



01921
19

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**"PROGRAMA DE AUTOINSTRUCCIONES
PARA ELEVAR EL BAJO RENDIMIENTO
EN ALUMNOS DE SECUNDARIA"**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A N :
ARIAS ORTEGA | DULCE MARÍA
LEÓN CALDERÓN MITZI MIRIAM**

**ASESOR: MARIANA GUTIÉRREZ LARA
AUTOR REVISOR: CELSO SERRA PADILLA**



CIUDAD UNIVERSITARIA, 2003

EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGÍA.

7



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**"PROGRAMA DE AUTOINSTRUCCIONES PARA ELEVAR EL
BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE
SECUNDARIA"**

**TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA**

PRESENTAN:

- **ARIAS ORTEGA DULCE MARIA**
- **LEON CALDERON MITZI MIRIAM**

ASESOR: MARIANA GUTIERREZ LARA

REVISOR: CELSO SERRA PADILLA

AGRADECIMIENTOS

A ellos que forman parte de mi vida y mi corazón

A MIS PADRES

*Por su amor, comprensión y respeto.
Por su apoyo incondicional para que
pudiera concluir una meta importante en
mi vida y por darme el ejemplo de que
todo esfuerzo obtiene recompensa.*

A MIS HERMANAS

*Que durante los sucesos que compartimos
de nuestras vidas, me brindaron sus
consejos, apoyo y amistad.*

A ISRAEL

*Por todo su amor, confianza y respeto.
Por haberme obsequiado su tiempo, interés
comprensión y cariño.
Por de ser mi ejemplo de lealtad, honestidad
y responsabilidad además de demostrarme
que el éxito se obtiene con esfuerzo.*

DULCE MARIA ARIAS ORTEGA

AGRADECIMIENTOS

A ellos que siempre estuvieron conmigo incondicionalmente

A MIS PADRES

*Porque han sido un ejemplo de tenacidad.
Por darme la posibilidad de estudiar y
concientizarme de la importancia de
concluir un ciclo más de mi vida.*

*Gracias por darme siempre lo mejor de ustedes.
Porque con su amor y apoyo incondicional han
sabido mantener una familia unida y solamente
me resta decirles que todo lo que soy
es por ustedes.*

A MIS HERMANOS

*Por el apoyo que me brindan día a día. Se que
cuento con Ustedes en todo momento y que
son un ejemplo para mí.*

A MIGUEL

*Gracias por tu amor, apoyo incondicional, paciencia,
comprensión y solidaridad en los momentos difíciles.
Gracias por nunca permitirme renunciar
pues sin ti no lo hubiera logrado.
Te amo con toda el alma.*

MITZI MIRIAM LEON CALDERON

INDICE

INTRODUCCIÓN 7

CAPITULO I. AUTOINSTRUCCIONES 10

1.1 TRATAMIENTO COGNITIVO-CONDUCTUAL 11

1.2 TÉCNICAS DE AUTOCONTROL 13

1.3 AUTOINSTRUCCIÓN 14

CAPITULO II. TÉCNICAS COMPLEMENTARIAS PARA EL ENTRENAMIENTO EN AUTOINSTRUCCIONES 29

2.1 MODELAMIENTO 31

2.2 MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE 33

2.3 REFORZAMIENTO POSITIVO 36

2.4 RELAJACIÓN 39

CAPITULO III. CARACTERÍSTICAS DEL ADOLESCENTE EN LA ENSEÑANZA MEDIA BÁSICA 42

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 43

3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA 45

CAPITULO IV. MÉTODO 49

4.1 JUSTIFICACIÓN 50

4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 51

4.3 OBJETIVOS 52

4.4 HIPOTESIS 53

4.5 VARIABLES 54

4.6 PROCEDIMIENTO 56

4

CAPITULO V. RESULTADOS 65

CAPITULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN 76

ANEXO I 83

ANEXO II 91

ANEXO III 93

BIBLIOGRAFÍA 103

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue mejorar el rendimiento escolar, en alumnos con bajo rendimiento, mediante un programa de autoinstrucciones en adolescentes de 1° y 2° de secundaria. El estudio se realizó con 80 sujetos de ambos sexos, entre 13 y 15 años de edad, de nivel socioeconómico medio-bajo, seleccionados a partir de boleta de calificaciones. Se utilizó un diseño cuasi-experimental en donde los sujetos fueron asignados a un grupo experimental y a un grupo control. En el primero los sujetos fueron sometidos al programa de autoinstrucciones que constaba de 12 sesiones; las cuales incluían el entrenamiento del uso del modelamiento cognitivo más la autoinstrucción. Además se utilizó la relajación para obtener una atención óptima durante las sesiones, motivación para lograr una disposición de los sujetos al programa y reforzamiento positivo. Para el segundo grupo, no se utilizó ningún tratamiento. Para la comparación de los grupos se utilizó la boleta de calificaciones y cuestionarios de autoinstrucciones. Al final del estudio sólo se obtuvo un incremento en el rendimiento escolar y en el cuestionario de autoinstrucciones de los sujetos del grupo experimental (calificaciones: Sig.=.002 y cuestionarios: Sig.=.000). Estos resultados sugieren que el programa de autoinstrucciones es eficaz en la mejora del rendimiento escolar en alumnos de secundaria.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, se ha intentado dar respuestas a la problemática del bajo rendimiento escolar mismas que paulatinamente se han consolidado como verdades irrefutables; sin embargo, el hecho es que los elevados índices estadísticos lejos de decrecer, en función del conocimiento de las causas que generan el bajo rendimiento académico, se han mantenido estables durante más de diez años (S.E.P.,1991). Esta problemática quizá se deba a que la forma de abordarla va mas encaminada a mejorar planes de estudio y la tecnología de enseñanza, sin embargo, no se le ha dado la debida importancia a los aspectos cognitivos involucrados en el aprendizaje, pues es necesaria la formulación de procedimientos tendientes a mejorar las habilidades cognitivas del educando. Priego (1992) menciona que el bajo rendimiento escolar es producto del uso ineficaz de las funciones que son los prerrequisitos para un funcionamiento cognitivo adecuado; ya que de manera tradicional se le ha asignado al alumno un papel receptivo - pasivo en el proceso de aprendizaje que no le permite el desarrollo de estas funciones. Por otro lado, el no seguir adecuadamente las instrucciones, deambular por el salón de clases, la conducta agresiva, etc.; hacen que se distraiga el alumno provocando un aprendizaje deficiente.

