacer para actuar bien y conseguir la aprobación? b) ¡No puedo soportar el no hacer lo que tengo que hacer para conseguir la aprobación de quienes son importantes para mí! c) ¡Soy un inútil, un miserable, si no hago lo que tengo que hacer para actuar bien y conseguir la aprobación de los demás!</p>	<p>Profundos sentimientos de inquietud, hipertensión, pensamientos y acciones obsesivo-compulsivas. El pensar que no se actuará correctamente de manera absoluta, provoca depresión, desesperación, vergüenza, culpabilidad y autoaversión.</p>
<p>2) Todo el mundo tiene que tratarme con consideración y educación, justo como yo lo deseo; de lo contrario el mundo entero es culpable y debe ser castigado por ello.</p>	<p>a) Es horrible que me trates sin consideración y educación, ya que tienes que hacerlo. b) No puedo soportar que me trates mal y sin educación, porque tienes que hacerlo de manera absoluta c) Eres un gusano por tratarme sin la consideración con que tienes que hacerlo.</p>	<p>Enojo, resentimiento, furia, rebeldía, venganza, y conductas agresivas altamente peligrosas en casos extremos.</p>
<p>3) Las condiciones en las que estoy viviendo, tienen que ajustarse de modo tal que yo consiga todo lo que quiero de manera cómoda y rápida, y tienen en absoluto que existir para que mi vida no se llene de problemas.</p>	<p>a) Sería terrible que todo cambiara de modo que yo tuviera menos de lo que quiero o que tuviera que trabajar por mucho tiempo para conseguirlo. b) No puedo aguantar la vida cuando ésta me pide más de lo que quiero dar; es demasiado dura y no debería ser así. c) Mi vida es absolutamente miserable cuando las cosas van mal y no consigo exactamente lo que quiero. Es insoportable, no vale la pena ser vivida y bien podría matarme para evitar esas horribles situaciones.</p>	<p>Sentimientos de autocompasión, resentimiento depresión, apatía y alejamiento, así como baja tolerancia a la frustración, inercia, dilación, vagancia, evitación de responsabilidades y abandono.</p>

(Ellis y Dryden, 1977; Ellis y Abrahms, 1980).

De acuerdo con Ellis (1994) existen otras doce ideas irracionales que se desprenden, en esencia, de las tres ya citadas:

1. Es una necesidad el ser amado por quienes son significativos, en virtud de casi todo lo que se hace.	2. Ciertos comportamientos son terribles o malvados y las personas que los llevan a cabo deben ser severamente castigadas.
3. Resulta horrible el que las cosas no sean como uno las desea.	4. La miseria humana es invariablemente infligida desde el exterior por otras personas o sucesos.
5. Si algo es potencialmente temible o peligroso, entonces es necesario preocuparse y obsesionarse terriblemente al respecto.	6. Es más fácil evitar que enfrentar las dificultades de la vida y la responsabilidad por uno mismo.
7. Siempre es necesario alguien más fuerte o más grande, en cualquier sentido, en quien apoyarse.	8. No existe virtualmente control alguno sobre las emociones y es inevitable sentirse perturbado por los eventos.
9. Se debe ser indiscutiblemente competente, inteligente y exitoso en todos los aspectos posibles.	10. Cuando algo afecta de manera importante la vida, deberá afectarla por siempre.
11. Se debe tener un cierto y perfecto control sobre las cosas.	12. La felicidad puede alcanzarse por inercia y a través de la inacción.

(Ellis, 1994)

El cuestionario de autoayuda TRE

A continuación se presenta un instrumento frecuentemente utilizado por el terapeuta racional emotivo, el Cuestionario TRE de Autoayuda. Este cuestionario resulta útil para visualizar en forma esquemática el procedimiento terapéutico más usual en las sesiones TRE. Se utiliza en combinación con la discusión de

ideas irracionales y un programa de refuerzo. El terapeuta llega a un acuerdo con el paciente, según el cual éste se compromete a trabajar diariamente alguna idea irracional con ayuda de cuestionario. De cumplirlo, el paciente puede disfrutar de actividades que le gustan: ver t.v., comer algo especial, leer un buen libro, etc. De no cumplir, el paciente se abstendrá de tales actividades o bien realizará tareas que normalmente le resultan desagradables, fastidiosas o simplemente aburridas: asear el armario, acomodar el librero, lavar la vajilla, etc. Esta es una combinación de tareas conductuales y cognoscitivas (Ellis y Abrahams; 1980. Maultsby y Ellis; 1974).

La siguiente es una explicación sobre cómo llenar adecuadamente el cuestionario (v. Pg. 10).

En el espacio A se describe el evento o experiencia activante, de manera sucinta y en términos concretos y observables. Que se describa de manera observable es una condición esencial, ya que es el primer paso en la identificación **objetiva** de los eventos. Ejemplos de ello podrían ser: "Mi pareja decidió terminar conmigo; ella me lo dijo", "He buscado empleo en tres empresas y no he sido aceptado", "Vi a mi hijo fumando mariguana". Contraejemplos: "Presiento que mi pareja quiere terminar conmigo", "En todos los lugares donde busco trabajo, soy rechazado", "Sospecho que mi hijo usa drogas". El espacio A se utiliza tras haber respondido a las cuestiones planteadas en el espacio C, donde se le pide al paciente que describa las emociones y las conductas indeseables que experimenta al momento de acudir a la terapia, y aquellas emociones y conductas que el paciente preferiría experimentar. Es aquí donde se expresa el motivo principal de la consulta. Ejemplos de posibles respuestas son: "Me siento deprimido", "Estoy furiosa", "Me siento culpable"; "Me la paso todo el día en cama", "Busco pretextos para no buscar más trabajo", "Le grito con mucha frecuencia a mi hijo sin realmente comunicarme con él"; "quisiera no sentirme tan deprimido", "me

gustaría no estar furiosa", "desearía no sentirme culpable", "sería mejor que buscara otros trabajos" "me gustaria poder comunicarme con mi hijo sin gritarle".

A continuación se utilizan los espacios en B, comenzando por el dedicado a las creencias irracionales, con el fin de identificar las interpretaciones erróneas que pueda tener el paciente con respecto al evento o eventos que experimenta. Ejemplos de esto pueden ser afirmaciones tales como "No puedo soportar el que me abandonen", "Ninguna empresa sabe apreciar mi valía; son todos unos cretinos", "Es verdaderamente horrible que mi hijo use drogas". Los espacios en B dedicados a las creencias racionales, se utilizan en combinación con el espacio correspondiente a los efectos cognoscitivos que están después de la discusión.

Después, en el espacio D, se comienza el verdadero trabajo TRE, ya que se formulan las creencias irracionales a modo de preguntas, lo cual significa que se cuestionan estas creencias:

"¿realmente es tan terrible que mi hijo use drogas?"

"¿en verdad, no puedo soportar que me abandonen?"

"¿ninguna empresa...?"

En la discusión se someten las creencias a una prueba de validez empírica, buscando la evidencia objetiva y observable que les da sustento.

Una vez comprobado el hecho de que las ideas irracionales no tienen un fundamento objetivo, se procede a reformularlas de acuerdo con lo hallado en la discusión y se llenan los espacios restantes.

CUESTIONARIO DE AUTOAYUDA T.R.E.

A
Experiencias
eventos
activantes

B
Creencias sobre
eventos activantes

Creencias racionales

Creencias irracionales

C
Consecuencias
de las creen-
cias.

Consecuencias emocionales
deseables

Consecuencias conductua-
les deseables

Consecuencias emocionales
indeseables

Consecuencias conductua-
les indeseables.

D

Discuta o debata sus creencias
irracionales
(Expréselas en forma de preguntas)

E

Efectos de discutir sus ideas irracionales

Efectos cognoscitivos

Efectos emocionales

Efectos conductuales

Comenzar por las consecuencias emocionales y conductuales indeseables. Después todos los ABCDE. (Tomado de Ellis y Abrahms, 1980).

CÓMO LLENAR EL CUESTIONARIO DE AUTOAYUDA T.R.E.

He aquí un ejemplo de cómo llenar el cuestionario. Se han omitido los espacios y se han dejado solamente los rubros a los que corresponden.

C

Consecuencias emocionales

-Indeseables: Me siento un verdadero fracaso.

-Deseables: Estoy desilusionado.

Consecuencias conductuales

-Indeseables: Me la paso la mayor parte del día en cama.

-Deseables: Quisiera levantarme temprano y buscar trabajo.

A

Evento(s) activante(s)

Fui a pedir trabajo en tres compañías y fui rechazado.

B

Creencias irracionales

"No puedo soportar ser rechazado"

"Nunca obtendré un empleo"

"Soy de lo peor por ser rechazado"

Creencias racionales

"Ser rechazado no es tan terrible. Nadie está obligado a aceptarme"

"Un empleo se busca y a veces el rechazo es posible"

"La verdad es que ser rechazado no dice nada de mi valor como persona"

D

¿Realmente es insoportable ser rechazado?

¿Por qué es que nunca obtendré un empleo?

¿En qué sentido hace de mí una mala persona

el verme rechazado?

E

Efectos cognoscitivos

"En verdad es doloroso ser rechazado, pero no es tan insoportable"

"Tal vez haya sido rechazado tres veces, pero eso no quiere decir que siempre seré rechazado, ya encontraré un empleo"

"El ser rechazado no habla de mi valor como persona; simplemente quiere decir eso, que fui rechazado"

Efectos emocionales

"Me siento un poco desilusionado, pero no soy un fracaso"

"Tal vez esté triste, pero no estoy deprimido"

"Me acepto tal como soy y sin juzgarme"

Efectos conductuales

"Haré más solicitudes y conseguiré más entrevistas"

"Me levantaré temprano para poder hacer eso"

Técnicas utilizadas en la T.R.E.

Entre las técnicas de mayor utilización en la TRE, se encuentran la discusión de ideas irracionales, la desensibilización sistemática, la terapia implosiva, el entrenamiento de habilidades asertivas, la utilización de imágenes racional-emotivas y el condicionamiento operante (Ellis y Abrahms, 1980). En seguida se describe cada una de estas técnicas.

Discusión de ideas irracionales

Esta técnica consiste en dialogar con el paciente de manera tal que sea capaz de darse cuenta de los elementos ilógicos en los argumentos que reflejan su interpretación de la realidad. Una vez hecho esto, se procede a corregir los errores con el fin de que el paciente pueda redirigir sus emociones hacia un estado más adaptativo (Ellis y Grieger, 1960; Ellis y Dryden, 1977; Ellis y Abrahms, 1980). Esta técnica está basada en el supuesto de que los eventos afectan al individuo según éste los interpreta.

Existen varios estudios que indican la viabilidad y el fundamento de esta técnica utilizada en la T.R.E (Wolberg, 1954; Kanfer, 1961; Kanfer y Philips, 1970; Kanfer, 1967; Bem, 1962, 1965, 1966; Lang, 1969; Davidson, 1966; Wolpe, 1958, 1973; Valins y Ray, 1967; Osgood, 1953; Dollard y Miller, 1950)

Dollard y Miller (1950) proponen que las respuestas verbales pueden facilitar las discriminaciones al proporcionar nombres claros para las clases de eventos y mediar en la transferencia de respuestas ya aprendidas, cuando un nuevo nombre se relaciona a una evento; por ejemplo, los terapeutas generalmente utilizan la rotulación para hacer que un paciente discrimine los eventos originalmente molestos, de los que no representan riesgos en el momento. Describen también cómo un paciente, mediante la reclasificación de su ataque de ansiedad como una reacción

somática leve, pasajera y no amenazadora, logra reducir la intensidad y frecuencia de los ataques.

Osgood (1953) presenta la hipótesis de la mediación, misma que postula que las diferentes reacciones que presenta el individuo ante un objeto dado dependen, no sólo de las propiedades del objeto, sino también de la representación simbólica que el sujeto tiene en relación con el objeto. Esta hipótesis también intenta explicar el proceso de formación de significados en el ser humano.

De acuerdo con Kanfer (1961) la principal razón para la terapia que utiliza la entrevista como herramienta terapéutica, es que el comportamiento verbal constituye en sustituto simbólico de otros comportamientos; así, una vez modificados los de índole verbal, se espera que las otras respuestas bajo su control, incluyendo actos emocionales y sociales, cambien de acuerdo con éstos.

Para Wolberg (1954) uno de los objetivos de la psicoterapia es lograr que el paciente restablezca el control de sus emociones. Antes de lograr esto, él mismo debe poder hacer las conexiones simbólicas adecuadas con sus emociones. La entrevista terapéutica ayuda a que esto se cumpla y capacita al paciente para examinar, identificar y detallar sus sentimientos y la fuente de éstos.

Kanfer y Phillips (1970) describen una serie de estudios que enfatizan el papel de los procesos verbales mediadores, a través de los cuales el paciente puede cambiar su propio comportamiento cuando tenga información clara de sus acciones y de su impacto en el ambiente. La superposición de estas dos áreas se debe, principalmente, al hecho de que en las verdaderas condiciones experimentales se tiende a utilizar retroalimentación que incluye información contingente acerca de la persona respecto a varias dimensiones de su comportamiento ya sea mediante control verbal (cognoscitivo), o a través de funciones como el estímulo

social facilitador (recompensa), un estímulo social aversivo (castigo), o ambos. La evaluación que el paciente hace de su comportamiento y de sus actividades verbales puede jugar un papel mediador en los cambios obtenidos.

Los estudios sobre autopersuasión (Bem, 1965) y sobre autorregulación (Kanfer, 1967) reúnen testimonios de que la evaluación que un sujeto hace de sus propias repuestas, tanto autónomas como motoras, puede afectar su ulterior comportamiento. Es probable que la efectividad del procedimiento de desensibilización pueda estar, no sólo en la oposición de la excitación emocional con las respuestas de relajamiento, sino también en las interpretaciones que realiza el sujeto acerca de su propio comportamiento en presencia de estímulos que provocan ansiedad y en la desviación de la conducta verbal del paciente, de un objeto fóbico, hacia un nuevo grupo de estímulos verbales de control que han surgido durante el procedimiento del tratamiento.

Lang (1969) sugiere también que la reducción de la ansiedad y el temor ante un estímulo fóbico, depende en gran medida del control que el sujeto ejerce sobre el estímulo, su fuerza, frecuencia y secuencia de presentación, siendo estos los constituyentes de un elemento cognoscitivo en el procedimiento de desensibilización.

Davidson (1966) afirma: "...los efectos de las creencias y actitudes que tiene el sujeto acerca de su estado fisiológico, sean o no correctas, pueden servir como determinantes de más importancia de la repuesta del paciente, que su estado corporal real. El caso de las repuestas verbalmente mediadas para reducir el comportamiento de evitación se basa en el supuesto de que todas estas variables externas simplemente juegan su parte al afectar el patrón de apreciación propia del paciente y su comportamiento en relación con su ambiente".

Valins y Ray (1967) sugieren que la base de la desensibilización puede ser, no el recondicionamiento emocional, sino el cambio de las cogniciones del sujeto acerca de sus repuestas internas ante el objeto temido.

Desensibilización sistemática

De acuerdo con Wolpe (1958, 1973) la desensibilización sistemática se define como un método utilizado para contrarrestar los hábitos neuróticos de la respuesta de ansiedad. Se induce en el paciente un estado fisiológico inhibitorio de tal respuesta por medio de la relajación muscular y luego es expuesto a un débil estímulo excitador de la respuesta de ansiedad durante algunos segundos. Si la exposición se repite varias veces, el estímulo pierde progresivamente su capacidad para provocar respuestas de ansiedad. Luego, se presentan, gradualmente, estímulos más fuertes que son tratados en forma semejante.