Por lo tanto, es necesario entrenar al estudiante con habilidades cognitivas que le permitan manejar la información de una manera más efectiva y darle una adecuada resolución a sus actividades escolares, por ello la importancia de diseñar un programa de autoinstrucciones,

que es una de las técnicas más eficaces que ha manejado la aproximación cognitivo conductual, para modificar las verbalizaciones internas que un sujeto realiza ante cualquier tarea o problema sustituyéndolas por otras que en general son más útiles para llevar a cabo una tarea y contrarrestar los efectos de pensamientos automáticos que interfieren en su ejecución correcta. Se pretende que los estudiantes entrenados con la técnica de autoinstrucción realicen mejor sus actividades escolares y como consecuencia eleven su rendimiento escolar.

Para comprobar la efectividad de la técnica se realiza el presente trabajo el cual consiste en entrenar a los alumnos de secundaria en la técnica de autoinstrucciones, la secuencia de dicho entrenamiento incluye los siguientes elementos:

1. Las experimentadoras modelan una tarea en voz alta a los sujetos.
2. Los sujetos realizan una tarea mientras las experimentadoras los instruyen en voz alta.
3. Los sujetos ejecutan una tarea mientras se autoinstruyen en voz alta.
4. Los sujetos realizan una tarea mientras susurran las instrucciones a si mismos.
5. Los sujetos guían su propio comportamiento a través de autoinstrucciones internas mientras realizan la tarea.

Esta secuencia del entrenamiento en la técnica autoinstruccional consta de la siguientes autoinstrucciones:

- 1. Definición del problema.**
- 2. Guía de la respuesta.**
- 3. Autorefuerozo**
- 4. Autocorrección**
- 5. Autorefuerozo.**

Para este entrenamiento se utilizan también técnicas complementarias de apoyo a la adquisición del mismo; como son la relajación, reforzamiento positivo y motivación.

Los sujetos del presente estudio son adolescentes, por lo que es necesario mencionar que la adolescencia comienza alrededor de los 12 o 13 años de edad y termina finalizando a los 19 o 20 años. Es un periodo de transición de la niñez a la edad adulta, comienza con la pubertad, que es un proceso de desarrollo hormonal, de crecimiento físico y maduración biológica.

Es el inicio de la madurez sexual y reproductora. Estos rápidos cambios provocan constantes perturbaciones emocionales e inestabilidad psicológica y afectiva. (Fernández 1991)

CAPITULO 1. AUTOINSTRUCCIONES

1.1. TRATAMIENTO COGNITIVO CONDUCTUAL

Las Técnicas con base en las teorías cognoscitivas son un conjunto de procedimientos que se apegan a la noción general de que el cambio conductual pueden lograrse alterándose con los procesos cognoscitivos, tales como creencias e imágenes. (Kazdin, 1996).

La terapia cognitivo conductual está basada en la premisa de que es posible cambiar el comportamiento a través de la aplicación sistemática de principios de aprendizaje científicamente inferidos. Se enfatiza la evaluación y la modificación de cogniciones inadaptadas e irracionales, esto es, formas de verse uno mismo y al mundo. En la terapia cognitivo conductual, terapeuta y cliente son colaboradores activos trabajando juntos hacia unos objetivos en los que están mutuamente de acuerdo. (Orizaba, Somohano, 1999)

Las terapias cognitivo conductuales comparten las siguientes suposiciones, Ingram y Scott: (citados en Lega, Caballo, Ellis, 1997)

- a) Los individuos responden a las representaciones cognitivas de los acontecimientos ambientales en vez de a los acontecimientos mismos.
- b) El aprendizaje está mediado cognitivamente.
- c) La cognición media la disfunción emocional y conductual (la cognición afecta las emociones y a la conducta y viceversa)
- d) Algunas formas de cognición pueden registrarse y evaluarse.
- e) La modificación de las cogniciones puede cambiar las emociones y la conducta.
- f) Tanto los procedimientos cognitivos como los conductuales para el cambio son deseables y se pueden integrar en las intervenciones.

Se han propuesto tres clases principales de terapias cognitivo conductuales, Mahoney y Arnkoff: (citados en Lega, Caballo, Ellis, 1997)

1. Los métodos de reestructuración cognitiva que suponen que los problemas emocionales son una consecuencia de pensamientos desadaptativos y, sus intervenciones tratan de establecer patrones de pensamientos más adaptativos.
2. Las terapias de habilidades de afrontamiento que tratan de desarrollar un repertorio de habilidades para ayudar al paciente a afrontar una serie de situaciones estresante.
3. Las terapias de solución de problemas que constituyen una combinación de los dos tipos anteriores y que se centran en el desarrollo de estrategias generales para tratar con un amplio rango de problemas personales, insistiendo la importancia de una activa colaboración entre el paciente y el problema.

1.2 TÉCNICAS DE AUTOCONTROL

Las técnicas de auto control parten de la idea de que el ser humano puede aprender a aplicar en distintos problemas y situaciones los principios, estrategias y técnicas conductuales específicas que previamente han aprendido. Rodríguez y Mendez (1998) definen a las técnicas de auto control como el conjunto de procedimientos a través de los cuales el terapeuta enseña a los sujetos estrategias que les permiten diseñar autointervenciones con los objetivos de: a) modificar la frecuencia, intensidad y duración de su propia conducta en distintos contextos por medio de la manipulación de las consecuencias o de la reorganización de las situaciones antecedentes (objetivo específico) y b) alcanzar metas a corto y largo plazo (objetivo general).

El auto-control requiere por parte del sujeto el compromiso de cambio el cual se refiere a normas que un individuo se manifiesta así mismo, y que proclaman que es importante que cambie de comportamiento, que trabaje para hacerlo, y reconozca los beneficios de hacerlo.(Martin y Pear, 1999).

Es importante mencionar que en el entrenamiento del auto control se tiene la necesidad de motivar al sujeto para el cambio, haciéndolo parecer como positivo y accesible a sus posibilidades, mediante la estructuración del proceso de entrenamiento y clarificación de metas. (Kanfer, 1980). De otra manera las estrategia de auto control no tendrían utilidad, al no contar con un sujeto motivado para utilizarlas.

1.3 AUTOINSTRUCCIÓN

La autoinstrucción es una de las técnicas cognitivo conductuales que se ha empleado en la modificación de conducta. Es uno de los subprocesos del auto-control, el cual consiste en la propia capacidad de dirigir y regular el comportamiento personal y la flexibilidad real dada a cada situación (Fagen, 1975).

El entrenamiento en la técnica de autoinstrucción se remonta en los primeros trabajos llevados a cabo por Meichenbaum en los años 70 con niños hiperactivos y agresivos. La preocupación por Meichenbaum por el papel del lenguaje como controlador de la conducta motora, surge con motivo de los estudios sobre autores soviéticos como Luria y Vygotski.