La técnica de desensibilización sistemática se desarrolló en el laboratorio experimental (Wolpe, 1948, 1952, 1958). En gatos encerrados en jaulas pequeñas, se produjo una neurosis experimental administrándoles choques eléctricos de alto voltaje y bajo amperaje. Después se observó que las respuestas neuróticas de ansiedad que se daban ante la jaula y los estímulos relativos, y ante un estímulo auditivo que había precedido a los choques, eran extremadamente resistentes al proceso de extinción normal. Ni la exposición prolongada ni la exposición repetida de los animales al medio ambiente de la jaula produjeron disminuciones en la intensidad de las respuestas de ansiedad, aún sin choques eléctricos a los animales. La respuesta de ansiedad era capaz de inhibir la conducta de alimentarse. Sin embargo se observó que los gatos presentaban menos respuesta de ansiedad en los cuartos vecinos al laboratorio y que comían pequeñas cantidades de alimento. A

mayor distancia del laboratorio, los gatos presentaban menos respuestas neuróticas de ansiedad y comían mayores cantidades de alimento. Lo procedente fue alimentar a los gatos en cuartos cada vez más cercanos y semejantes al laboratorio. Pronto fue incluso posible alimentar a los gatos en la propia jaula experimental sin recuperación espontánea de las respuestas de ansiedad. La desensibilización sistemática es muy utilizada para la eliminación de fobias.

Lazarus y Abramovitz (1962; en Wolpe, 1973) describen por primera vez un procedimiento que se deriva de la desensibilización sistemática y que utiliza la imagen emotiva. Este procedimiento consiste en presentar los estímulos jerárquicos al paciente en una situación imaginaria en la que otros elementos provocan respuestas que se oponen a la respuesta de ansiedad. Estas respuestas toman entonces el lugar de la respuesta de relajación como fuente inhibitoria de la respuesta de ansiedad.

Terapia implosiva

Esta terapia, muy utilizada por los terapeutas de la Gestalt, está basada en el supuesto de que los estímulos condicionados aversivos producen síntomas neuróticos como una respuesta de evitación. Más que inducir la inhibición de estos síntomas, la terapia implosiva reproduce verbalmente o de cualquier otra manera (evocación imaginaria; exposición a reproducciones visuales del estímulo) el mayor número de estímulos del condicionamiento original; se enfatiza muy particularmente el estímulo para el que el individuo no tiene explicación. Esto disminuye el carácter aversivo de dichos estímulos al ser disociados de las respuestas de evitación que constituyen la respuesta neurótica. (Swenson,1999).

Se le pide al paciente que se imagine lo más vívidamente posible la situación que le produce ansiedad, detallando olores,

sabores, sonidos, temperaturas, colores y texturas, estado emocional y sus manifestaciones y describiendo con minuciosidad los elementos de la situación u objeto que le producen ansiedad. (Swenson, 1999)

Entrenamiento asertivo

De acuerdo con Wolpe (1973), "la conducta asertiva se define como la expresión adecuada dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad".

Este procedimiento de descondicionamiento de respuestas de ansiedad se basa en el supuesto de que las repuestas motoras antagónicas a la respuesta de ansiedad, al ser repetidas, logran inhibir ésta. Por lo general, se instruye al paciente para que exprese sus deseos, opiniones y pareceres en situaciones imaginarias que reproducen aquellas en las que tiene mayores problemas. Después se le asignan tareas *in vivo*, en las cuales se enfrenta a situaciones reales que producen bajos niveles de ansiedad y que resultan manejables para el paciente. Posteriormente se le anima a enfrentar las situaciones más difíciles y ansiógenas. En ocasiones, es posible utilizar el modelamiento de conductas asertivas, de manera que el paciente pueda modificar su propia conducta por aprendizaje vicario (Wolpe, 1973).

Condicionamiento operante

El condicionamiento operante se utiliza en la T.R.E. para reforzar o extinguir conductas. Dentro de la T.R.E. la asignación de tareas es un elemento importante. Su realización corre a cargo exclusivo del paciente. En algunas ocasiones es necesario utilizar el condicionamiento operante para que el paciente refuerce tal conducta y extinga las conductas que sabotean sus propósitos terapéuticos. Se le pide al paciente, por ejemplo, que haga un cierto número de análisis racionales al

día de algunas ideas irracionales que logre encontrar. De hacerlo así, se podrá permitir realizar alguna actividad placentera, como ver t.v., dormir un par de horas o hacer el amor. De lo contrario, deberá realizar alguna tarea desagradable como asear su habitación, lavar los trastos o abstenerse de algo placentero como el sexo. También es posible lograr la cooperación de personas significativas en el entorno del paciente para que controlen las contingencias e incluso agreguen reforzadores sociales como el reconocimiento y la retroalimentación a sus esfuerzos. (Ellis y Grieger, 1960; Ellis y Dryden, 1977; Ellis y Knaus, 1977 Ellis y Abrahms, 1980).

Imágenes racional-emotivas

La utilización de imágenes racional-emotivas fue propuesta por Maultsby en 1974. Esta es un conjunto de técnicas que combinan la implosión, la desensibilización sistemática, la discusión de ideas irracionales y el condicionamiento operante. (Maultsby y Ellis, 1974).

Se le instruye al paciente para que se imagine una situación que encuentra particularmente desagradable y la reviva lo más detalladamente posible. Pasado un momento se le dice al paciente que se obligue a cambiar el sentimiento molesto en un sentimiento algo menos molesto. Por ejemplo, si el paciente se siente deprimido, que logre sentirse sólo triste.

Una vez que ha logrado hacer este cambio, el paciente procede a revisar sus propios procesos cognoscitivos con el fin de descubrir lo que hizo para poder cambiar esos sentimientos. Es decir, el paciente se da cuenta de que lo que ha cambiado es su sistema de creencias y que ha desechado una serie de tabúes, exigencias, exageraciones y mentiras. El paciente es instruido para que realice estos ejercicios durante diez minutos al día. Esta actividad es reforzada de acuerdo con los gustos y hábitos del paciente y de acuerdo con la técnica de control operante.

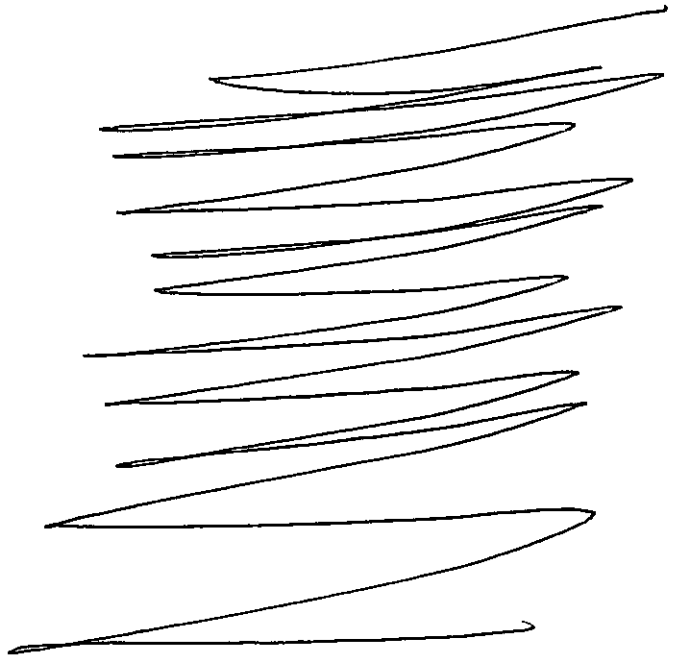
Comportamiento Paradójico

Froggatt (1997) describe la técnica del comportamiento paradójico, el cual consiste en posponer actividades gratificantes hasta convertirlas en privilegios que el propio paciente se administra como recompensas, y cuyo objetivo es incrementar la tolerancia a la frustración. De acuerdo con el mismo autor, la T.R.E. también utiliza la Escala de catastrofización (basada en las escalas de unidades subjetivas de ansiedad -Wolpe, 1973-), la representación de papeles, el balance de perjuicios y beneficios, el ensayo de respuestas adaptativas y la exposición, consistente en afrontar riesgos que normalmente se evitan por temor a fracasar o por evitar la incomodidad que representan. También se insta a los pacientes a leer sobre Terapia Racional Emotiva y a escribir sobre sus propios pensamientos irracionales, ejercitando la discusión ABCDE (Froggatt, 1997).

A lo largo de este capítulo se han descrito la naturaleza y antecedentes de la Terapia Racional Emotiva (T.R.E.). Se ha hecho evidente su énfasis en los factores cognoscitivos como determinantes de las emociones humanas, al permitir la interpretación de la realidad. Resulta clara la relación que esta interpretación establece entre valores social y culturalmente promovidos, y la valía del individuo en cuanto tal. La T.R.E. es particularmente filosófica y pedagógica. Cree en la posibilidad de enseñar al individuo a resignificar su realidad y persona, y su metodología encamina sus esfuerzos en esa dirección. El ser humano es capaz de aprender a pensar, sentir y actuar de manera diferente.

CAPÍTULO TRES

LA ANSIEDAD DE EXAMEN



LA ANSIEDAD DE EXAMEN

La ansiedad es un estado emotivo y cognoscitivo que influye en la conducta de diversas maneras (Lang, 1969), aumentando la capacidad del individuo para adaptarse al medio o bien, disminuyéndola. En el primer caso, la conducta tiene consecuencias favorables a los propósitos del individuo y, en el segundo, los resultados de la conducta son desventajosos (Uriarte, 1998; Iruarrizaga y Manzano, 1999). En este contexto, la conducta incluye los procesos cognoscitivos, mismos cuyo relevante papel en el desempeño académico se ve afectado, en ocasiones, de manera no adaptativa. Cuando la ansiedad no es adaptativa, como es el caso de la ansiedad de examen, es posible diseñar intervenciones para su adecuado manejo.

Para Wolman (1984), la ansiedad de examen puede definirse de dos maneras: 1. Tensión nerviosa antes de someterse a un examen, debida a la inseguridad con respecto a la propia capacidad o ejecución. 2. Ansiedad exagerada antes de un examen que se debe a asociaciones, a menudo inconscientes, entre la situación de prueba y las experiencias de la niñez, en las cuales el individuo fue castigado por equivocarse.

Iruarrizaga y Manzano (1999) incluyen la ansiedad de examen en un concepto más amplio: la ansiedad de evaluación, misma que surge cuando una persona percibe de forma amenazante el hecho de que se evalúe su nivel de competencia, sobre todo si ésta anticipa las consecuencias negativas derivadas de un mal desempeño. Las actuaciones en público, los exámenes académicos o las entrevistas de selección de personal son ejemplos de situaciones que suelen evitar las personas con ansiedad de evaluación.

Manifestaciones de la ansiedad (basado en Uriarte, 1998; Oliver, 2000; DSM IV).

FISIOLOGÍA	COGNICIONES	CONDUCTAS
Incremento en presión arterial	Sensación de estar en peligro físico o psíquico	Hiperreactividad motora y emocional
Vasodilatación muscular	Preocupación sobre el propio futuro, la salud, la familia, el trabajo, la muerte, la propia valía	Hiporreactividad motora y emocional
Vasoconstricción periférica	Dificultad para concentrarse	Baja tolerancia a la frustración
Secreción de adrenalina y cortisol	Fallas en la memoria	Apatía
Dilatación pupilar	Fallas en la atención	Postergación
Incremento peristáltico y tensión vesical	Desorganización en memoria procedimental y semántica	Torpeza en la ejecución de tareas que son familiares
Incremento en ritmo cardíaco	Reiteraciones autodepreciativas	Agresividad
Dificultad para respirar		Insomnio
Tos		Hipervigilia
Temblores		
Mareo		
Sudoración		
Palidez		
Manos húmedas y frías		

Escalona y Miguel-Tobal (1996; en Iruarrizaga y Manzano, 1999) compararon dos programas de intervención para el tratamiento de ansiedad ante los exámenes. El primero incluyó una sesión informativa (no se especifica sobre qué), seguida de la aplicación de las siguientes técnicas: relajación muscular, desensibilización sistemática y entrenamiento en autoinstrucciones. El segundo fue muy similar, con la salvedad de que, en lugar de desensibilización sistemática, se realizó un entrenamiento en solución de problemas. Ambos programas redujeron la ansiedad de examen y aumentaron el

rendimiento académico, pero el segundo programa fue más efectivo en este último aspecto.

Para Pajares & Johnson (1994) y Bandura (1986), la ansiedad de examen se encuentra relacionada con la autoeficacia, definida esta como un sistema localizado en el self que les permite a los individuos ejercer un cierto control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y acciones. Este sistema dota al individuo de mecanismos de referencia y de un conjunto de subfunciones para percibir, regular y evaluar el propio comportamiento; este conjunto de subfunciones son el resultado de la interrelación entre el sistema y la influencia del ambiente. En este sentido, el sistema tiene funciones de autorregulación que permiten al individuo modificar sus propios procesos cognoscitivos y, así, modificar su medio; se trata de la conciencia que se tiene con respecto a los propios niveles de ejecución en situaciones específicas e implica un conocimiento objetivo de la naturaleza y alcances de las propias habilidades (Bandura, 1986).

También, de acuerdo con Bandura (1986) y Pajares & Johnson (1994), la autoeficacia es modificable mediante el aprendizaje y la ejercitación de habilidades, dado que la retroalimentación provista por el propio desempeño influye de manera muy importante en los procesos de autorregulación metacognoscitiva. En este mismo sentido, una retroalimentación negativa repercute en las autoevaluaciones y la ejecución de manera desventajosa, en tanto que las retroalimentaciones positivas (aquellas que prueban empíricamente que se es capaz de realizar ciertas tareas de manera satisfactoria), incrementan el sentido de autoeficacia y refuerzan positivamente el desempeño futuro de tareas similares.

Ello se debe, en parte, a que la información que el medio devuelve al individuo con respecto a su conducta, puede originar tanto frustración y ansiedad, como autoconfianza y autodominio.

Bouffard-Bouchard (1990), indujeron experimentalmente alta y baja autoeficacia en estudiantes universitarios mediante retroalimentación positiva y negativa, respectivamente, y hallaron que los estudiantes cuya autoeficacia había sido incrementada utilizaron más estrategias de resolución de problemas ante tareas no familiares que aquellos cuya autoeficacia había sido disminuida; también, el grupo de alta autoeficacia superó en ejecución al grupo de baja autoeficacia.

Smith (1980; en Bandura, 1997), diseñó una intervención para disminuir la ansiedad académica en la que incluía los aspectos situacional, cognoscitivo, afectivo y conductual del problema. En su intervención, Smith enseña a los estudiantes técnicas de autoinstrucción; cómo administrar mejor su tiempo y recursos académicos; cómo estructurar su ambiente de forma que sea propicio para el estudio y cómo automotivarse mediante el establecimiento de metas a corto plazo y el uso contingente de auto-incentivos. También les enseña estrategias cognitivas de afrontamiento que fomentan apreciaciones menos fatalistas de los estresores académicos e instigan el ensayo cognoscitivo de resolución de problemas. En adición, les enseña a los estudiantes técnicas de relajación y de sustitución de patrones de pensamiento. El entrenamiento en estas actividades autorregulatorias, ha aumentado el sentido de autoeficacia de los estudiantes ante la ansiedad académica y, en consecuencia, ha incrementado la reducción de la ansiedad académica (Smith, 1989; en Bandura, 1997) así como los niveles de desempeño académico.

Craig y Robertson (1998) entrenaron a un grupo, que presentaba ansiedad de examen, en la utilización de estrategias de aprendizaje. A los estudiantes se les informó sobre la naturaleza y función de las estrategias y se realizaron prácticas en su utilización con textos académicos. Al presentarse el periodo en que debían someterse a exámenes, los alumnos reportaron sentirse más "n control de sí mismos" y su desempeño en los exámenes mejoró. Este estudio enfocó más su atención en los niveles de ejecución que en la ansiedad de examen en sí misma; sin embargo, los autores consideraron que los resultados sugerían una disminución en los niveles de ansiedad de examen.