Luria (1980) señala que se podrían distinguir tres etapas para explicar la iniciación e inhibición de la conducta motora de los niños a través del lenguaje.

En la primera etapa, la conducta de los niños esta dirigida por otras personas. Los adultos a través del lenguaje o de la instigación, controlan la iniciación e inhibición de conductas.

En la segunda etapa, los niños guían, en gran parte su propia conducta a través de verbalizaciones en voz alta hablándose a si mismos mientras actúan, diciéndose a si mismos lo que hacen o lo que quieren hacer y como lo podrían conseguir. El desarrollo de esta segunda etapa se caracteriza por verbalizaciones para si mismo por un lenguaje sin el objetivo de comunicarse.

En la tercera etapa, los niños guían su propia conducta a través de un lenguaje encubierto (subvocal). Esta verbalizaciones persisten

en los niños y podemos observarlo en los adultos en ciertas ocasiones, especialmente mientras están aprendiendo a realizar una tarea complicada, como aprender a conducir o cocinando un platillo nuevo.

Vygotski (Citado en Caballo, 1995) en un trabajo relativo al "Lenguaje privado" de los adultos, pone de manifiesto que efectivamente, las verbalizaciones audibles y comprensibles van disminuyendo con la edad, pero aumentan en medida que los sujetos se enfrentan con una tarea de mayor relevancia o complicación.

Skinner (Citado en Delgado, 1983) señala que el uso del lenguaje ofrece al ser humano la posibilidad de generar sus propio estímulos, los cuales pueden ser capaces de dirigir su conducta. Dichos estímulos pueden ser comandos verbales autogenerados.

Zivin (Citado en Kazdin, 1996) también menciona la importancia que tiene el lenguaje privado en la regulación de la conducta pues afirma que, lo que la gente se dice a sí misma se ha considerado importante para controlar su propia conducta.

Partiendo de estas ideas el entrenamiento autoinstruccional se trata de una técnica cognitiva de cambio de comportamiento en la que se modifican las autoverbalizaciones (verbalizaciones internas o pensamientos) que un sujeto realiza ante cualquier tarea o problema, sustituyéndolas por otras que en general, son mas útiles para llevar a cabo la tarea. Son instrucciones u ordenes que el sujeto se da a sí mismo dirigiendo su actuación. Estas verbalizaciones son coherentes con la propia actuación del sujeto (Caballo, 1995).

De hecho Meichenbaum (1987) afirma que nuestra manera de pensar puede afectar a nuestros sentimientos de una forma directa e

intencional. Influidos en nuestros pensamientos mediante una especie de monólogo interno, una serie continua de afirmaciones para nosotros mismo en las que nos decimos lo que hemos de pensar y creer e incluso cómo comportarnos. Denomina un pensamiento "afirmación para uno mismo", recalca el carácter deliberado del pensamiento concreto, y el hecho de que está bajo su control.

El entrenamiento autoinstruccional se utiliza con mucha frecuencia para modificar o contrarrestar los efectos de "pensamientos automáticos" que interfieren con la ejecución correcta de una tarea o el afrontamiento de una situación. En estos casos una parte importante del entrenamiento se dedica a detectar las verbalizaciones internas interferentes y generar instrucciones relevantes. Otros aspectos que conviene resaltar cuando se realiza este tipo de entrenamiento son: la importancia que tiene que el sujeto comprenda por qué está aprendiendo a utilizar determinadas autoverbalizaciones concretas y reglas generales y el peso que a de concederse a la practica constante de las autoinstrucciones y autoverbalizaciones inicialmente ante una tarea o acción concreta y, posteriormente, ante una amplia gama de tares, acciones o situaciones (Labrador y Muñoz, 1995).

Muchas de las aplicaciones de la autoinstrucción incorporan el uso de reglas para promover el uso de la autorregulación y las reglas que facilitan ésta en asignamientos y exámenes. Los siguientes ejemplos representan los componentes claves de la autoinstrucción y cuál es la secuencia que se utiliza en la comprensión de lecturas:

A) Cómo entenderé el contenido de un texto antes de leerlo, primero necesito checar el título, luego buscar en el texto palabras desconocidas o que no entiendo y subrayarlas después, necesito

subrayar nombres de personas y palabras que demuestren determinada acción.

B) Luego me pregunto a mí mismo quien, cómo, qué y donde antes de leer (Limmerman y Schunk, 1989).

Meichenbaum se interesó inicialmente en los defectos de las autodeclaraciones sobre el comportamiento, en su investigación de tesis (Citado en Mahoney, 1983) sobre la modificación de conducta en los esquizofrénicos sobre "conversación absurda", se observó que mucho de los pacientes que habían sido entrenados para emitir una "conversación sana" mantuvieron sus progresos en esta actividad realizando autoinstrucciones explícitas similares a las directivas previas dadas por el experimentador (p.ej. "ser coherente" "ser relevante"). Esta observación estimuló la observación subsecuente de los efectos del entrenamiento sistemático en autoinstrucción. Posteriormente las deficiencias mediacionales de los niños "impulsivos" se convirtieron en su foco de investigación. Sobre este aspecto Meichenbaum y Goodman (Citado en Ellis y Grieger, 1981) parten de la idea de que el niño impulsivo no parece haber aprendido a cómo dirigir apropiadamente su atención y guiar su actividad a muchas situaciones problema, este patrón de comportamiento lleva a los autores a realizar una serie de experimentos de laboratorio bien controlados. Meichenbaum logro mostrar que la latencia de la respuesta y la precisión de la ejecución en niños impulsivos podía mejorar dramáticamente por medio del entrenamiento en autoinstrucción. La secuencia de entrenamiento incluyó los siguientes elementos.

1. Un adulto ejecutaba inicialmente la tarea mientras hablaba para sí mismo en voz alta (modelamiento cognoscitivo)
2. El niño, entonces, realizaba la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo (guía externa explícita).
3. Entonces, el niño ejecutaba la tarea mientras se instruía a sí mismo en voz alta (autoguía explícita).
4. El niño murmuraba las instrucciones para sí mismo a medida que ejecuta la tarea (autoguía explícita desvanecida).
5. Finalmente el niño realizaba la tarea mientras guiaba su actividad por medio del habla privada (autoinstrucción privada).

Una de las demostraciones clínicas más fuertes de los efectos de esta estrategia cognoscitiva aparece en el artículo "Training Schizophrenics To Talk To Themselves" de Meichenbaum y Cameron (Citado en García y Alcántara, 1989). Estos estudios fueron considerados de gran impacto en el entrenamiento autoinstruccional sobre la atención, el pensamiento y el lenguaje, de esquizofrénicos institucionalizados. Estos dos autores realizaron experimentos sobre como enseñar a hablarse a sí mismos y a desarrollar repertorio de atención en sujetos esquizofrénicos. Para estudiarlo los autores realizaron dos experimentos; en el primero de ellos utilizaron 15 sujetos esquizofrénicos hospitalizados, ninguno de ellos con patología del sistema nervioso central, con un rango de edad de 19 a 47 años y de 4 a 45 meses de hospitalización; todos tomaron medicamentos a dosis estables. Se formó un grupo experimental y dos grupos control uno de los cuales recibía las mismas horas de práctica en las tareas manejadas durante la investigación así como reforzamiento social pero sin recibir el tratamiento mediante autoinstrucciones que se manejó en

el grupo experimental, el grupo control restante solo fue sometido a las evaluaciones realizadas en la investigación .

Los grupos se balancearon en cuanto al sexo y a los resultados del pretest. Toda la investigación se realizó en dos sesiones de aproximadamente 30 minutos cada una con un intervalo de una semana entre ellas, la evaluación se realizó sobre dos tareas: un ejercicio de dígito- símbolo muy semejantes a los del WAIS, y repetir una secuencia, de 6 dígitos o letras que había sido enunciada por una voz femenina, existiendo al terminarse de decir la secuencia, una voz masculina que decía una letra o número que servían como estímulo distractor. A los sujetos previamente se les indicaba que repitieran solo lo que les dijera la voz femenina.

El grupo experimental recibió el tratamiento en autoinstrucciones de la siguiente forma:

- 1. El experimentador modelaba una tarea en voz alta al sujeto,**
- 2. Luego éste realizaba la tarea mientras el experimentador lo instruía en voz alta.**
- 3. Posteriormente el sujeto ejecutaba la tarea mientras se autoinstruía en voz alta.**
- 4. Subsecuentemente cuchicheando (movimiento en los labios)**
- 5. Y finalmente en forma encubierta (sin movimiento de labios).**

Las autoinstrucciones abarcaban los siguientes campos:

- a) Pregunta acerca de la naturaleza y demanda de la tarea para generar algunas orientaciones preparatorias.**
- b) Respuesta en forma de ensayo cognitivo, planeado, designado el foco de atención sobre los requerimientos relevantes de la tarea.**

- c) Autoinstrucciones en forma de autoguías mientras ejecutaba la tarea para facilitar el mantenimiento de la atención e inhibir la respuesta a cualquier estímulo irrelevante ya sea interno o externo.
- d) Enfrentamiento a las fallas y explicaciones
- e) Autoreforzo.

Este es un ejemplo del modelo presentado en la tarea de dígito símbolo: *"¿Qué tengo que hacer? Supongo que llenar estos cuadros numerados con símbolos. Ahora miraré arriba a las claves de símbolos y números, bien. El primer símbolo que tengo que mirar es el 94. Son tres líneas. Eso es. Ahora rápidamente el siguiente, el número 24 tiene un círculo con un punto en él. Continuare de esta forma hasta que termine el renglón. Lo estoy consiguiendo. Vamos a ver cuantos puedo hacer. Debo recordar, voy a ir rápido pero con cuidado".*

Durante el entrenamiento solo se trabajó en la tarea de dígito-símbolo, agregando una grabación distractora en la medida que los sujetos mostraban mayor eficiencia en la ejecución de la tarea. Los resultados arrojados mostraron una diferencia significativa en la ejecución de dígito-símbolo entre el grupo de auto instrucciones y el grupo control con practica y reforzamiento social, y este a su vez mostró mejoría con respecto al grupo control al que solo se le aplicaban las evaluaciones. Los resultados de la eficiencia en la ejecución de repetición de dígitos se obtuvieron de tan solo dos evaluaciones (no hubo entrenamiento alguno) una sin estímulo distractor y otra estando éste presente. En la primera modalidad de la tarea se repitieron los resultados de la tarea de dígito-símbolo pero cuando se introdujo el estímulo distractor, solo el grupo de auto

instrucciones observó mejoría significativa. Aquí el grupo de practicas tuvo un puntaje más bajo que el grupo de evaluación.

Pareciera que el hecho de haber sometido a los sujetos a los estímulos distractores sin enseñarles las habilidades necesarias para enfrentarse a estos, hubiera deteriorado su ejecución. Como se puede observar el entrenamiento en auto instrucción dio como resultado cambios notorios en el repertorio de los sujetos, además de mostrar la generalización que puede existir en este tipo de entrenamiento. Hay que recordar que ninguno de los sujetos recibió entrenamiento directo de la repetición de dígitos con estímulos distractores.

En un segundo estudio Meichenbaum y Cameron (Citado en García y Alcántara, 1989) trabajaron con 10 esquizofrénicos que no presentaban lesión en el S.N.C. con promedio de edad y de hospitalización de 36 años y 15.5 meses respectivamente, todos recibían tratamiento farmacológico. Los sujetos fueron asignados azarosamente, al grupo entrenamiento con auto instrucciones o al de práctica, donde se utilizo reforzamiento social.

Se realizaron como pre-test 2 medidas de las ejecuciones de los sujetos en las siguientes actividades:

- Test de proverbios.
- Retención de dígitos con distracción auditiva presente y ausente.
- Descripción de manchas de tinta de Holtzman.

Para analizar el grado de desorden en el pensamiento del sujeto, durante las sesiones de entrevista se evaluó el lenguaje inadecuado del sujeto (incoherencias o respuestas irrelevantes). El entrenamiento se realizó en 3 sesiones de 15 minutos cada una, en un periodo de

tres semanas, y posteriormente una sesión de una hora de pos-test y una evaluación de seguimiento, esto difiere del primer estudio donde únicamente se utilizó un experimentador para evaluar y aplicar el tratamiento lo cual pudo haber generado expectativas en él.

El entrenamiento constó de tres fases:

En la primera, se le enseñó a los sujetos a usar auto instrucciones, en tareas como dígito-símbolo, laberintos de Porteus, etc. Cada sujeto avanzó a su paso bajo la secuencia de auto instrucciones que se utilizó en el primer estudio. Cuando ya se había obtenido eficiencia en estas tareas se introdujo estímulos auditivos distractores iguales a los utilizados en el primer estudio.