Deffenbacher y Kemper (1974), aplicaron un programa de desensibilización sistemática para disminuir la ansiedad previa a los exámenes de 28 alumnos de secundaria. El grupo estaba integrado por 12 niñas y 16 niños. Todos habían sido enviados por el consejero escolar, sus padres o el maestro. La jerarquía de estímulos evocadores de ansiedad por los exámenes comprendió la siguiente lista de afirmaciones cuyo contenido debía ser imaginado lo más vividamente posible por los alumnos, al tiempo que el instructor las leía en voz alta:

Asistes a una clase normal

Escuchas hablar de alguien que tiene un examen

Estás estudiando en tu casa. Estás leyendo una tarea normal.

Estás en clase. El maestro anuncia un examen importante dentro de 2 semanas.

Estás en tu casa estudiando. Empiezas a prepararte y a estudiar para un examen que será la siguiente semana.

Estás en casa estudiando y estás estudiando para la prueba importante. Hoy es martes, 3 días antes del examen, el viernes.

Estás en casa estudiando y preparándote para el examen que se aproxima. Hoy es miércoles, 2 días antes del examen que será el viernes.

Hoy es jueves por la noche, la noche anterior al examen del viernes.

Estás platicando con otro estudiante respecto al examen de mañana.
Es la noche anterior al examen y estás en casa estudiando.
Es el día del examen y aún tienes una hora para estudiar.
Es el día del examen. Ya has estudiado. Estás caminando rumbo a tu examen.

Estás fuera del salón de exámenes platicando con otros estudiantes respecto a la prueba inminente.

Estás sentado en el salón de exámenes esperando que repartan las pruebas.
Estás saliendo del salón de exámenes, estás hablando con otros estudiantes sobre la prueba. Muchas de sus respuestas no concuerdan con las tuyas.

Estás sentado en el salón de clase esperando que el maestro devuelva las pruebas calificadas.

Estás sentado, listo para la prueba y escuchas a un estudiante formular una de las posibles preguntas de la prueba que no puedes contestar. Estás haciendo el examen. En tanto que tratas de pensar, te das cuenta de que todos están escribiendo rápidamente.

Encuentras en la prueba una pregunta que no puedes responder. La dejas sin contestar.

Estás haciendo la prueba importante. El maestro anuncia que quedan 30 minutos para terminar pero a ti te hace falta una hora más para concluir.

Estás haciendo la prueba importante. El maestro anuncia que quedan 15 minutos para terminar pero a ti te hace falta una hora más para concluir.

El tratamiento de desensibilización comprendió 8 sesiones (1 por semana), en grupos de 2 a 5 estudiantes. La intervención efectivamente redujo la ansiedad a presentar exámenes.

Beck (1972), realizó otra intervención en estudiantes con ansiedad por la presentación de exámenes. El investigador utilizó escenas en videocinta en el proceso de desensibilización. La jerarquía de estímulos en videocinta comprendió:

1. Una escena típica de estudio con libros y papeles amontonados sobre el escritorio.
2. Escena de una persona moviéndose constantemente en la cama la noche anterior al examen.

3. Escena de una persona nerviosa al despertar, tratando de arreglarse para ir a clase. Experimenta una ansiedad creciente conforme se aproxima la hora del examen.
4. Escena de una persona tomando sus libros y saliendo para la escuela en tanto que trata de recordar todo lo que estudió la noche anterior.
5. escena de un típico salón de clase con estudiantes hablando nerviosamente antes de la clase. El maestro entra al salón llevando los exámenes.
6. En el mismo salón de clase el maestro toma los exámenes y comienza a distribuirlos entre los estudiantes.
7. Escena de los estudiantes recibiendo sus exámenes y acercamientos de los propios exámenes, sacudidos nerviosamente por un estudiante ansioso.
8. Acercamiento de un estudiante que escribe rápidamente sobre el examen en tanto que el tiempo pasa.
9. Se termina el tiempo al momento que el último de los estudiantes completa el examen y sale del salón. El maestro espera impacientemente a que el último de los estudiantes termine. Acercamiento de un estudiante quien febrilmente trata de terminar y se pone más nervioso entre más esfuerzo hace.

Esta intervención de desensibilización en videocinta auto-administrada en forma efectiva redujo la ansiedad por los exámenes.

Malleson (1959; en Wolpe, 1973) utilizó la técnica de la sobresaturación en un paciente hindú con fobia a los exámenes y obtuvo resultados satisfactorios.

Wolpe (1973) también utilizó la técnica de desensibilización progresiva en una estudiante de 24 años con ansiedad de examen. Tras 17 sesiones de tratamiento la paciente se recuperó.

Folusho, Okebuxola y Olugbemiro (1990) estudiaron los efectos del mapa conceptual como estrategia metacognitiva sobre la ansiedad y el sentido de logro en estudiantes adolescentes de biología, en Nigeria. Encontraron que el grupo que aprendió a

utilizar los mapas conceptuales mejoró su aprendizaje y disminuyó su ansiedad.

Groof y Pintrich (1990) realizaron un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el aprendizaje autorregulado y la ejecución académica en el salón, en estudiantes adolescentes. Hallaron que la autoeficacia y los valores intrínsecos se relacionaron positivamente con el nivel de involucramiento cognoscitivo y con la ejecución dentro del aula. Los valores intrínsecos no estaban directamente relacionados con la ejecución, pero estaban fuertemente relacionados con la autorregulación y con el uso de estrategias cognoscitivas, sin importar los logros anteriores que los estudiantes hubieran alcanzado.

Un estudio semejante fue llevado a cabo por Groof, Pintrich y Roeser (1994), en el que encontraron relaciones positivas entre las creencias motivacionales y los niveles de ansiedad en adolescentes con aprendizaje autorregulado, cuya naturaleza intrínseca implica la utilización de estrategias de aprendizaje.

Basada en el trabajo de A. Ellis (1962, 1973) Oliver (2000) hizo un análisis de la ansiedad de examen donde, entre otras cosas, define la ansiedad, enlista sus efectos más comunes, muestra sus causas más probables y propone técnicas específicas para reducirla.

De acuerdo con Mandler y Sarason (1952; en Oliver, 2000), la ansiedad de examen es la ansiedad anticipatoria a situaciones de examen y tiene como resultados bajas notas, deserción escolar y una incapacidad general para lograr objetivos que se encuentran al alcance de las capacidades. Los altos niveles de ansiedad de examen causan, por lo general, desorganización y decremento en la capacidad de ejecución.

La ansiedad de examen es experimentada frecuentemente como

una incapacidad para pensar con claridad, a pesar de una adecuada preparación y es normalmente independiente de la evaluación de las propias habilidades. Con frecuencia, los estudiantes se quejan de haber estudiado, de saber bien lo que tenían que hacer y, sin embargo, haberse derrumbado a la hora de hacer el examen. (Oliver, 2000).

Existe evidencia de que las personas con ansiedad de examen ensayan activamente autoevaluaciones negativas que distraen la atención durante las situaciones de examen. Estas autoevaluaciones incluyen expresiones de autoestima disminuida, sentimientos de inadecuación, y temor a consecuencias negativas tales como el fracaso; autoevaluaciones negativas con relación al nivel promedio de las propias ejecuciones; autorrecreminación por errores percibidos; evaluaciones sociales relacionadas con cómo se evalúa la ejecución de los demás y pensamientos reiterativos de automonitoreo negativo como "¿Lo estaré haciendo bien?" y "¡No sirvo para esto!", mismos que interfieren durante el examen y evitan que la atención se enfoque apropiadamente en la tarea a realizar. (Oliver, 2000).

De acuerdo con Oliver (2000), la ansiedad de examen está determinada por la idea irracional "Debo tener éxito", misma cuyo corolario es "No podría soportarlo si no lo logro". Esta demanda irracional implica que existe un criterio absoluto por el cual el individuo debe ser juzgado y, si no cumple con él, es una persona sin valía: "Si fallo en este examen, seré un fracaso". Dado que las personas con ansiedad de examen tienden a hacer predicciones con respecto fracasar, y que estas predicciones frecuentemente se convierten en profecías autocumplidas, la ansiedad continúa. Esto es así porque las personas se prueban a sí mismas que su ansiedad está justificada y que son personas sin valor. Al mismo tiempo, y

como consecuencia del "Debo tener éxito", las personas catastrofizan los resultados del examen ("Sería terrible que no lo aprobara") ya que su propia valía se ve amenazada. Este "Debo tener éxito" es frecuente entre personas perfeccionistas que sienten el deber de sobresalir siempre y a toda costa en todo cuanto emprenden. La ansiedad provocada por esta actitud deriva en una crónica renuncia a intentar lograr propósitos, en tanto que existe más certidumbre en fracasar por no intentar algo, que en arriesgarse a cometer un error que, de producirse, provocaría dolorosas reacciones de culpa y autorrecreminación: "Debí ser capaz de hacerlo", "¡Qué estúpido soy!". Por otro lado, la ansiedad de examen se acompaña también de la idea irracional "Debo siempre y en todo momento obtener la aprobación de otros"; el razonamiento consecuente es "A menos que los demás me aprueben, no soy una persona valiosa". Al momento de enfrentar un examen, las personas preparadas para él experimentan bloqueo, pérdida de control y pánico momentáneo (Mandler y Watson, 1966; en Oliver, 2000); se dicen a sí mismas: "Esto no debería pasarme", "Yo debería ser capaz de contestar esta pregunta", "¡Es terrible que no pueda hacerlo!", "¡¿Qué rayos me sucede?!". Al ser incapaces, en ese momento, de manejar su sentimiento de frustración, se vuelven demasiado rígidos para buscar respuestas apropiadas y soluciones alternativas, resultando un vacío mental y la consecuente renuncia a buscar soluciones más adaptativas (Oliver, 2000).

Para Oliver (2000), la TRE especifica que:

1. La ansiedad de examen se produce y se mantiene debido a creencias y exigencias irracionales.
2. La percepción de amenaza proviene de la incapacidad anticipada para satisfacer las exigencias irracionales y

de catastrofizar las consecuencias.

3. La consecuencia catastrófica se dirige principalmente a la percepción de la propia valía que se equipara, irracionalmente, al resultado del examen.
4. Las ideas irracionales, las exigencias irracionales y las predicciones catastróficas son respuestas aprendidas (hábitos) que se practican antes y durante el examen.
5. El bloqueo durante el examen es un mecanismo de evitación que reduce momentáneamente la ansiedad, pero refuerza la ansiedad y el sistema de creencias irracionales.
6. Dado que las creencias irracionales y autoderrotistas son hábitos aprendidos, pueden desaprenderse.
7. Es posible aprender nuevas conductas y creencias racionales.

Se ha revisado el concepto de ansiedad de examen y las diferentes aproximaciones con que se ha intentado reducir sus efectos. Como ha podido apreciarse, la ansiedad de examen es un problema no poco serio que requiere de la atención del psicólogo y/o consejero informado en el fenómeno. La evidencia apunta a que la ansiedad de examen es manejable a través de programas cognitivo-conductuales y programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

El presente proyecto especificará el tipo de estrategias de aprendizaje que se utilizarán, además de detallar el programa cognitivo-conductual (técnicas T.R.E.) que tendrá como blanco primario la ansiedad de examen. Por otro lado, en México no se encuentra literatura disponible que indique la combinación de estrategias de aprendizaje y Terapia Racional Emotiva, aplicada a la ansiedad de examen en estudiantes mexicanos.

CAPÍTULO CUATRO

COMPLEMENTARIEDAD
ENTRE
LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA
Y
LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE

La Terapia Racional Emotiva y las estrategias de aprendizaje (desarrolladas en los ámbitos clínico y educativo respectivamente) presentan características complementarias que sugieren la posibilidad de utilizarlas conjuntamente en ambientes educativos para manejar la ansiedad de examen.

En principio, tanto la TRE como las estrategias de aprendizaje pueden ser consideradas como procedimientos metódicos que permiten un procesamiento de la información. La información procesada mediante la TRE proviene mayormente del medio interno de la persona (Ellis y Abrahms, 1980); las estrategias de aprendizaje posibilitan, fundamentalmente, el aprendizaje significativo de la información dada en el cuerpo de contenidos que se imparten en el medio educativo (Díaz Barriga y Hernández, 1998). Esto, sin embargo, no siempre es así. La TRE es utilizable también para procesar información proveniente del medio externo y las estrategias de aprendizaje se pueden utilizar para procesar información del medio interno. El cuadro siguiente ilustra los tipos de información que la TRE y las estrategias de aprendizaje procesan, así como el aprendizaje que promueven.

Origen de la información.	Método	Método
	TRE	ESTRATEGIAS
Medio Interno	Cogniciones Afectos Conductas	Procesos cognoscitivos propios (metacognición)
Medio Externo	Eventos, sucesos, interacción social.	Contenidos académicos.
Aprendizaje Promovido	Cognoscitivo Emocional Conductual	Cognoscitivo Conductual

Basado en Ellis y Abrahms (1980) y Díaz Barriga y Hernández (1998).

El hecho de que la TRE y las estrategias de aprendizaje compartan su aplicabilidad a ciertos tipos de información, es un punto más de convergencia entre ambas, lo cual sugiere que no son mutuamente excluyentes.

También es posible observar coincidencias entre algunas técnicas de la TRE y ciertas estrategias de aprendizaje:

La discusión de ideas irracionales utilizada en la TRE, consiste en identificar aquellos juicios valorativos cuyas conclusiones son empíricamente erróneas, con el fin de discutirlos y posteriormente sustituirlas por juicios racionales (Ellis y Grieger, 1960; Ellis y Dryden, 1977; Ellis y Abrahms, 1980). La primera parte de este proceso es análoga a la detección de ideas principales ya que en ambos procesos es necesario seleccionar y comprender la información, evaluar su importancia y organizarla en forma breve (Aladro, 1997; Díaz Barriga y Hernández, 1998; Ellis y Abrahms, 1980). También es posible comparar la discusión de ideas irracionales con la utilización de patrones de texto, dado que en ambos se identifican las palabras clave que organizan la información en una estructura con sentido retórico. Así, en la discusión de ideas irracionales se buscan palabras que denoten catastrofizaciones, exageraciones, absolutizaciones y perfeccionismo (Ellis y Abrahms, 1980), en tanto en la utilización de patrones de texto se buscan las palabras que denoten comparaciones, contrastaciones, ordenamientos, secuenciaciones, etc. (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

En cuanto al Cuestionario de Autoayuda TRE, tomando en cuenta que es una manera gráfica de organizar las ideas principales de un discurso para después darles un tratamiento procesual, resulta análogo al mapa conceptual de tipo cadena, útil para representar las etapas secuenciales por las que atraviesa un

proceso (Ellis y Abrahms, 1980; West, Farmer y Wolf, 1991). Las Imágenes Racional Emotivas (Maultsby y Ellis, 1974), al utilizar la Imaginación para procesar información, pueden ser consideradas como estrategias de elaboración imaginal (Paris, Lipson y Wixson, 1983), al tiempo que incluyen la comparación y contrastación de ideas, emociones y conductas (Maultsby y Ellis, 1974); la comparación y contrastación de ideas es también un recurso estratégico de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 1998; Aladro, 1999).

Existe otra serie de coincidencias entre las estrategias de aprendizaje y la TRE que plantean la posibilidad de considerar la situación terapéutica como una situación educativa.