En la segunda fase se amplió el uso de auto-instrucciones a tareas que demandan habilidades cognitivas e interpersonales; así, se trabajó con el subtest de semejanza de WAIS, asociación de palabras de Kent-Rosanoff, dar respuestas abstractas a proverbios y el tener una entrevista con habla coherente. Es importante recalcar que en las tareas de repetición de dígitos con distracción auditiva así como en la descripción de manchas de tinta de Holtzman los sujetos no recibieron entrenamiento.

En estas fases se incluyó la enseñanza de estrategias de solución de problemas así como que el sujeto analizara su respuesta; si ésta se apartaba de sus expectativas o si era o no irrelevante. Los resultados de éste estudio reportaron una mejora en la atención, el pensamiento y el lenguaje de esquizofrénicos institucionalizados.

Un estudio que ilustra la eficacia de la técnica de autoinstrucción en la mejora del rendimiento académico es el estudio de los autores Ríos y Colin (1990) Titulado *"El uso del modelamiento cognitivo más la*

autoinstrucción para incrementar conductas académicas en niños de segundo año de una escuela de organización unitaria". En el trabajo con tres sujetos (un hombre y dos mujeres) de 8, 7 y 7 años de edad respectivamente provenientes de familias de escasos recursos y que constituían, el grupo de segundo grado de educación primaria en escuela de organización unitaria "Francisco García Salinas" escuela primaria a la que acudían los mismos sujetos.

Toda la intervención se hizo de tal manera que el lugar de trabajo, el horario y los entrenadores siempre fueran los mismos.

El sistema de motivación usado fue el reforzador social. Para el uso del modelamiento cognitivo más la instrucción en el apoyo de conductas académicas, se utilizó un diseño de reversión (ABAB).

Las tareas utilizadas en cada fase del diseño fueron diferentes debido a que fue necesario adaptar el diseño a los objetivos por cubrir en condiciones normales de enseñanza, según los programas y calendarios de la SEP.

El programa se inició con una línea base abarcando las materias de matemáticas, lecturas y escritura a través de observaciones sobre las tareas asignadas por el profesor y los ejercicios realizados para cada sujeto diariamente. La fase experimental comprendió la realización de ejercicios de acuerdo por los programas establecidos por la SEP y con base en los cinco pasos que comprende el método del modelamiento cognitivo más la autoinstrucción de la siguiente manera:

1. El entrenador se autoinstruye en voz alta mientras realizaba un ejercicio programado y el sujeto lo observa;
2. El entrenador instruye en voz alta al sujeto mientras éste realiza la tareas;

3. El sujeto se autoinstruye en voz alta mientras realiza un ejercicio;
4. El sujeto se autoinstruye en voz baja mientras realiza un ejercicio;
5. El sujeto se autoinstruye mentalmente (o se habla en silencio) mientras se realiza el ejercicio.

Llevando a la vez un registro diario del porcentaje por cada sujeto, en cada materia y en relación al porcentaje de ejercicios asignados por el profesor.

Al reinstalar la condición de línea base, así como también la presentación de la variable independiente (modelamiento cognitivo más la autoinstrucción), se adoptaron los mismos criterios considerados inicialmente, excepto por los ejercicios utilizados durante la segunda fase experimental que fueron diferentes.

Al concluir el entrenamiento en la enseñanza de conductas académicas el resultado obtenido fue un incremento en el nivel de ejecución de los sujetos en tareas académicas que realizaban dentro del salón de clases, basándonos en estos resultados se puede considerar que fue de utilidad el entrenamiento del modelamiento cognitivo más la autoinstrucción para incrementar conductas académicas.

Una vez concluidas las fases de diseño se introdujo un entrenamiento en la resolución de laberintos utilizando el mismo método, esto se realizó con la finalidad de corroborar la eficacia de la variable independiente en apoyo a la realización de tareas poco comunes dentro del salón de clases. Los sujetos que participaron en este entrenamiento fueron dos del mismo grupo elegidos al azar donde sólo uno fue entrenado, esta intervención comprendió tres condiciones: Pretest, entrenamiento y postest. Las tareas utilizadas

en la primera y en la última condición consistieron en la resolución de cuatro laberintos, mientras que la condición de entrenamiento comprendió la realización de cinco laberintos para cada sesión, mismos que se realizaron a través de los pasos del uso del modelamiento más la autoinstrucción. Estos laberintos aumentaron gradualmente de dificultad.

Durante las tres condiciones se llevaron a cabo observaciones y registros del porcentaje de error obtenido para cada sujeto, en relación al número de posibles errores a cometer en cada laberinto.

Se observó un decremento importante en el porcentaje de error alcanzado por el sujeto entrenado en contraste con el sujeto no entrenado, esto se atribuye a que es posible que el sujeto entrenado hizo uso del modelamiento cognitivo más la autoinstrucción mientras realizaba conductas académicas

En otro estudio de Kosiewicz, Hallahan, Lloyd y Graves (Citado en Limmerman y Schunk, 1989) emplearon el proceso de autoinstrucción para incrementar el aprendizaje de estudiantes incapacitados para escribir. Los niños fueron entrenados para guiarse copiando sus palabras y pasajes con la auto-verbalización, en donde la autoinstrucción siguió una determinada frecuencia:

- a) Decir la palabra escrita en voz alta.
- b) Decir la primera sílaba.
- c) Nombrar cada una de las letras de esa sílaba tres veces.
- d) Repetir cada letra tal como están escritas.
- e) Repetir los pasos dos al cuatro hasta obtener el éxito deseado.

Durante la secuencia establecida en el entrenamiento se dio elogios o recompensas para cada paso del proceso, además cuando el entrenamiento era terminado el estudiante elogiaba la terminación de su ejecución final.

Aunque numerosos estudios han encontrado que la intervención en autoinstrucciones tiene mucho éxito para incrementar el rendimiento académico de los estudiantes, hay también muchos fracasos notables que han provocado debate y controversia. Bornstein y Quevillon (Citado en Limmerman, 1989), publicaron uno de los primeros estudios bien controlados de autoinstrucciones. Tres niños hiperactivos de preescolar fueron removidos de su salón y puestos bajo este sistema de autoinstrucción, después de ser entrenados los sujetos lograron incrementar su tiempo de trabajo y mejora de su comportamiento en general. Sin embargo, dos estudios (Billing y Wasik, Friedling y Leary (Citado en Limmermen y Schuk, 1989). intentaron sistemáticamente copiar el estudio de Bornstein y Quevillon: Su proceso cambio con niños muy inteligentes y estudiantes ligeramente más grandes (8 y 9 años) y reportaron efectos que no fueron socialmente significativos. Bornstein, Billing y Wasik (Citados en Limmermen y Schuk, 1989) especularon acerca de la razón de por qué algunos estudios han fracasado al copiar los estudio de Bornstein y Quevillon explicando que la autoinstrucción provoca inicialmente cambios del comportamiento, pero también pueden resultar que en los sucesivo regrese a sus antiguos hábitos.