Por principio de cuentas, tanto el instructor escolar como el consejero o terapeuta, buscan propiciar un aprendizaje. El instructor, en los salones de clase y el consejero o terapeuta en el consultorio. Mientras el instructor busca en los estudiantes el aprendizaje de conocimientos académicos, el consejero o terapeuta busca el aprendizaje emocional en sus pacientes, sin omitir el aprendizaje cognoscitivo y conductual de formas de razonar y de actuar (Ellis y Abrahms, 1980; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983). Tomando en cuenta la definición de aprendizaje significativo, que hace de este el aprendizaje que se basa en la existencia de conocimientos previos relacionables con la nueva información a aprender, para garantizar que lo aprendido tenga sentido para quien aprende (Ausubel, 1976; Díaz barriga y Hernández, 1998), el aprendizaje promovido por la TRE es también significativo, en virtud de que trabaja principalmente con las ideas irracionales, mismas que ya existen en la cognición del paciente (Ellis y Grieger, 1960; Ellis y Dryden, 1977). De hecho, las ideas irracionales son comparables a lo que

Ausubel (1976) llamó "misconceptions", conocimientos previos equivocados o incompletos. En consonancia con el aprendizaje por descubrimiento descrito por Ausubel (1976), que insta al aprendiz a trabajar con piezas de la información a aprender para que pueda organizarlas en un todo significativo y con sentido, el diálogo socrático utilizado en las sesiones TRE busca impulsar a los pacientes a descubrir las incongruencias básicas de sus pensamientos irracionales, mediante preguntas y confrontación con la evidencia empírica (Ellis y Grieger, 1960; Ellis y Dryden, 1977). De este modo, la discusión de creencias irracionales es también un aprendizaje por descubrimiento.

Las coincidencias señaladas hablan de una complementariedad entre las estrategias de aprendizaje y la TRE, que puede ser aprovechable para utilizar la TRE en ambientes educativos con el fin de incorporar el aprendizaje afectivo al aprendizaje de conocimientos y habilidades que privilegian el aspecto cognoscitivo de los estudiantes, en detrimento de sus emociones.

CAPÍTULO CINCO

PROPUESTA DE PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO PARA AFRONTAR LA ANSIEDAD DE EXAMEN

Los cursos-taller fueron diseñados pensando en alumnos de sexto año de preparatoria. Ello es así debido a que es en este grado escolar que los alumnos enfrentan una diversidad de demandas que los somete a una presión académica mayor que en años educativos anteriores, en vista de que se ven en la necesidad de elegir vocación, universidad y un posible estilo de vida futura. En conjunto estos factores crean una atmósfera ansiógena capaz de afectar de manera adversa el desempeño de los estudiantes (Bandura, 1997).

Coll y Valls (1992) proponen un esquema básico para la enseñanza de procedimientos. Este esquema se basa en la idea de que los procedimientos son aprendidos de manera gradual en un contexto construido entre el instructor y el aprendiz y de modo interactivo y compartido. Los alumnos actúan participativamente de acuerdo con la guía del enseñante, quien propicia las situaciones para que los alumnos aprendan. En esta situación se observan tres fases que van del desconocimiento del procedimiento hasta su utilización independiente y autónoma:

1. Exposición y ejecución del procedimiento por parte del enseñante.
2. Ejecución guiada del procedimiento por parte del aprendiz y/o compartida con el enseñante.
3. Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del aprendiz.

Esta secuencia sirve de base para la utilización de varios métodos o técnicas en la enseñanza de las estrategias (Dansereau, 1985; Coll y Valls, 1992; Elosúa y García, 1993; Monereo, 1990; Morles, 1985; Muriá, 1994):

Ejercitación	Consiste en que el estudiante utilice la estrategia, ejecutando varias tareas, una vez que le ha sido enseñada la estrategia y bajo supervisión del enseñante.
Modelaje	El enseñante ejecuta la utilización de la estrategia, de manera que el estudiante pueda imitarlo. El modelaje también puede ser metacognoscitivo, es decir, mientras el instructor utiliza la estrategia, expresa verbalmente las reflexiones que lo llevan a tomar decisiones, lo cual puede ser también aprendido por el estudiante.
Instrucción directa o explícita	La instrucción directa o explícita: Consiste en informar explícita y detalladamente al alumno sobre el uso, alcance y utilidad de la estrategia.
Análisis y discusión metacognoscitiva	Se promueve en el estudiante la exploración de sus procesos cognoscitivos al momento de realizar tareas de aprendizaje, de manera que sean capaces de modificar la manera en que abordan tareas similares.

Autointerrogación metacognoscitiva	Se trata de una serie de preguntas que el estudiante se hace a sí mismo antes, durante y después de la ejecución de una tarea en la que utilizan alguna estrategia. Estas preguntas tienen por finalidad que el aprendiz consiga un uso óptimo de las estrategias tomando en
------------------------------------	--

	consideración sus propios procesos cognoscitivos, tipo de información a procesar, demandas de la tarea y tipo de estrategia seleccionada.
--	---

Existen varias clases de programas de enseñanza de estrategias. La más común consiste en enseñar a los alumnos las estrategias como meras recetas de cocina, sin explicarles su naturaleza, alcance y limitaciones. Este tipo de programa se denomina entrenamiento "ciego" (Díaz Barriga y Hernández, 1988).

Otro tipo de programa de mayor alcance es el entrenamiento "informado" (Brown, Campione y Day, 1981), mismo que consiste en enseñar el empleo de las estrategias a la vez que se informa sobre su naturaleza, alcance, utilidad y limitaciones. También se retroalimenta la ejecución y cuenta con una fase de mantenimiento de las habilidades aprendidas.

Una tercera clase se denomina entrenamiento informado con autorregulación que, además de las ventajas proporcionadas por el entrenamiento "ciego" y el entrenamiento informado, enseña a los alumnos sobre el cómo, dónde y por qué aplicar las estrategias, detallando el cómo autorregularlas (Campione, 1987).

Los cursos-taller que aquí se proponen se insertan en el tipo de entrenamiento informado con autorregulación. Se sugiere que, para su adecuada implementación, se sigan los siguientes lineamientos:

- Aplíquese y evalúese el Inventario Beck de Ansiedad a los integrantes de los tres talleres antes de comenzar a impartirlos.

- Aplíquese el cuestionario sobre estrategias de aprendizaje (v. Anexo 1) a los integrantes del taller de estrategias de aprendizaje y a los integrantes del taller combinado TRE-Estrategias de aprendizaje.
- Tras haber impartido los talleres vuélvanse a aplicar los instrumentos en la misma forma, lo antes posible.

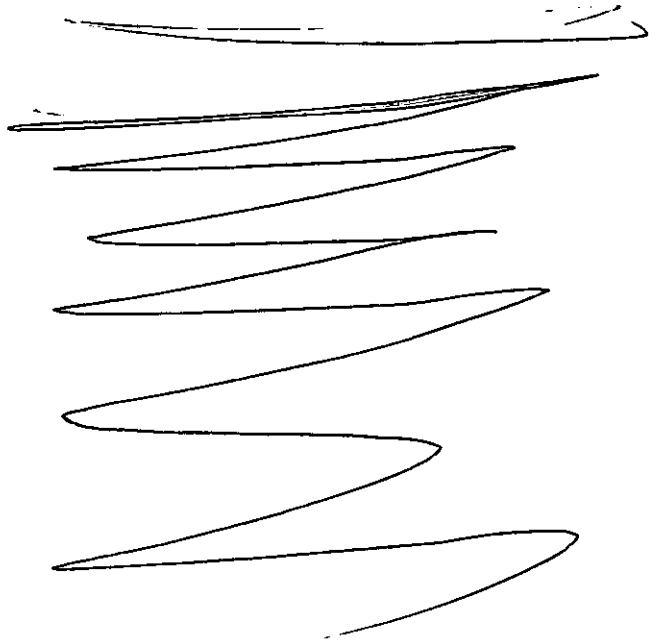
Lo anterior tiene como finalidad que el instructor, o instructores, puedan tener un registro controlado sobre los efectos que los talleres tengan sobre la ansiedad de examen y sean capaces de evaluar si dan resultado por medio de un análisis estadístico adecuado; en este caso, se recomienda que se utilice la prueba estadística de Kruskal-Wallis. La efectividad de cada curso-taller se verá reflejada tras aplicar dicha prueba..

También, para aprovechar al máximo las posibilidades de los cursos-taller se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Trátase de seguir las instrucciones de procedimientos incluidas en cada curso-taller; cierta flexibilidad es permitida y hasta recomendable, sin desvirtuar los objetivos esenciales de los contenidos.
- Siempre que la situación lo demande, ejercítase el modelaje metacognoscitivo (siempre y cuando las instrucciones de procedimiento no indiquen lo contrario)

TALLER

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE



**CURSO-TALLER DE ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE**

Dirigido a : Estudiantes de sexto año de preparatoria

Objetivo general: Los estudiantes utilizarán activa y deliberadamente 4 estrategias de aprendizaje (Detección de ideas principales, Tipos de texto, Mapas conceptuales y Resúmenes), y algunas estrategias de apoyo, en la preparación previa a sus exámenes, así como en sus actividades de estudio habituales.

Duración: 4 sábados en sesiones de 2 horas cada una.

Contenido temático:

I Introducción

II. Las estrategias de aprendizaje. Definición, utilidad, tipos y características generales.

III. Detección de ideas principales. Definición, utilidad, forma de uso o manejo, clase de estrategia.

IV. Tipos de texto. Definición, utilidad, ¿por qué hay diferencias entre los textos? Las palabras características de los diversos tipos de texto. Relación con la detección de ideas principales.

V. Mapas conceptuales. Definición, utilidad, tipos y características principales, elaboración. Relación con la detección de ideas principales y con los tipos de texto.

VI. Resúmenes. Definición y características de un buen resumen. Utilidad. Elaboración. Relación con las estrategias anteriores.

VII. Recomendaciones y/o estrategias complementarias o de apoyo. Subrayado, Repaso simple, Predicción, Activación de conocimiento previo, Aclaración de dudas, Notas marginales, Fichas de trabajo.

PROGRAMA

TEMA II

"LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE"

OBJETIVOS GENERALES

Al finalizar el Tema II los alumnos serán capaces de dar su propia definición de lo que son y para qué sirven las estrategias de aprendizaje e identificarán como estrategias algunas de sus propias actividades cognoscitivas habituales.

Objetivo específico #1.

Los alumnos activarán conocimiento previo tratando de definir lo que es una estrategia.

Materiales

Hoja y bolígrafo.

Procedimiento

El instructor pedirá a los alumnos que formen grupos de 3 o 4 y que entre ellos elaboren una definición de lo que es una ESTRATEGIA. Les informará que cuentan con cinco minutos para realizar la tarea, al final de los cuales cada grupo elegirá un vocal para leer en voz alta su definición. El instructor retroalimentará verbalmente las respuestas con expresiones tales como: Muy bien, No está mal, Se acerca bastante, ¡Qué original!, etc.

Objetivo específico #2.

a) Los alumnos compararán su definición de estrategia con la proporcionada por el instructor.

b) Los alumnos analizarán la definición proporcionada por el instructor.

Los alumnos recibirán el andamiaje conceptual necesario para relacionar las estrategias de aprendizaje posteriores con su definición.

Materiales

Acetatos #1 y #2
Proyector de acetatos
Hoja tamaño carta
Apuntador (opcional)
Pantalla para proyecciones
Plumín deletable para acetatos
Pizarrón, gis y borrador

Procedimiento

El instructor anunciará que en este momento compararán sus definiciones con la que se proyectará en pantalla, al tiempo que anotan las ideas más sobresalientes que consideren la haya faltado a su definición.

El instructor pedirá a algún alumno que lea en voz alta lo que ve en pantalla:

En sentido amplio, una estrategia es un PLAN , una SERIE DE PASOS para conseguir un fin determinado.
--

A continuación, el instructor instará a los alumnos a dar ejemplos de estrategias según la definición. Algunos buenos ejemplos serían: instructivos, recetas, las acotaciones teatrales o musicales, indicaciones para llegar a alguna calle, los métodos anticonceptivos, los planes de estudios, los planes bélicos, etc. A cada ejemplo que surja el instructor puede instar a los alumnos a que identifiquen el propósito general y específico de cada paso en todo el procedimiento, así como su relación e importancia secuencial (de tenerla).

Acto seguido el instructor preguntará para qué necesitamos un plan para determinadas cosas, cuál es la diferencia entre tener uno y no tenerlo, qué beneficios nos reporta saber qué va primero, por qué y para qué. Entre las posibles respuestas buscadas se encuentran:

- Para ahorrar tiempo
- Para evitar errores
- Para corregir errores
- Para lograr precisión y exactitud

Para dar **ORDEN** y **ORGANIZACIÓN** a nuestras acciones y/o pensamientos.

El instructor anotará las respuestas en el pizarrón y después descubrirá la siguiente parte de la definición e invitará a algún alumno a leerla en voz alta:

Podríamos decir también que se trata de un **METODO** para hacer ciertas cosas con eficacia, precisión y con el menor riesgo posible de errores.

El instructor puede señalar que, efectivamente, todas las respuestas enlistadas en el pizarrón caben en esta parte de la definición. Introduciendo la pregunta ¿Qué pasa si el plan falla?, el instructor revelará la siguiente parte de la definición e invitará a algún alumno a leerla en voz alta.

Si los errores se presentan
la estrategia puede cambiarse,
ajustarse; algo así como
tener un Plan A y un Plan B
para emergencias

El instructor puede elicitar ejemplos. Uno muy vivo se refiere a las estrategias deportivas, que son flexibles y ajustables a los imprevistos. (En tal sentido, no estaría fuera de lugar

mencionar el papel que juega la creatividad en la confrontación de imprevistos).

Objetivo específico #3

Los alumnos se familiarizarán con los procesos involucrados en el aprendizaje.

Materiales

Acetato #1 y #2
hoja y bolígrafo

Procedimiento

El instructor hará una recapitulación verbal de lo visto hasta este momento e introducirá la pregunta ¿Para qué podrían servir las estrategias de aprendizaje? Para ello, podría primero preguntar a los alumnos si saben lo que es el aprendizaje. Nuevamente, retroalimentará las respuestas verbalmente.

A continuación descubrirá la última parte de la definición e invitará a algún alumno a leerla en voz alta:

<p>En el caso de las estrategias de aprendizaje, hablamos de estrategias útiles para detectar, organizar, almacenar, recordar y aplicar información o conocimientos.</p>
--

Entre alumnos e instructor esclarecerán el significado de las palabras DETECTAR, ORGANIZAR, ALMACENAR Y APLICAR, utilizando sinónimos tales como IDENTIFICAR, ORDENAR, GUARDAR y USAR. El instructor señalará que tales son los procesos involucrados en el aprendizaje.

Acto seguido, los alumnos, en grupos de 3 o 4, tratarán de responder a las preguntas ¿QUÉ ES LO QUE HAGO PARA APRENDER O ESTUDIAR?, ¿QUÉ PROBLEMAS PUEDEN SURGIR Y QUÉ HAGO PARA

RESOLVERLOS? Enlistarán sus respuestas en una hoja dividida en 4 columnas y las filas que sean necesarias. El modelo puede mostrarse ya sea en acetato (#2) o en el pizarrón:

¿Qué hago?	Propósito	Problemas	Soluciones

Los alumnos contarán con 10 minutos para realizar la tarea. Un vocal por grupo leerá en voz alta las respuestas. Al mismo tiempo, el instructor escribirá sobre el acetato, o el pizarrón, las respuestas clave cuando éstas surjan (comprender, memorizar, aplicar conocimientos).

En el rubro "posibles soluciones" el instructor puede pedir a los otros grupos que aporten soluciones distintas a las expresadas por el vocal en turno.

Una vez llenado el modelo, el instructor explicará y enfatizará la constante relación entre actos y propósitos, mismos que casi siempre son comprender, memorizar y aplicar conocimientos, es decir, detectar, organizar, almacenar, recordar y aplicar información. La información, en este caso particular, se refiere a todos los contenidos que los alumnos necesitan estudiar al presentar exámenes. Es conveniente relacionar, siempre que sea posible, los contenidos del taller con las necesidades habituales de los alumnos.