Otro estudio en donde se observa también el fracaso de la técnica es el artículo titulado "El tratamiento de la impulsividad infantil": Autoinstrucciones vs solución de problemas de los autores Bornas,

Servera, Serra y Escudero,(1990) en el se compara la eficacia de dos tratamientos: autoinstrucciones y solución de problemas en la reducción de impulsividad infantil y la mejora de rendimiento escolar. El estudio de aplicó a 18 sujetos seleccionados a partir del test MFF-20 (Emparejamiento de Figuras Familiares) de 4º. Y 5º de un colegio público los cuales fueron sometidos a una de las dos condiciones del tratamiento, solución de problemas o autoinstrucciones de 18 sesiones, o a un grupo control. Los resultados indicaron una superior eficacia en el tratamiento de solución de problemas para la reducción de la impulsividad sobre el tratamiento de autoinstrucciones. En cuanto al rendimiento escolar los efectos de ambos tratamientos fueron mínimos, aunque hubo también cierta superioridad el tratamiento de solución de problemas.

En referencia al fracaso de la técnica de autoinstrucciones en la mejora del rendimiento escolar los autores señalan la influencia de alguna variable extraña en el momento de la evaluación final (a pesar de que los maestros no encontraron nada raro en este hecho). Hay que considerar también que una mejora en el rendimiento escolar ordinario difícilmente puede apreciarse en un corto lapso de tiempo. Manning (1991) elaboró una guía educacional en donde describe la autoinstrucción cognitiva como un modo de enseñanza y aprendizaje usándola como modelo a utilizar en el salón de clases, para incrementar la memoria, comprensión, solución de problemas y al auto control de maestros y alumnos. La autoinstrucción cognitiva conlleva también al auto control del estrés, ansia y pánico en el salón de clases. Esta guía educacional puede utilizarse en educación preescolar hasta preparatoria (en la educación normal y especial).

Este método es conocido como metacognitivo; el buen entendimiento de éste vuelve más concientes a los padres de familia y maestros a cerca de las verdaderas capacidades del alumno.

**CAPITULO 2. TÉCNICAS COMPLEMENTARIAS
PARA EL ENTRENAMIENTO EN
AUTOINSTRUCCIONES**

Debido a la controversia que existe en la eficacia de la técnica de autoinstrucciones para incrementar comportamientos sociales y académicos, como ya se mencionó en el capítulo anterior, diversos autores han demostrado el éxito en la técnica, otros en cambio han encontrado efectos no significativos en la aplicación de la misma. Por lo que parece necesario para alcanzar el éxito deseado en la enseñanza de la técnica autoinstruccional el uso de técnicas complementarias como repertorios de apoyo para el entrenamiento de dicha técnica, ya que es indispensable, como lo señala Riso, (1995) para el aprendizaje de cualquier estrategia, el manejo de la motivación para la disposición hacia el aprendizaje, manejo de la concentración, eliminación de distractores, manejo de la ansiedad, el estrés y otros factores emocionales que pueden interferir en el aprendizaje, manejo de ambiente físico y establecimiento de un horario a seguir.

Otro punto de vista que apoya la idea del uso de otras técnicas complementarias en la enseñanza de estrategias para la adquisición de nuevos conocimientos es el de Muria (1994), que señala la importancia de conocer las limitaciones que pudiera tener una sola técnica y tratar solamente de complementarla con otras para obtener un mejor resultado.

Es por ello que a continuación se presentará brevemente la revisión de la literatura de algunas técnicas complementarias.

2.1 MODELAMIENTO

El proceso básico del modelamiento es muy simple: consiste en exponer al cliente ante uno o más individuos presentes (vivos) o filmados (simbólicos) que demuestren las conductas que el cliente habrá de adoptar.

Hay cuatro funciones básicas que proporcionan los procedimientos de modelamiento. A través de la observación de un modelo un cliente puede aprender patrones de conducta nuevos y apropiados por lo que el modelamiento puede servir como una función de *adquisición*, facilitación de conductas apropiadas, *desinhibición* de conductas que el cliente ha evitado, y también puede promover el *sustituto* o la *extinción directa* del miedo relacionado con la otra persona ,animal u objeto (Rimm,1980).

Uno de los autores que más ha trabajado con la técnica de modelado es Bandura (citado en Méndez, Olivares y Ortigosa, 1998) el cual parte del supuesto de que la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado, infiere que todo comportamiento que se puede adquirir o modificar por medio de una experiencia directa es, en principio, susceptible de aprenderse o cambiar también por la observación directa de la conducta de los demás, mediante el siguiente procedimiento: el sujeto observa la conducta del modelo y, como consecuencia, puede adquirir nuevos comportamientos y habilidades; desinhibir, inhibir o facilitar respuestas ya existentes en su repertorio conductual.

El modelamiento representa un papel importante en la adquisición tanto de elementos apropiados como inapropiados. Las

personas adquieren muchos patrones conductuales observando a un modelo. Llámese modelo a aquella persona cuyo comportamiento sirve de indicio (estímulo modelado) que da origen a una respuesta imitativa de parte de otra persona. El reforzamiento positivo puede servir para acrecentar la fuerza de la respuesta imitativa. El procedimiento de modelamiento más reforzamiento positivo consiste en la presentación de un estímulo modelado (Em) que da pie a que siga una respuesta semejante (R) luego de un reforzamiento positivo (E+). El resultado del procedimiento del modelado más reforzamiento es una mayor fuerza de la respuesta imitativa (Sundel, 1990).

De acuerdo con el propósito del presente trabajo el modelado no es más que el primer paso del proceso sin embargo, tiene especial importancia para el entrenamiento de la técnica de autoinstrucción pues como ya se mencionó en otro capítulo Meichenbaum y Goodman (1981) se auxilian del modelamiento para el procedimiento general de dicha técnica.

2.2 MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

La motivación de la conducta humana es un tema extenso y complejo, del cual no se puede tratar aquí más que una parte pequeña.

Los factores motivacionales son aquellos que se refieren a estados orgánicos relativamente temporales y reversibles que tienden a activar la conducta de los organismos (Asubel y Novak, 1993).

Para el aprendizaje escolar la motivación tiene importancia fundamental, pues sabemos que un alumno motivado aprende mucho más que uno no motivado en especial cuando los impulsos fomentados por la motivación logra que al alumno se le haga más interesante y atrayente el aprendizaje.