El instructor puede ahora arrojar las preguntas: ¿Para qué creen ustedes que están aquí? ¿Qué cree que van a aprender? Se buscan respuestas generales que contengan los elementos característicos de la definición de estrategia.

Objetivo específico #4

Los alumnos se familiarizarán con los tipos de estrategias que estudiarán más adelante en el curso-taller.

Los alumnos relacionarán lo aprendido hasta ahora con los ejemplos de estrategias que se les presentarán.

Materiales

Acetato #3 y #4

Procedimiento

El instructor explicará que existen muchas estrategias de aprendizaje con diferentes utilidades y presentará el acetato #3:

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
--

Las estrategias pueden servir para:	Detectar Organizar Almacenar Recordar Aplicar
y pueden ser:	Superficiales Profundas

El instructor puede obviar la primera parte del acetato, tan sólo haciendo referencia al hecho de que ya se aclaró lo que son las utilidades de las estrategias y preguntar a qué podría referirse la segunda parte, es decir, ¿qué puede significar que una estrategia sea Superficial o Profunda? El instructor retroalimentará las respuestas que se acerquen a la correcta: "Las estrategias profundas involucran una mayor cantidad de actividad mental y conocimiento para llevarse a cabo. Las superficiales, al contrario.

Al término de esta activación de conocimientos previos, el instructor procederá a explicar la diferencia y podría elicit

ejemplos de los alumnos o bien retomar las "acciones" de la actividad anterior.

El instructor anotará la diferencia con el plumín de color sobre el acetato, de la siguiente manera:

Profundas +conocimiento y acción
Superficiales -conocimiento y acción

El instructor preguntará cuál de los dos tipos de estrategia es mejor y por qué; ¿en qué momentos resultaría más útil una estrategia superficial que una profunda? El instructor explicará que, efectivamente, las estrategias profundas son mejores en tanto que propician una mayor comprensión y que, a su vez, una mejor comprensión aumenta las posibilidades de que la información sea recordada, pero que, sin embargo, las estrategias superficiales pueden ser mejores que las profundas cuando éstas ya fueron utilizadas y sólo es necesario reforzar o apoyar lo que ya se sabe, para refrescar la memoria y evitar esfuerzos innecesarios. También pueden usarse, como se verá más tarde, antes de utilizar las estrategias profundas. Con el plumín, el instructor anotará, bajo la palabra Superficiales, "(de apoyo)".

A continuación, los alumnos verán en pantalla el acetato #4 con los nombres de las estrategias que se estudiarán en el taller:

Estrategias de aprendizaje

Detección de ideas principales

Tipos de Textos

Mapas conceptuales

Resúmenes

Estrategias de apoyo

El instructor explicará que ésas son las estrategias a estudiar en el curso y que de cada una de ellas se verá su definición, su utilidad y su uso correcto.

EVALUACIÓN TEMA II

Individualmente y por escrito, cada alumno responderá las preguntas:

- ¿Cómo definirías en tus propias palabras lo que son las estrategias de aprendizaje?
- ¿Para qué te sirven?
- Menciona al menos dos estrategias que tú utilices normalmente (recuerda que la estrategia es la acción y el "para qué" es su propósito).

Los alumnos compararán su definición con la definición completa de estrategia y guardarán su hoja para usarla después.

TEMA III

Detección de ideas principales

y

Patrones de textos

Objetivos generales

Al término del Tema III, los alumnos:

- Definirán en sus propias palabras lo que es la detección de ideas principales.
- Identificarán los elementos que hacen de la detección de ideas principales, una estrategia de aprendizaje.
- Identificarán la utilidad de detectar las ideas principales de un texto.
- Detectarán las ideas principales de un texto utilizando las formas retóricas que lo identifican como un tipo específico de texto.
- Se familiarizarán con algunas diferencias entre los distintos tipos de textos.

Definición de Detección de ideas principales.

Objetivo específico: Los alumnos definirán con sus propias palabras lo que es la detección de ideas principales.

Materiales

Pizarrón , gis y borrador.

Procedimiento

Los alumnos tratarán de responder a la pregunta: ¿Qué creen que sea la detección de ideas principales? El instructor enlistará las posibles respuestas en el pizarrón, al tiempo que las retroalimenta.

El instructor pedirá a los alumnos que, en grupos de 3 ó 4 y tomando en cuenta las ideas en el pizarrón, elaboren una definición, lo más completa posible, de lo que es la detección de ideas principales.

Al término de 5 minutos, cada grupo pasará al frente a leer y justificar su definición. El grupo decidirá, por votación, cuál es la mejor definición.

El instructor retroalimentará la mejor definición y procurará que esta cubra la mayoría de los siguientes puntos:

- Sinónimos de "detectar"
- Sinónimos de "ideas principales"
- Identificación de "Detección de ideas principales" como una estrategia.
- Contextualización de la estrategia (en texto escrito o en discurso verbal).
- Introducción del elemento "Ideas secundarias" o "Detalles".

El instructor introducirá los elementos que pudieran faltar y los explicará conforme los agrega.

Los alumnos copiarán la definición resultante.

Utilidad de la detección de ideas principales como estrategia.

Objetivo específico: Los alumnos identificarán la serie de pasos que requiere la detección de ideas principales y se familiarizarán con los diferentes patrones de textos.

Materiales:

Acetato #5 o bien, hoja de rotafolios con la información del acetato #5

Plumón deletable.

Proyector de acetatos o bien, rotafolios.

Procedimiento:

Con el acetato, o rotafolios a la vista, el instructor explicará que la detección de ideas principales es una estrategia, con pasos predeterminados y con un propósito específico: ORGANIZAR la información. Ello es posible gracias a que las ideas secundarias, o detalles, son características de las ideas más grandes o globales, mismas que son más fáciles de recordar y que, por su significado, sugieren lo que puede desprenderse de ellas mismas (los detalles).

Acto seguido el instructor pedirá a los alumnos que formen grupos de tres o cuatro integrantes. Explicará que cada grupo discutirá sobre la historia de alguna película que todos en el grupo hayan visto y decidirán cuáles son los momentos o hechos más importantes en toda la película, para después hacer una reseña verbal. Los alumnos contarán con diez minutos. Cada grupo elegirá un vocal y compartirá con el resto su reseña.

Una vez que todos los grupos han compartido su reseña, el instructor preguntará qué es lo que se necesitaría hacer si alguien se encontrara con tres rompecabezas cuyas piezas se encuentran todas mezcladas. Se espera que los alumnos respondan algo similar al acto de seleccionar. El instructor explicará entonces que la selección necesita de un propósito o fin, dado

que no sería lo mismo seleccionar las piezas tan sólo para separarlas por su color o tamaño, que para intentar armar uno de ellos. Acto seguido preguntará qué es lo que implica el seleccionar. Se espera que los estudiantes respondan algo como hacer a un lado las piezas que no se necesitan para poder tener las piezas de un solo rompecabezas. El instructor retroalimentará las respuestas. Finalmente el instructor preguntará qué es lo que se hace ya con las piezas del rompecabezas. De los alumnos se espera que respondan algo parecido a hacer, armar o juntar.

A continuación el instructor pedirá que los alumnos se reagrupen con compañeros distintos y repartirá a cada grupo un juego de tres textos cortos (de 200 a 300 palabras, aprox.), recortados horizontalmente por cada línea de palabras y mezclados unos con otros. El instructor explicará que cada grupo tiene en sus manos tres textos y que a cada grupo le corresponde armar uno sólo de ellos, por completo, en el menor tiempo posible. Contarán con un mínimo de cinco minutos y un máximo de diez, al término de los cuales, cada grupo leerá el texto que logró armar.

En seguida, el instructor pedirá a los alumnos que, por grupo, traten de elaborar una "reseña" con respecto al texto que acaban de armar, tratando de pensar en lo que hicieron al reseñar la película y al tratar de encontrar, juntar y armar las piezas del texto. La reseña se hará por escrito y, al término, cada grupo la compartirá con los demás. Contarán con cinco o diez minutos para hacerlo. Al término, el instructor pedirá a los alumnos que, individualmente, escriban en una hoja de cuaderno para qué creen que les sirve detectar las ideas principales de un texto.

A continuación, el instructor repartirá a cada grupo el siguiente texto, con la instrucción de leerlo y realizar las actividades que ahí se enlistan.

DETECCIÓN DE IDEAS PRINCIPALES

Antes de leer el texto trata de responder a las siguientes preguntas:

-¿Qué te sugiere el título?

-¿Para qué podría servirte?

Ahora lee el texto que se te presenta y compáralo con tus predicciones.

LA FAMILIA

La familia, probablemente la institución más estable y duradera de las que componen el entramado social, está siendo sometida, cada día con mayor rapidez, a revisión y crítica.

Considerada tradicionalmente, en su forma de familia patriarcal y conyugal, como la base de toda sociedad, está siendo objeto de desintegración, paralelamente a la que se produce, a gran escala, en todo el entramado humano de hoy. (Rodríguez, Frade, Martín, 1986).

¿Se acerca el texto a lo que supusiste?

Detección de ideas principales

Generalmente, cuando leemos un texto de cualquier clase, lo primero que hacemos es fijarnos en el título para saber, de manera amplia, lo que vamos a leer. Casi siempre lo que leemos es una serie de **eventos relacionados** entre sí de alguna manera. Las ideas principales de un texto son los conceptos más globales, los que mayormente incluyen todos los detalles de un texto.

¿De qué o quién me están hablando en este texto y qué me están diciendo de ese algo o alguien? Estas son las preguntas fundamentales que, al responderse, arrojan las ideas principales.

Un buen ejemplo serían las reseñas de películas que se leen en los periódicos. Si bien son resúmenes, incluyen el tema y lo que

sucede de manera general, es decir, las ideas principales.

EJERCICIO #1

Lee el siguiente texto y, al final, trata de responder a las preguntas: ¿De qué o de quién me están hablando? ¿Qué es lo que se dice de ese algo o alguien? Tal vez se digan muchas cosas pero, en general, ¿qué se afirma? Anota tus conclusiones y compáralas con las de tus compañeros.

LA CIENCIA MODERNA

La ciencia moderna, que tanto ha hecho en los últimos ciento cincuenta años para transformar las condiciones de vida de la humanidad, ha adoptado, en gran parte, una nueva manera de acometer contra lo desconocido. Ciertamente que este ataque ya había sido intentado con muchas vacilaciones y restricciones antes del siglo XVI. Galileo fue, sin embargo, el primero en practicarlo abiertamente y de manera consistente y eficaz; en consecuencia, más que a cualquier otro corresponde el mérito de ser el padre de la física moderna. (Serrano, 1973).

TIPOS DE TEXTO

Antes de continuar, realiza en grupo la siguiente

ACTIVIDAD

Comenta y opina con tus compañeros
cuántas clases de texto hay y qué
los hace diferentes.

Existen diferentes clases de textos. Cada uno relaciona los eventos (personas, objetos, acciones, etc.) entre sí de diferentes maneras, dependiendo del **PROPÓSITO** del autor. En general, se estará de acuerdo en que un artículo periodístico de nota roja no es igual a un capítulo de ética o de biología. ¿Por qué?

Para empezar, existen diferencias de vocabulario entre un texto y otro y, además, la **FORMA EN QUE ESTÁN RELACIONADOS LOS EVENTOS** es también distinta. Así, tenemos descripciones, definiciones, explicaciones de cómo o por qué suceden ciertas cosas, comparaciones, contrastes, listas de pasos a seguir para lograr algún resultado, etc. Distinguir la clase de texto que se lee, facilita su comprensión porque se conoce la relación específica entre las ideas, la cual ayuda a organizarlas más fácil y rápidamente.

¿Cómo distinguir los tipos de texto?

Además del tema y vocabulario, existen ciertas palabras características que relacionan las ideas de varias maneras.

ACTIVIDAD

En grupo, comenta qué palabras
características podrían distinguir
los diferentes tipos de texto.

Como sugerencia, podrías hacer una lista de los tipos de texto y, junto a cada tipo, las palabras características que los distinguen.

A continuación el instructor presentará el siguiente cuadro explicativo, pidiendo a los alumnos que comparen sus listas con él. (V. Anexo 7)

Los tipos de textos y sus palabras características

TIPO DE TEXTO	PALABRAS CARACTERÍSTICAS
COLECCIÓN	EN PRIMER TÉRMINO, OTRA CLASE, EN SEGUNDO LUGAR
SECUENCIA TEMPORAL	PRIMERO, SEGUNDO, ACTO SEGUIDO, DESPUÉS, POR ÚLTIMO
COMPARACIÓN-CONTRASTE	A SEMEJANZA DE, A DIFERENCIA DE, SE DISTINGUEN, ES SIMILAR A, SEGÚN ESTE AUTOR, SEGÚN OTRO PUNTO DE VISTA, SIN EMBARGO
CAUSA-EFECTO	SE DEBE A, LA CAUSA ES, EN CONSECUENCIA, EL EFECTO, POR ELLO
PROBLEMA-SOLUCIÓN	EL PROBLEMA ES, LA SOLUCIÓN ES, EL PLANTEAMIENTO ES, UNA DIFICULTAD, LA PREGUNTA ES

TEMA IV

MAPAS CONCEPTUALES

OBJETIVOS GENERALES

Al finalizar el tema IV los alumnos elaborarán un mapa conceptual basados en un texto escrito.

Objetivo específico #1

Los alumnos se familiarizarán con el mapa conceptual.

Materiales

Pizarrón y gises de colores

Procedimiento

El instructor pedirá a los alumnos que, por un momento, cierren sus ojos, traten de sentirse relajados e imaginen que se encuentran en un enorme llano soleado cubierto de flores silvestres en primavera, dando unos 30 segundos para que logren tener la imagen en sus mentes e instándolos a que se imaginen el llano con todos sus detalles, imágenes, olores, sensaciones, sonidos. Al término del tiempo, pedirá a los alumnos que, sin abandonar la imagen en sus mentes y sin abrir los ojos, digan en voz alta las primeras palabras que les vengan a la mente, sin importar si forman oraciones o no; simplemente o que les venga a la mente. El instructor anotará en el pizarrón la mayor cantidad de palabras que pueda en cinco o seis minutos, al final de los cuales invitará a los alumnos a guardar silencio, a imaginarse que es tiempo de abandonar ese lugar y que se imaginen que, poco a poco, el llano va desapareciendo, al tiempo que se sienten de regreso en el salón, dando unos cinco minutos para que lo logren. Posteriormente el instructor señalará que en el pizarrón se encuentran un montón de palabras en total desorden y preguntará a los alumnos qué es lo que podría hacerse para colocarlas en un orden coherente, sugiriendo como ejemplo, que tal vez la palabra PRIMAVERA podría ser el centro ordenador de todas las palabras y la colocará en el centro del pizarrón, encerrándola en un círculo. Invitará a todos los alumnos a tomar un gis del color que deseen para poner las palabras donde las crean convenientes, encerrándolas en un círculo y tirando líneas conectoras hacia el círculo central PRIMAVERA. El instructor puede modelar la primera conexión, si lo considera necesario. Los estudiantes contarán con cinco minutos para realizar la tarea. Al término de la actividad, el instructor explicará que lo que ha resultado en la gráfica es un mapa conceptual. Explicará que lo que se ve en el pizarrón es la representación visual de todo lo que sucedió durante el ejercicio: se les

propuso una idea como el LLANO o la PRIMAVERA y después pensaron e imaginaron en todo lo que pudiera asociarse a esos conceptos, siendo las asociaciones las líneas entre los círculos. El concepto principal, en este caso, fue la palabra sugerida PRIMAVERA o LLANO.

Objetivo específico #2

Los alumnos conceptualizarán el mapa conceptual y su utilidad.

Materiales

Gis y pizarrón

Procedimiento

El instructor anunciará que a continuación se jugará una especie de juego, consistente en adivinar la palabra incluyente. El instructor ejemplificará, de manera verbal, preguntando cuál sería la palabra incluyente para los términos ingresos, egresos, balance, crédito, débito, esperando que los alumnos den respuestas parecidas a Finanzas, Contabilidad, Negocios, etc. Retroalimentando las respuestas, el instructor invitará a los alumnos a pensar en palabras aún más incluyentes, esperando respuestas tales como Economía o Administración. Al término, el instructor pedirá a los alumnos que ahora intenten encontrar la palabra menos incluyente si, por ejemplo, piensan en Derecho o Medicina, esperando respuestas tales como juicio, amparo, multa, médico, cirugía, bisturí, etc. Al tiempo que hace esto, construirá gradualmente un mapa conceptual jerárquico sobre el pizarrón, preguntando a los alumnos en qué lugar de la jerarquía podrían ir los términos que surjan. El mapa resultante no necesita ser muy grande; con nueve o diez conceptos bastarán. Tras la elaboración del mapa, el instructor pedirá a los alumnos que lo intitulen, guiando las respuestas de manera que se acerquen a conceptos tales como Ramas del Derecho, Áreas de la Medicina, etc. Acto seguido, el instructor señalará las líneas conectivas y preguntará a los alumnos qué hacen esas líneas ahí y si pueden recibir también un nombre o si tienen alguna

importancia, esperando de los alumnos respuestas que se acerquen a los conceptos Relación, Es parte de, Se subdivide en, retroalimentando las respuestas. El producto final en el pizarrón será un mapa conceptual jerárquico y el instructor aclarará que es muy semejante al mapa de la Primavera, pero que este cuenta con un orden de jerarquías, mientras que el anterior es un mapa de relaciones al azar, libres (un mapa tipo araña). Explicará asimismo que los mapas conceptuales son útiles para organizar la información de manera gráfica y que resulta útil en tanto facilita la comprensión y el recuerdo porque muestra visualmente las relaciones entre los conceptos.

Objetivo específico #3

Los alumnos elaborarán un mapa conceptual jerárquico a partir de un texto académico corto, utilizando la detección de ideas principales y los patrones de textos como guías para denominar las relaciones entre los conceptos.

Materiales

3 ó 4 cartulinas blancas

varios plumones de colores

Copias del texto siguiente:

Dentro del universo de la filosofía, que es la ciencia que busca dar sentido al universo a la luz de la razón, nos encontramos con diversas disciplinas: la metafísica, la ontología, la epistemología, la lógica y la ética, entre otras. La ciencia moderna es, en realidad, producto del antiguo quehacer filosófico aunque, comparada con ésta, la ciencia parece ya muy distinta de la simple especulación y contemplación. El método experimental es la fuerza dominante que dirige la mayoría de nuestros juicios sobre lo que es o no es real o válido. Sin embargo, cabe preguntarse hasta dónde la ciencia es capaz de responder a cuestiones tan fundamentales como el valor de la

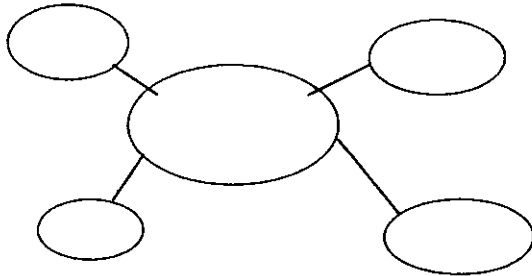
vida humana. Esta es una cuestión de la que la ciencia, desafortunadamente, tiende a alejarse cada vez más.

Procedimiento

El instructor pedirá a los alumnos que se organicen en pequeños grupos y a cada uno le repartirá una copia del texto anterior, con las instrucciones de realizar un mapa conceptual semejante al que resultó en el pizarrón. Repartirá las cartulinas y los plumones de colores para que los grupos realicen ahí su mapa conceptual. Les recomendará que utilicen diferentes colores para las diferentes líneas de relación entre los conceptos. Les sugerirá también que recuerden cómo detectar las ideas principales de un texto y cómo reconocer el propósito de un texto de acuerdo con las palabras clave que utiliza. Los alumnos contarán con diez o quince minutos para completar la tarea, al final de los cuales, expondrán y explicarán su mapa final. El instructor retroalimentará los trabajos. Al final de esta actividad, el instructor repartirá copias del siguiente texto a cada uno de los alumnos, pidiéndoles que lo lean con cuidado y que al llegar a la parte en donde dice cómo realizar un mapa conceptual se detengan, se reúnan en grupos y realicen la actividad que ahí se especifica. Contarán con 20 minutos para completar la tarea.

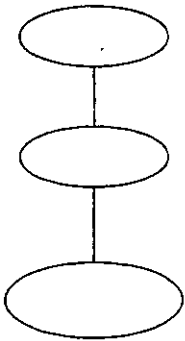
MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales son representaciones gráficas que organizan la información de manera espacial y visual. Son útiles como resúmenes gráficos; muestran cuál es la relación entre las ideas principales y los detalles. Tal vez estés familiarizado con ellos. Por lo general se ven así:

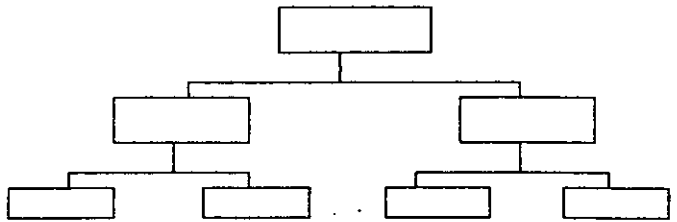


Mapa conceptual tipo "Araña"

Los globos se llenan con la información necesaria y las líneas que los conectan muestran la relación entre ideas. Sin embargo no es el único tipo de mapa conceptual que existe. Muchos otros se ven así:



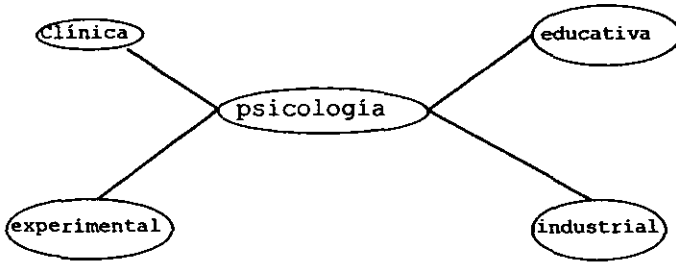
Mapa tipo "Cadena"



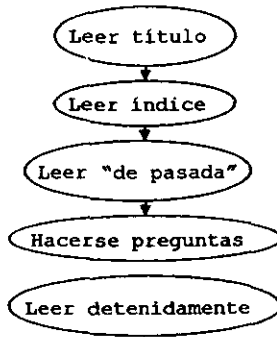
Mapa Jerárquico

Lo que los diferencia es la utilidad o propósito al que sirven y las relaciones que es posible representar en ellos. Por ejemplo,

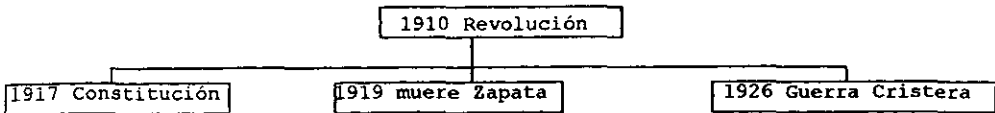
el mapa tipo "Araña" es muy útil para representar ejemplificaciones de un concepto más amplio.



El mapa tipo "Cadena" es utilizado con frecuencia para representar procedimientos o secuencias de eventos.



El mapa Jerárquico puede utilizarse para desglosar información cuyo orden es importante recordar.



Como podrás notar, en las cartulinas has realizado un mapa con ciertas características que ya mencionamos: ideas en espacios interrelacionados por medio de líneas. Sin embargo, es ahora importante saber que las líneas son el elemento que hace útil al mapa conceptual. Ya vimos los tipos de relaciones que las ideas en un texto pueden tener. Pues bien, es muy importante definir lo que significan las líneas, organizando un pequeño cuadro que contenga la simbología de las líneas:

----1---- = causa

——2 —— = es un ejemplo de

.....3..... = se define como

→4→ = es opuesto a

etc.

EJERCICIO

Ahora, vuelve al texto anterior y realiza otro mapa conceptual que incluya el tipo de relación que las líneas representan. Compáralo con el de tus compañeros.

ACTIVIDAD

En grupo, realiza un instructivo de cómo hacer un mapa conceptual y compáralo con las indicaciones que aquí te proporcionamos.

CÓMO REALIZAR UN MAPA CONCEPTUAL

- 1) Detectar las ideas principales (las más generales e inclusivas)
- 2) Detectar las ideas secundarias (las menos generales e inclusivas)
- 3) Determinar el tipo de relaciones que hay entre las ideas y definir lo que las líneas van a representar.
- 4) Por lo general, las ideas más generales ocupan ya sea el centro del mapa o el primer lugar superior, en el caso de los mapas "Cadena" y Jerárquico.

- 5) Comúnmente, las ideas secundarias se colocan alrededor de la idea principal.
- 6) Es conveniente colocar la simbología de las líneas a la vista si es posible.

SUGERENCIAS

Los mapas conceptuales son muy útiles si se les usa adecuadamente. No es recomendable incluir demasiada información, ni demasiados detalles. Ello produce mapas muy grandes y complicados y, aunque es posible cruzar las líneas entre los globos de las ideas, no es muy práctico. Es mejor realizar más de un mapa para textos muy grandes y detallados. Recuerda que la información fragmentada es más fácil de recordar y de organizar.

TEMA V

El Resumen

Objetivos generales

Al finalizar el tema V los alumnos elaborarán un resumen a partir de un texto académico.

Objetivo específico #1

Los alumnos conceptualizarán lo que es un resumen.

Materiales

Gis y pizarrón

Procedimiento

El instructor preguntará a los alumnos si saben lo que, en general, es un resumen, esperando respuestas tales como "las ideas más importantes" "lo esencial", etc. Retroalimentando las respuestas, el instructor aclarará que el acto de resumir, efectivamente, implica detectar las ideas más relevantes de un texto oral o escrito y que siendo así, es también conveniente tomar en cuenta las palabras clave que le dan forma a un

discurso, tal como ya se ha visto a lo largo del curso-taller. Explicará que el mapa conceptual es ya un ejemplo de resumen y que lo único que habría que hacer sería traducirlo a un texto breve. El instructor modelará la elaboración del resumen a partir de alguno de los mapas conceptuales elaborados con anterioridad, enfatizando el orden y las relaciones entre los conceptos, al tiempo que escribe el resumen en el pizarrón.

El instructor repartirá copias de un artículo de la Revista National Geographic, con una extensión de 500 a 700 palabras. La instrucción será que, en grupos, siguiendo las instrucciones para la elaboración del mapa conceptual, traten de realizar uno y, después, redacten un resumen que exprese lo más fielmente posible el mensaje del mapa conceptual. Contarán con 20 minutos para completar la tarea. El instructor monitoreará los grupos haciendo sugerencias en la elaboración tanto de mapas como de resúmenes. Al final del tiempo asignado, cada grupo compartirá con el resto su resumen para poder compararlo. El instructor retroalimentará los trabajos, señalando en lo posible la correcta utilización de la detección de ideas principales, de los patrones de textos y los mapas conceptuales.

Esta tarea no les será desconocida, ya que han trabajado anteriormente con la elaboración de resúmenes en el presente curso-taller, al redactar "reseñas".

TEMA VI

Estrategias de apoyo

Objetivos generales

Ai finalizar el tema VI los alumnos se familiarizarán con las estrategias de apoyo más comunes.

Objetivo específico #1

Los alumnos identificarán las estrategias de apoyo más comunes y su utilidad.

Materiales

Acetato #7

Proyector de acetatos

Procedimiento

El instructor explicará que sería conveniente volver a los inicios del curso, donde se vio cómo el preguntarse ciertas cosas ayuda a planificar, hacer y corregir las actividades que se realizan para aprender. El instructor entonces preguntará qué otras cosas hacen para estudiar, para comprender los conceptos, para recordarlos, tanto cuando leen algún texto, como cuando escuchan una clase. El instructor puede personalizar algún ejemplo, como el subrayado o el parafraseo. Tras las respuestas, retroalimentadas por el instructor, se mostrará el último acetato del curso taller y el instructor procederá a explicarlo de manera breve y concisa.

Las estrategias de apoyo

Estrategia de apoyo	Utilidad
Repaso simple	Recordar, afianzar lo leído
Subrayado	Resaltar las ideas principales para facilitar el recuerdo y la organización del texto
Predicción	Facilita la comprensión
Aclarar dudas (preguntas, consultas)	Facilita la comprensión de conceptos
Notas marginales	Facilita el recuerdo de ideas complementarias a la lectura.
Parafraseo (explicar con propias palabras)	Facilita la comprensión y el recuerdo (muy recomendado)
Analogías (metáforas o símiles)	Facilita la comprensión de conceptos muy complejos y su recuerdo.

TALLER

TERAPIA RACIONAL EMOTIVA



TALLER DE TERAPIA RACIONAL EMOTIVA

Objetivos generales del taller

Los alumnos utilizarán la técnica de discusión de ideas irracionales de la Terapia Racional Emotiva, en combinación con la técnica de Imágenes Racional-Emotivas y condicionamiento operante para disminuir la ansiedad de examen.

Dirigido a: Estudiantes de sexto año de preparatoria.
Limitado a 15 participantes.

Yr
Duración: Cinco días. Sesiones de 1:30 horas.

Contenido temático

- I. Introducción
- II. Causa de las emociones
- III. Las creencias irracionales
- IV. Discusión de creencias irracionales
- V. Imágenes Racional-Emotivas
- VI. Discusión de creencias irracionales II
- VII. Condicionamiento operante

Cada una de las sesiones se iniciará con un breve ejercicio de relajación. El instructor indicará a los alumnos que intenten sentirse lo más cómodo posible, ya sea en sus asientos o, si lo desean, en el piso. En seguida les pedirá que inspiren hondamente, aunque sin forzar los pulmones, y que mientras lo hacen cuenten mentalmente cuatro tiempos, tras los cuales será conveniente que retengan el aire por espacio de dos tiempos; acto seguido el instructor indicará a los alumnos que exhaleen suavemente mientras cuentan nuevamente cuatro tiempos. Al tiempo que repiten las respiraciones 3 veces más, el instructor pedirá a los alumnos que no traten de concentrarse en algo; que simplemente dejen a su mente hacer lo que desee, sin forzarla. Tras esto, el instructor pedirá a los alumnos que al finalizar la siguiente respiración, traten de situarse en el momento presente, en el aquí y el ahora. A continuación, la sesión correspondiente podrá dar inicio. (Duración: 5-10 min)

SESIÓN 1

INTRODUCCIÓN

Objetivo(s) específico(s):

Los alumnos identificarán el hecho de que es posible cambiar las emociones que produce una situación de examen.

Materiales

Ilustraciones de rostros que expresan emociones diversas.

Cinta adhesiva.