Fernandez (1991) señala que el interés resulta fundamental en el proceso de aprendizaje, pues el educando decide emplear sus energías en el trabajo que se propone.

Para Dewey (Citado en Fernandez, 1991) la función del interés es hacer al individuo más conciente del fin de sus acciones y modificar sus energías de modo que pasen, de ciegas y mecánicas a ser juicios reflexivos.

Asubel y Novak (1993) afirman que la motivación es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos son inmediatas por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración.

Sin embargo no es indispensable ya que debe añadirse otras condiciones necesarias para el proceso enseñanza-aprendizaje como por ejemplo, Fernandez (1991) menciona que además de la motivación, la maduración del alumno, el ambiente cultural y general, el método de enseñanza, el perfil de la personalidad del profesor entre otros son condiciones que intervienen en la eficacia del aprendizaje.

Para que los individuos asuman la responsabilidad de un aprendizaje activo en la enseñanza de la técnica de autoinstrucciones deben estar motivados. La motivación es por tanto un componente básico para el auto-control de la enseñanza y el aprendizaje autodirigido (González,1994). Por ejemplo, los niños aprenderán y recordarán con facilidad aquellos materiales hacia los cuales experimentan sentimientos positivos, las niñas o el mayor número de ellas no gustan de las matemáticas, por lo cual no pueden aprenderlas, así como la prevalencia de los niños que sienten desagrado ante la escuela en general y no rinden como posiblemente pudieran hacerlo (Bloom, 1990).

La lógica que distingue entre el aprendizaje y la motivación tiene que ver con la calidad conceptual de uno y otra. Al aprendizaje se le considera un potencial de la conducta, es decir, como un conjunto de hábitos o conocimientos disponibles para ponerlos en práctica. La motivación es el activador o energizador de estos hábitos de manera que los convierte en una conducta propiamente dicha. Este modo de conceptualizarlos se expresa matemáticamente diciendo que el aprendizaje y la motivación se combinan multiplicativamente para determinar la ejecución de la conducta, de tal forma que la motivación afecta indirectamente a lo que se practica y se aprende (Logan, 1976).

Gagné (1971) explica tres modos de concebir la motivación: motivación por incentivos, motivación por la tarea y motivación para el logro.

Motivación por incentivos: la aplicación por incentivos para cambiar la direcciones de la conducta motivada consiste en aplicar con acierto las contingencias del reforzamiento.

Motivación para la tarea: las ventajas de este tipo de motivación radican, primero, en el hecho de que estos motivos son intrínsecos a la tarea y por lo mismo la recompensa (la consecución de un nuevo conocimiento y destrezas) es capaz de satisfacer plenamente el motivo subyacente. En segundo lugar el logro se incrementa por si mismo ya que el estatus alcanzado por los individuos es proporcional al nivel de logro y competencia que afecta directamente a su autoestimación y a sus sentimiento de insuficiencia. Esta idea de la motivación pone de relieve además el poder de los motivos intrínsecos y positivos (tales como la curiosidad y la motivación), el de dominio. Tales motivos "cognoscitivos" pueden ser la motivación fundamental en el aprendizaje escolar.

Motivación para el logro: este tipo de motivación exige la existencia de una autentica motivación en que, el dominio exitoso de tareas cada vez mas difíciles se convierte en una fuente de satisfacción y genera el deseo de mejorar. Una vez que los alumnos llegan a este grado de funcionamiento, poseen la motivación necesaria para transformarse en verdaderos "auto- didactas".

2. 3 REFORZAMIENTO POSITIVO

Un estímulo reforzante constituye una parte esencial para que ocurra el aprendizaje por tanto es necesario mencionar los efectos que tiene éste.

Skinner (Citado en Yates, 1973) define un estímulo reforzante como aquel que aumenta la probabilidad de que ocurra nuevamente la respuesta que precedía inmediatamente al estímulo reforzante.

Olivares y Méndez (1998) definen a un reforzador positivo como un evento que cuando se presenta inmediatamente después de una conducta, provoca que aumente la frecuencia de dicha conducta. Unido al concepto de reforzador positivo, el principio denominado reforzamiento positivo establece que, si en una situación determinada un sujeto hace algo que sigue de un reforzador positivo, entonces es más probable que este sujeto realice la misma cosa de nuevo cuando se encuentre en una situación similar.

Existen diferentes tipos de reforzadores, los cuales varían en sus efectos sobre la conducta y en la facilidad de su administración.

Rimm (1987) habla de tres tipos de reforzadores:

Reforzadores materiales: son aquellos, que se pueden tocar, oler, mirar, comer, manipular, etc. Estos reforzadores son quizás más efectivos para los niños (o al menos más comunes) aunque también tiene lugar en la vida de los adultos. Es usual otorgar dulce, juguetes y alimentos a los niños que se han portado bien, que han hecho sus tareas a tiempo, etc. El uso de reforzadores materiales tiene un efecto importante y deseable. **Reforzadores sociales:** son aquellas conductas que realizan otros individuos dentro de un determinado contexto

social. La mayoría de los eventos reforzantes que afectan a la conducta humana son eventos sociales que conllevan cercanía, sonrisas, expresiones verbales positivas como elogios, alabanzas, felicitaciones, frases de ánimo e incluso contacto físico con otros individuos. Los reforzadores sociales son prevalentes en el ambiente natural, son poderosos y pueden ser manipulados por la modificación de la conducta.

Reforzadores de actividad: hacen referencia a actividades que resultan placenteras para el sujeto y que al seguir de manera contingente a una conducta aumentan su probabilidad. Se tratan de actividades agradables como ver televisión, ir de pesca, visitar la feria, etc., que pueden usarse para reforzar actividades o conductas menos preferidas, Algunos autores Becker y Homme (citados en Rimm, 1987) , mencionan la "regla de la abuelita" que establece "primero trabajas y después juegas" o "tú haces lo que yo quiero antes de hacer lo que tú quieres".

Tomas (Citado en Rimm, 1987) ha enumerado varias condiciones relativas para la efectividad del reforzamiento positivo:

1. Debe emitirse primero la respuesta que se va a reforzar, de otro modo el reforzamiento es imposible.
2. El reforzamiento no debe demorarse; en general, mientras más inmediato, mejor es el reforzamiento.
3. El reforzamiento de cada respuesta deseada que se emite es lo más efectivo para establecer la conducta.
4. El no reforzar cada respuesta deseada durante el establecimiento de la misma, aunque es menos efectivo para lograr inmediatamente

tasas altas de respuesta, generalmente es más efectivo para producir respuestas que perduren al suspender el reforzamiento.