Procedimiento

El instructor simulará la aplicación de un examen de conocimientos generales para tener derecho a tomar el taller. Los alumnos prepararán una hoja con su nombre y fecha, al final de lo cual el instructor dictará algunas preguntas tales como ¿cuáles fueron las causas socioeconómicas de la revolución francesa? ¿Cuáles son las fórmulas generales y específicas de las cónicas?, etc. hasta un total de cinco reactivos. Estas preguntas estarán basadas en los contenidos temáticos del programa académico de la preparatoria. Los alumnos contarán con 30 minutos para responder. Transcurridos cinco minutos, el instructor preguntará si el examen está muy difícil y anunciará que el tiempo se ha terminado. Ante la esperada sorpresa del grupo, preguntará cuántos reactivos pudieron contestar, cuántos creían poder contestar y por qué no sabían la respuesta a las otras preguntas. A continuación, revelará que el examen ha sido un simulacro y formulará las siguientes preguntas, proporcionando el tiempo necesario para que los alumnos respondan: ¿Qué fue lo que sintieron al saber que tendrían un examen? ¿Y cuando lo estaban haciendo? ¿Cuando terminó el tiempo? ¿Cuando supieron que era un simulacro? Al tiempo que formula las preguntas, colocará a la vista ilustraciones que expresen emociones diversas. Después,

los alumnos marcarán con gis los rostros que mejor expresen lo que sintieron en los tres momentos del simulacro (antes, durante y después). Al término, el instructor explicará que es, precisamente, el cambio manifestado en esos rostros lo que se aprenderá a realizar durante el taller; es decir, el cambio de emociones hacia un examen.

CAUSA DE LAS EMOCIONES

Objetivo(s) específico(s):

Los alumnos identificarán a los pensamientos como la causa directa de las emociones que surgen ante un evento, situación o estímulo.

Los alumnos se sensibilizarán al hecho de que un mismo estímulo provoca reacciones distintas en diferentes individuos, debido al pensamiento individual con que se interpreta dicho estímulo.

Materiales

Vídeo musical (Marilyn Manson. 1998. *It's a long hard road out of hell*, o bien Café Tacuba. 1994. *Chafirete*)

Aparato televisor

Videgrabadora

Procedimiento

El instructor reproducirá un vídeo musical, al final del cual preguntará a los alumnos qué es lo que opinan de él y qué es lo que les hizo sentir, proporcionando unos cinco minutos para que respondan. Ante la diversidad de opiniones, el instructor preguntará a qué se debe que haya reacciones tan distintas ante exactamente el mismo vídeo. Es de esperarse

que los alumnos contesten cosas como "es cuestión de gustos" o "todos pensamos distinto". A continuación el instructor hará énfasis en que el video fue el mismo para todo el grupo, lo cual conduce a una pregunta: ¿fue el video lo que causó nuestras emociones? O bien ¿qué fue lo que causó nuestras emociones cuando observamos el video? Si pensaran distinto, ¿creen que sentirían distinto? ¿y creen que es posible cambiar lo que se piensa?

Para finalizar la sesión, el instructor pedirá a los alumnos que piensen en todo lo que un examen les hace sentir y en todo lo que piensan cuando se enfrentan a un examen, tal como lo vivieron al inicio de la sesión o pensando en la ocasión en que peor se sintieron cuando tenían que presentar un examen. El instructor preguntará si es posible cambiar lo que se piensa con respecto a un examen y si ello produciría algún cambio en lo que se siente ante un examen.

SESIÓN 2

LAS CREENCIAS IRRACIONALES

Objetivo(s) específico(s):

Los alumnos identificarán los elementos que definen a las creencias irracionales y relacionarán éstas con las consecuencias emocionales que les produce una situación de examen.

Materiales

Ilustraciones de rostros que expresan emociones diversas.

Tarjetas (12X16cm) con las siguientes palabras: tengo que, debo de, necesito, sería terrible, siempre, nunca, sería preferible, sería conveniente, en muchas ocasiones, sería inconveniente, sería desventajoso.

Procedimiento

El instructor pedirá a los alumnos que recuerden lo más vividamente posible la ocasión en que peor se sintieron cuando tuvieron que presentar un examen. Tras la rememoración, el instructor repartirá a los alumnos una serie de frases incompletas (las tarjetas indicadas en Materiales) y pedirá a los alumnos que, por turnos y con aquella situación de examen en mente, completen las frases. A continuación el instructor preguntará qué es lo que sucedería si, en lugar de utilizar palabras como "tengo que", "debo de", "siempre", "nunca" o "sería horrible", se utilizaran palabras como "sería conveniente" o "preferible", "en muchas ocasiones", "sería inconveniente" o "desventajoso". ¿Cambiaría en algo lo que sentimos?

El instructor pedirá a los alumnos que (ya sea en el piso o en alguna pared), coloquen los rostros de emociones junto a las palabras (racionales e irracionales) que parecen corresponderles. Al final el instructor señalará cuáles son los elementos racionales e irracionales y explicará que son los elementos irracionales de aquello que creemos los que, al momento de enfrentar un examen, nos producen tensión y preocupación innecesarias. Explicará que las creencias que contienen elementos irracionales se denominan "Creencias irracionales", y aquellas que contienen elementos racionales se denominan "Creencias racionales". El instructor puede extender el concepto e informar a los alumnos que los elementos racionales e irracionales pueden encontrarse en muchas situaciones de la vida diaria y dar algunos ejemplos. A continuación el instructor preguntará cómo es que se llegan a cambiar los elementos irracionales por los elementos racionales, dejando que los alumnos aventuren respuestas.

DISCUSIÓN DE CREENCIAS IRRACIONALES

Objetivo(s) específico(s):

Los alumnos utilizarán la técnica de discusión de creencias irracionales.

Materiales:

Gises rojo y azul y pizarrón, o bien Rotafolios y plumones.

Procedimiento

El instructor pedirá a los alumnos que escriban únicamente las preguntas de lo que a continuación explicará.

Retomando como ejemplo una de las frases que expresan una idea irracional (elaboradas en la sección anterior) el instructor explicará y modelará, paso a paso, cómo se realiza la discusión de ideas irracionales, resaltando en rojo las ideas irracionales y en azul claro las ideas racionales:

1. ¿QUÉ CREENCIA IRRACIONAL QUIERO DISCUTIR Y REBATIR?

Ejemplo: "Tengo que pasar este examen"

2. ¿PUEDO APOYAR RACIONALMENTE ESTA CREENCIA?

Ejemplo: "No"

3. ¿QUÉ EVIDENCIA EXISTE DE LA FALSEDAD DE ESTA CREENCIA?

Ejemplo:

"Hay muchas indicaciones de que mi creencia de que tengo que pasar este examen es falsa:

- a) No existe alguna ley en el universo que dicte que yo tenga que pasar este examen (aun cuando sería deseable pasarlo).
- b) Si no paso este examen, es muy probable que pueda volver a presentarlo y sentirme satisfecho al aprobarlo.
- c) Si en realidad nunca lo paso (lo cual es muy improbable), será algo muy desafortunado, pero eso no significará el fin de mi existencia.

- d) Aun cuando no haya aprobado con mucho éxito exámenes en el pasado, eso no significa que **tenga** que hacerlo ahora.
- e) No existe evidencia alguna de que las personas **tengan** que pasar exámenes. Por lo tanto, no hay prueba de que yo **tenga** que hacerlo.
- f) Hay muchas personas en el mundo que no pasan exámenes y, no obstante, son felices.
- g) Puedo recordar ocasiones en que no he pasado exámenes y, sin embargo, me he sentido tranquilo. Por lo tanto, es probable que pueda sentirme tranquilo si acaso repruebo este.
- h) Si repruebo un examen que me parece bastante importante, eso quizá significaría que no estudié adecuadamente o que mi desempeño no ha sido satisfactorio. Pero es muy difícil que eso pruebe que soy despreciable, menos, poco inteligente o un fracasado.
- i) Incluso si fuera cierto que no soy lo suficientemente inteligente en esta materia, eso no significaría que valgo menos ni que soy un fracasado.

4. ¿HAY ALGUNA EVIDENCIA DE LA VERDAD DE ESTA CREENCIA?

Ejemplo: En realidad, no. Hay bastante evidencia de que si deseo con fuerza aprobar un examen, y no lo logro, entonces me sentiré frustrado, desilusionado, incómodo conmigo mismo, y molesto. Por tanto, ¡claro que preferiría aprobarlo!. Pero no llegará a ser **horrible**. Puedo soportar la frustración y la molestia bastante bien. El mundo no se hace **insoportable** ni **terrible** por ello, y no por reprobar soy un incapaz. Por tanto, no existe evidencia de que yo **tenga** o **deba** pasar este examen.

5. ¿QUÉ ES LO PEOR QUE REALMENTE ME PUEDE PASAR SI NO HAGO LO QUE **TENGO** O **DEBO** HACER (O HAGO LO QUE **NO TENGO** O **NO DEBO** HACER)?

Ejemplo: Si no paso el examen que **tengo que** o **debo de** aprobar, entonces

- a) No obtendría algunas ventajas que son deseables.
- b) Me sentiría molesto por estudiar nuevamente, quizá para un examen más exhaustivo.
- c) Otros podrían hacerme menos y considerarme poco valioso por reprobar, lo cual sería molesto y no muy placentero.
- d) Quizá me vería orillado a conformarme con menos oportunidades de las que deseo para mi futuro, lo cual me resultaría especialmente indeseable.
- e) Tal vez tendría que cambiar de escuela o escoger otra profesión, lo que sería también indeseable.
- f) Muchas otras cosas desafortunadas, inconvenientes, muy poco placenteras e indeseables podrían ocurrir; pero ninguna de ellas sería **horrible, terrible, ni insoportable.**

6. ¿QUÉ COSAS BUENAS PUEDO HACER QUE SUCEDAN SI NO HAGO LO QUE **TENGO QUE** O **DEBO** HACER?

- a) Si no paso este examen que realmente deseo aprobar, podré tener tiempo para estudiar más y posiblemente detectar dónde fue que fallé y corregirlo.
- b) Podré dedicarme a otras cosas que nada tienen que ver con esta materia, carrera o vida escolar y que también me atraen.
- c) Puedo cambiar mi pensamiento de manera que muy pocas cosas puedan hacerme sentir mal.

Al final, el instructor retomará un ejemplo distinto y procederá a discutirlo en conjunto con los alumnos, guiando la discusión. Para el ejemplo siguiente, el instructor puede

solamente sugerir creencias irracionales que surjan de los propios alumnos en relación con el tema del examen y dejar que las discutan, las rebatan y las sustituyan por creencias racionales. Posteriormente, el instructor pedirá a los alumnos que, en una ficha de trabajo, enlisten las seis preguntas que ayudan a la discusión de creencias irracionales y que la guarden para su uso personal.

La sesión terminará con el instructor explicando que estos ejercicios pueden efectuarse todos los días durante algunos minutos, enfatizando que, entre más práctica tengan, más fácilmente llegarán a descubrir ideas irracionales y a rebatirlas para sustituirlas por creencias racionales, lo cual causará que la tensión y las emociones muy desventajosas pierdan fuerza gradualmente.

SESIÓN 3

IMÁGENES RACIONAL-EMOTIVAS

Objetivo(s) específico(s):

Los alumnos utilizarán las imágenes racional-emotivas para elaborar su ansiedad de examen.

Procedimiento:

El instructor explicará que en esta sesión se trabajarán, de manera conjunta, los pensamientos y emociones que produce un examen, para lo cual sería conveniente sentarse en el piso y ponerse cómodos. Después, los alumnos recibirán las siguientes indicaciones, con voz pausada:

Vamos a tratar de sentirnos lo más cómodos posible.

Traten de concentrarse únicamente en el aquí y el ahora; este salón...este momento...(5")

Estírense lo más que puedan, como si se acabaran de levantar.(1")

Vamos a inspirar hondo y lento, en cuatro tiempos: uno...dos...tres...cuatro...

Retenemos por dos tiempos: uno...dos...

Y exhalamos, naturalmente, sin forzar, también en cuatro tiempos: uno...dos...tres...cuatro...

Una vez más...

Y otra más...

(5")

Ahora, cierren los ojos.

Traten de relajar todo su cuerpo; donde sientan tensión o incomodidad, intenten dejar que el músculo descanse. Pueden cambiar de postura, si les es más cómodo...Traten de sentir sus pies...y permitan que descansen, que se aflojen...(1")...

Sientan sus pantorrillas y muslos y suéltelos... (1")

Sientan el resto de su cuerpo de la misma manera...abdomen...pecho...espalda...brazos...cabeza... (5")

Repetimos la inspiración en cuatro tiempos: uno...dos...tres...cuatro...

Retenemos: uno...dos...

Exhalamos: uno...dos...tres...cuatro...

(Pausa de diez segundos)

Ahora, vamos a tratar de recordar la peor situación de examen que hayamos tenido...

Recuerden el momento en que les anunciaron que tendrían examen y concéntrense en lo que sintieron en ese momento...

(Pausa de diez o quince segundos)

Recuerden lo que sintieron cuando estaban preparándose para el examen...el tiempo corriendo...el día del examen ya próximo...

Concéntrense con fuerza en lo que sentían: ¿preocupación...? ¿angustia...? ¿miedo...? (1")

Concéntrense en la emoción más fuerte que hayan experimentado en esos momentos y traten de darse cuenta de lo que se están diciendo en este instante... (1")

¿Encuentran palabras como "debo de", "tengo que", "sería horrible", "nunca" o "siempre"? Si es así, concéntrense en ellas... (5")

Sigan concentrados en la emoción más fuerte que experimentaron... los pensamientos que la acompañaron... (1")

¿Pueden apoyar racionalmente esos pensamientos? (10seg)

¿Qué pruebas hay de la falsedad de esa creencia? (2")

¿Qué pruebas hay de la verdad de esa creencia? (2")

¿Qué sería lo peor que podría pasar si las cosas salen muy mal? (2")

¿Qué ventajas podría yo obtener aun si lo peor llega a ocurrir? (2")

Ahora, con estos pensamientos en mente, imagínense cómo se hubieran sentido y cómo se hubieran comportado en esa situación de examen, de haber pensado lo que ahora piensan...(2")

Intenten concentrarse en los cambios...

Tal vez, en lugar de sentirse preocupados, se sienten interesados...

O quizá, en vez de tensos, solamente activos...

Probablemente sienten que son falibles, en vez de fracasados...(5")

(El instructor proporcionará un tiempo para que los alumnos permanezcan en contacto con sus emociones y pensamientos (2")).

Ahora -continuará-, concentrados en lo que ahora estamos pensando y sintiendo, vamos a inspirar una vez más...uno...dos...tres...cuatro...

Retenemos...uno...dos...

Y exhalamos...uno...dos...tres...cuatro...

Vamos a repetir la respiración...

Inhalamos...uno...dos...tres...cuatro...

Retenemos...uno...dos...

Y exhalamos...uno...dos...tres...cuatro...

Ahora, vamos a abrir los ojos...

Nos estiramos nuevamente...(1")

Nos incorporamos...

Y vamos a tomar un receso. Despéjense, caminen, platiquen y nos vemos aquí en diez minutos.

A continuación, el instructor pedirá a los alumnos que manifiesten lo que sintieron durante el ejercicio, el cómo se sienten ahora, quiénes realmente sintieron la preocupación de un examen y si llegaron a sentir los cambios emocionales después de la discusión de ideas irracionales, dando tiempo pertinente para que los alumnos expresen sus impresiones. Explicará que se trata de un ejercicio que pueden practicar solos en casa y que, entre más lo hagan, más fácil les será cambiar sus creencias irracionales, logrando cambios en sus emociones y conductas, ya que son hábitos que se forman con la repetición.

SESIÓN 4

DISCUSIÓN DE CREENCIAS IRRACIONALES II

Objetivo(s) específico(s):

Los alumnos practicarán la discusión de creencias irracionales de acuerdo con el modelo ABCDE de la TRE.

Procedimiento

El instructor pedirá que algún voluntario pase al centro del grupo y explicará:

Vamos a suponer que esta persona es un amigo nuestro que tiene el mismo problema que ustedes, es decir, le preocupa excesivamente presentar exámenes. Al decir esto, colocará a la vista de todos el primer cuadro (A). Se supone que nosotros ya sabemos cómo ayudarlo. Así que, ¿qué le preguntarían primero? Ante las proposiciones, el instructor señalará la pregunta indicada, explicando por qué lo es y, a partir de esto, guiará la discusión entera de acuerdo con el ABCDE de la TRE, colocando a la vista las letras correspondientes a las fases del procedimiento, según surjan en la discusión, sin explicar de qué se tratan.

El procedimiento se repetirá tres veces más, con diferentes personas, al final de lo cual el instructor explicará el significado de las letras ABCDE, ejemplificando con lo expresado durante el ejercicio e instruyendo a los alumnos que anoten en una tarjeta el procedimiento.

SESIÓN 5

CONDICIONAMIENTO OPERANTE

Objetivos(s) específico(s):

Los alumnos aplicarán el reforzamiento positivo y el castigo negativo para apoyar su propia formación de hábitos en la utilización del ABCDE.

Materiales

Tarjetas para ficha bibliográfica (11X7cms)

Procedimiento

El instructor preguntará a los alumnos si saben lo que es "La regla de la abuela", invitándolos a recordar qué es lo que sucedía cuando, siendo niños, no hacían la tarea o no se comían las verduras. Se espera que los alumnos den respuestas como "éramos castigados" o "no nos dejaban salir a jugar". El instructor retroalimentará las respuestas y a continuación preguntará qué es lo que sucedía si, por el contrario, hacían la tarea o se comían las verduras, esperando que los alumnos den respuestas como "Pues salíamos a jugar" o "Nos permitían ver televisión". El instructor retroalimentará las respuestas. A continuación el instructor preguntará si, con esas condiciones, efectivamente hacían lo que se esperaba de ellos. Las respuestas pueden variar desde el "sí" categórico hasta el "a veces". El instructor explicará que "La regla de la abuela" consiste en permitirnos obtener o hacer algo que nos agrada siempre y cuando hayamos llevado a cabo cierta actividad y que, por el contrario, es privarnos de algo que nos agrada o hacer algo que no nos resulta muy placentero, cuando no llevamos a cabo esa actividad. El instructor ejemplificará y pedirá a los alumnos que ejemplifiquen tanto la recompensa, como la privación.

Posteriormente, el instructor pedirá a los alumnos que, al reverso de las tarjetas donde anotaron las preguntas para la discusión de ideas irracionales, coloquen una línea divisoria vertical y que encabecen cada columna como "Cosas que más me agrada hacer" y "Cosas que más me disgusta hacer". El instructor hará lo propio en el pizarrón, y pedirá a los alumnos que piensen en esas cosas y las anoten en sus tarjetas, proporcionando unos cinco o diez minutos para que finalicen. Seguidamente, invitará a que dos o tres alumnos compartan sus listas. Al finalizar, explicará a los alumnos que la discusión de creencias irracionales puede practicarse hasta constituir un hábito, tal como lavarse los dientes, hacer ejercicio, o vivir sin fumar o sin consumir ciertos alimentos. Hará énfasis en que la práctica constante de discutir ideas irracionales puede disminuir la tensión ante los exámenes y que utilizar "La regla de la abuela" de acuerdo con sus preferencias personales, puede ayudarlos a adquirir el hábito. Los invitará a practicar la discusión de ideas irracionales durante unos diez o quince minutos al día, utilizando, de considerarlo conveniente, "La regla de la abuela". También puede agregar que la discusión de ideas irracionales puede utilizarse para varias situaciones cotidianas.

CONCLUSIONES

El aprendizaje, como conjunto de procesos que permiten la adaptación al medio externo e interno, es inherente a todo organismo vivo. Al parecer, el ser humano es la única especie a la que le es dado modificar sus propios procesos de aprendizaje, gracias a su capacidad metacognoscitiva. Esto significa que, a diferencia de los animales no racionales, el ser humano puede aprender a aprender, lo cual implica que su repertorio de recursos adaptativos es, al menos potencialmente, multiplicable. Este presupuesto es el fundamento implícito que apoya los esfuerzos de la psicología educativa en el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y los de la Terapia Racional Emotiva en el desarrollo de técnicas terapéuticas. El fin común de tales esfuerzos es, como puede desprenderse, proporcionar al individuo una gama de opciones a elegir, de modo que sea capaz de crear respuestas más adecuadas a sus propias necesidades adaptativas y a las demandas específicas de su entorno. Cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué generar determinadas conductas, manifiestas o no, en determinadas situaciones, internas o externas, son preguntas cuya respuesta define en gran medida la calidad de adaptación del individuo con respecto a sí mismo y su entorno. Presentar un examen y controlar su propia ansiedad, por ejemplo, son dos situaciones que exigen respuestas adecuadas a sus propias características y a las necesidades motivacionales de quien las experimenta.

En tal sentido, las propuestas desarrolladas en el presente trabajo se basan en la evidencia teórica y empírica que proporciona la literatura revisada. En este sentido, cabe subrayar que si, tal como lo establecen los diversos estudios

citados en el presente trabajo, las estrategias agilizan y diversifican el procesamiento de la información, y si el fin terapéutico de la TRE se refiere a que el individuo aprenda a modificar sus propios procesos interpretativos para lograr una relación más satisfactoria consigo mismo y su ambiente (siendo ambos aspectos, información procesable), entonces las técnicas utilizadas en la TRE son estrategias de aprendizaje y, dado que el paciente las adquiere, organiza y aplica por mediación instruccional del terapeuta, resulta que la TRE es una situación de enseñanza-aprendizaje y, como tal, se incluye en la competencia de la psicología educativa como ámbito particular de investigación.

Es así como se propone un dispositivo de apoyo en la formación académica de los estudiantes, quienes ven su desarrollo afectivo descuidado por las instituciones educativas que privilegian la adquisición de habilidades cognoscitivas por encima de las habilidades para manejar el medio interno y externo de maneras más acordes con las necesidades de realización del individuo.

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN
DE TALLER DE ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE

1. La siguiente es una lista de estrategias de aprendizaje;
señala con una cruz las que conozcas.

- Detección de ideas principales
- Mapas conceptuales
- Resúmenes
- Patrones de texto
- Parafraseo
- Analogías
- Subrayado
- Predicción
- Autointerrogatorio/Cuestionario
- Repetición

2. De las estrategias anteriores ¿cuáles son las que utilizas
con más frecuencia?

3. ¿Podrías explicar brevemente para qué te sirven las
estrategias que utilizas con más frecuencia?

ESTA TESIS NO SALE
DE LA PERIOTIA

4. Cuando estudias para un examen, ¿cómo te aseguras de que has comprendido adecuadamente lo que estudiaste?

5. Cuando estudias para un examen ¿cómo te aseguras de que recordarás lo que has estudiado?

La pregunta 1. Tiene por objeto averiguar si los estudiantes están familiarizados con las estrategias de aprendizaje.

La número 2. busca saber si los alumnos, además de conocer las estrategias de aprendizaje, las aplican activamente.

Las preguntas 4. y 5. sirven para detectar cualquier otra estrategia no incluida en el cuestionario, además de informar si los alumnos aplican las estrategias, no sólo en el diario estudio, sino también al prepararse para un examen; también funcionan para indicar la presencia o ausencia de actividad metacognoscitiva deliberada, la cual es requisito para un eficiente manejo de las estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aladro, L.P. (1997). *Principios psicoinstruccionales de orientación cognitivo-conductual*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología. UNAM.

Aladro, L.P. (1999). *Utilización de recursos de aprendizaje productivo en la elaboración de fichas de trabajo*. 2da. Edición. Programa de publicaciones de material didáctico. México: Facultad de Psicología. UNAM.

Aguilar, J. (1982). *El enfoque cognoscitivo contemporáneo. Alcances y perspectivas*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología. UNAM.

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas, México. 2da. Edición.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman: New York.

Barry, T. (1965). *Introducción a la psicología*. México: Trillas.

Beck, T. (1972). Videotape scenes for desensitization of test anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 3.

Beck, T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Meridian, N.Y.

Bem, D.J. (1965). An experimental analysis on self-persuasion. *Journal of Experimental and Social Psychology*; 1, 199-218.

Bem, D.J. (1966). Inducing belief in false confessions. *Journal of Personality and Social Psychology*; 3, 707-710.

Boring, G.E. (1979). *Historia de la psicología experimental*. México. Trillas.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.

Brown, A; Campione, J.C. y Day, J.D. (1981). Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher*, Febrero, 11-22.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Campione, J.C. (1987). Metacognitive components of instructional research with problem learners. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

Cedillo, M. (1998). *Guía para la realización del parafraseo*. Material didáctico de apoyo a la asignatura de Consejo Educativo. Programa de Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNAM.

Coll, C. (1991). *La aportación de la psicología a la educación. El caso de la teoría Genética y los aprendizajes escolares*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.

Coll, C. Y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar. En C.Coll, E.Martín, T.Mauri, M.Miras, J.Onrubia, I.Solé y A.Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Gaós.

Coll, C; Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C.Coll, J.I.Pozo, B.Sarabia, E.Valls. *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Craig, A; Robertson, J. (1998). *Review of Educational Research*, 69(3), 121-127.

Chi, M.T.H; Glaser, R. (1986). Capacidad de resolución de problemas. En R.J. Sternberg. (Ed.). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Graó.

Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. En J.W. Segal, S.T. Chipman y R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Davidson, G.C. (1966). Anxiety under total curarization: Implications for the role of muscular relaxation under desensitization of neurotic fears. *Journal of Nervous and Mental Disorders*. 143, 443-448.

Deffenbacher, J.; Kemper, C. (1974). Systematic desensitization of test anxiety in junior high students. *The School Counselor*. 21, 216-222.

Díaz Barriga, F. y Hernández, R.G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz Barriga, F. (1989). *Aprendizaje significativo y organizadores anticipados*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Dollard, J.; Miller, N.E. (1950). *Personality and Psychotherapy: Analysis in terms of learning, thinking and culture*. Nueva York: McGraw Hill.

Elosúa, M.R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar a aprender y pensar*. Madrid: IEPS-Narcea.

Ellis, A. (1994). *The essence of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT): A Comprehensive Approach to Treatment*. <http://www.rebt.org/essays/reorbta.html>

Ellis, A.; Abrahms, E. (1980). *Terapia Racional Emotiva*. México: Pax.

Ellis, A.; Dryden (1977). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*.

Ellis, A.; Grieger, R. (1960). *Handbook of Rational Emotive Therapy* (pp. 74).

Ellis, A.; Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Nueva York: Institute for Rational Living.

Ellis, A. (1999). *Healthy and Unhealthy Agression*. Nueva York: Institute for Rational Living.

Epicteto. *Encuiridión o Máximas*. Buenos Aires. (1960).

Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Folusho, A; Okebuxola, P.A; Olugbemiro, J. (1990). The effect of concept mapping on student's anxiety and achievement in biology. (Edición especial). *Journal of research in science teaching*. Dic. Vol.27 (10) (pp.951-960).

Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la psicología cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Goodman, D.S; Maultsby, M.C. (1978). A laboratory study of the effects of rational- emotive therapy. En D.E. Burkhead. *Emotional Well Being through R.B.T* (pp. 89-102).

Groof, E; Pintrich, P.R. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. (Edición especial). *Journal of Educational Psychology*. Mar. Vol 82 (1) (pp.33-40).

Groof, E; Pintrich, P.R; Roeser, D. (1994). Motivation, anxiety and performance. *Journal of Educational Psychology*. Jun. Vol 89 (2) (pp.21-25).

Hernández R.G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Holley, C.D; Dansereau, D.F; McDonald, B.A; Garland, J.C; Collins, K.W. (1979). Evaluation of a hierarchical mapping technique as an aid to prose processing. *Contemporary Educational Psychology*.

Horney, K. (1936). Culture and Neurosis. *American Psychological Review*. Vol 11 pp.221-230.

Horney, K. (1937). *Neurotic Personality of our Times*. Norton. N.Y.

Huang, J. (1988). *Assessing knowledge structure: The development and try-out of a mapping technique*. Universidad de Illinois.

Iruarrizaga, I; Manzano, S. (1999). Intervención cognitivo-conductual en los problemas de ansiedad de evaluación. Tratamiento de un caso. *Psicología.com Revista electrónica de*

psicología, 3,1.

Kintsch, W. y Yarbrough, J.C. (1978). Role of rethorical structure in text comprehension. *Journal of educational psychology*, 74, 6, 828-834.

Kanfer, F.H. (1961). Comments on learning in psychotherapy. *Psychological Report Monography Supplement*; 9, 681-699.

Kanfer, F.H. (1967). Self regulation: Research, issues and speculations. *Journal of Abnormal Psychology*; 57, 120-132.

Kanfer, F.H.; Phillips, J.S. (1970). *Principios del aprendizaje en la terapia del comportamiento*. México: Trillas.

Kamala. (1975). *El Dhamma del Buddha*. México: Hermes.

Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct. En J. M. Shleien (Ed.), *Research in psychotherapy*. (vol III). Washington: American Psychological Association

Lang, P.J. (1969). The mechanics of desensitization and the laboratory study of human fear. En Franks, C.M. *Behavior Therapy: Appraisal and Status*. Nueva York: McGraw Hill.

Mancilla, B.E. (1997). *Historia y diferentes tipos de psicoterapia*. Programa de publicaciones de material didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Maultsby, Maxie C; Jr; Ellis, A. (1974). *Technique for using rational-emotive imagery*. Institute for Rational Living.

Mayer, R.E. (1981). *El futuro de la psicología cognitiva*. Versión española de A.M. Rico. Madrid: Alianza.

Mayer, R.E. (1987). *Educational Psychology: A cognitive approach*. Boston: Little Brown.

Meyer, B. J. F., Brandt, D.M. y Bluth G. J. (1980). Use of top-level structure in text; key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading research quarterly*, 16, 1, 72-103.

Mersch, P.P; Wessel, I. (1994). A cognitive-behavioral group treatment for test-anxious adolescents. *Anxiety, stress and coping an international journal*. Ag.Vol.7 (2) (pp.149-160).

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.

Morles, A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 38, (98), 39-50.

Muriá, I. (1994). Estrategias de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 65, 63-72.

Norman, D.A. (1987). ¿Qué es la ciencia cognitiva? En D.P. Norman (Ed.). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Oliver, R. (2000). *Overcoming Test Anxiety*.
<http://www.rebt.org/essays.otaz.html>

Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 316-334.

Paris, S.G; Lipson, M.Y; Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*. 8, 293-316.

Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C.Coll; J.Palacios; A.Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

Rumelhart, D.E; Norman, D.A. (1978). Accretion tuning and restructuring: Three modes of learning. En J.Cotton; R.L. Kalatzy (Eds.), *Semantic factors in cognition*. Nueva York: Wiley.

Sartre, J.P. (1963). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires.

Sierra, B; Carretero, M. (1990). Aprendizaje, memoria y procesamiento de la instrucción: la psicología cognitiva de la instrucción. En C.Coll; J.Palacios; A.Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la*

educación. Madrid: Alianza. .

Taylor, B. y Samuels, J. S. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository materials. *American educational research Journal*, 20, 517-528.

Valins, S; Ray, A.A. (1967). Effects of cognitive desensitization on avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 7:345.

West, Ch.K; Farmer, J.A; Wolf, P.M. (1991). *Instructional Design: Implications from Cognitive Science*. Needham Heights, M.A. : Allyn and Bacon.

Wolman. (1984). *Diccionario de Ciencias de la Conducta*.

Wolpe, J. (1948). *An Approach to the problem of neurosis based on the conditioned response*. Nueva York: McGraw Hill.

Wolpe, J. (1952). Experimental neurosis as learned behaviour. *British Journal of Psychology*. 43:243.a.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford. Stanford Univ. Press.

Wolpe, J. (1973) *Práctica de la terapia de la conducta*. Ed. Trillas.

Yates, Aubrey J. (1975). *Teoría y práctica de la terapia conductual*. Ed. Trillas.