- 5. Los estímulos que son adecuados para reforzar la conducta de un individuo, puede no ser lo más apropiado para otro.**

2.4 RELAJACIÓN

Las técnicas de relajación se han utilizado como procedimientos válidos de intervención psicológica como es en la terapia de Modificación de Conducta, al ser consideradas como parte integrante de otras técnicas (Caballo, 1995).

Joseph, Cautela y June (1985) definen a la relajación como al estado del organismo con ausencia de atención o activación y se manifiesta en tres niveles: Fisiológico, conductual y subjetivo. El nivel fisiológico incluye los cambios viscerales, somáticos y corticales (cambios en la tasa cardíaca, tensión muscular, ritmos electroencefalográficos, etc.). El nivel conductual incluye los actos externos directamente observables del organismo (inactividad, hiperactividad, lucha, huida, expresiones corporales y faciales de tensión, etc.). El nivel subjetivo se refiere a la experiencia interna conciente del propio estado emocional y afectivo (sensación de malestar, aprensión, calma, tensión, etc.).

Los métodos de relajación son procedimientos terapéuticos bien definidos que tratan de obtener en el individuo una "desconcentración muscular y psíquica" con la ayuda de ejercicios apropiados. La desconcentración muscular produce un "tono de reposo" que es la base para la liberación física y psíquica por tanto la relajación es una técnica que busca reposo lo más eficazmente posible, al mismo tiempo que las economías de las fuerzas nerviosas puestas en juego por la actividad general del individuo, Geissman, 1972 (citado en Orizaba, Somohano, 1999).

La tensión ejerce un efecto negativo sobre nuestras vidas dañándonos física y mentalmente, reduce nuestra capacidad para disfrutar nuestra vida y adaptarnos a ella.

Un estudio de Cautela y June, (1985) muestra como la relajación puede influir en la habilidades atencionales y académica; el proyecto se aplicó en el centro regional de estudios especiales de Lincoln, un centro para niños profundamente retrasados. La meta del proyecto fue desarrollar un modelo flexible de la enseñanza de la relajación como procedimiento de autocontrol para la conducta adaptativa. Este proyecto se concretó a enseñar relajación a todos los niños del centro sin tener en cuenta sus limitaciones. Después de tres años desarrollando estos procedimientos los estudiantes mostraron una disminución de conductas desadaptativas, disminución del aislamiento social y un claro incremento en las habilidades de autocuidado, motoras y académicas.

La técnica de relajación incrementa el grado de pasividad-receptividad, ofrece la ventaja de la eliminación de factores de distracción, manejo de la ansiedad, el estrés y otros factores emocionales. Por lo anterior se puede decir que la técnica de relación es una herramienta importante en el aprendizaje (Caballo, 1995).

Existen diferentes tipos de ejercicios de relajación como: Relajación autógena, relajación progresiva, respiración, imaginería, meditación verbal, entre otras. Sin embargo, sólo definiremos el entrenamiento autógeno de Schultz ya que se utilizó en el presente trabajo.

Masson (1985) define al entrenamiento autógeno como un sistema de ejercicios fisiológicos en general de organismo, que,

permite todas las realizaciones propias de los estados auténticamente sugestivos. Consiste en la repetición de una fórmula dirigida a la pesadez de los miembros, imaginería y regulación de la respiración, emplea gran cantidad de autoverbalizaciones encubiertas que implican evocar mentalmente autoafirmaciones y diálogos diseñados para ser adaptativos y racionales.

El método de Schultz consiste en que el propio sujeto puede ser entrenado para producir en sí mismo y a voluntad, un estado de "desconexión" propio de las técnicas sugestivas. El método de Schultz comprende dos ciclos sucesivos uno inferior y otro superior.

El ciclo inferior pretende un entrenamiento del sujeto en la autoinducción de la sensación corporal generalizada de peso o de calor.

El ciclo superior es de índole mental. (Nuñez, 2000)

**CAPITULO 3. CARACTERÍSTICAS DEL
ADOLESCENTE EN LA ENSEÑANZA MEDIA
BÁSICA**

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los sujetos que participan en el presente estudio son alumnos que estudian la secundaria por lo que se considera necesario exponer brevemente algunas de las características de la misma. Una vez superados los estudios básicos primarios, los niños entre 10 y 12 años tenían una vida social muy limitada y en este momento se ven obligados a nuevas y muy diferentes realidades. Abandonan la escuela primaria y se dirigen a centros de enseñanza, a veces muy distantes, situados en centros urbanos o en la periferia de las ciudades. Efectúan desplazamientos que los ponen en contacto con ambientes muy diferentes, algunos conocen nuevas formas de vida y nuevos modos de ser, tienen varios profesores, estudian distintas tareas, y se ven obligados a tomar parte en muy diversas tareas de la vida social y escolar sintiéndose más autónomos en una amplia gama de papeles sociales y reconociéndose con el derecho a ejecutar un conjunto de acciones socialmente más valoradas que las anteriores (Fernandez, 1991).

La educación secundaria tiene como finalidad que el estudiante logre una formación humanística, científica, técnica y artística que le permita afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad en sí mismo y economía de esfuerzos. Ofrece así mismo una formación general de preingreso al trabajo, desarrolla en el educando la capacidad de aprender a aprender, es decir, que contribuye en una forma conciente y racional a la conformación de su

propia personalidad (Carranza, Lavin y Vancoit citado en Hernandez, 1983).

Sin embargo, como todos conocemos, estos objetivos no se han cumplido ya que incluso cuando el joven llega a la secundaria muchas de las habilidades básicas no están desarrolladas lo mismo que muchos hábitos de estudio. Por lo que es conveniente desarrollar programas de estudio que permitan a los jóvenes ponerse al corriente para funcionar efectivamente. Por desgracia no hay continuidad en el planteamiento de tales programas, en los casos en los que existen (Powell, 1981).

Además de la problemática anteriormente mencionada, el rendimiento académico se ve afectado porque los estudiantes de escuela secundaria tienen en mayor estima los deportes y la popularidad que los valores académicos, y perciben a sus padres como los que sostienen estos mismos valores (Coleman citado en Mckinney, Fitzgerald, Strommen, 1982).

3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA

Se denomina adolescencia (del verbo latín adolescere, crecer) al periodo de la vida humana que se extiende aproximadamente entre los 12 a 13 años y los 20. (Brooks, 1959).

Los alumnos de las secundarias son adolescentes que están pasando por un periodo que empieza por cambios físicos de la pubertad y termina cuando se llega al pleno estatus sociológico de la adultez (Mckinney, Fitzgerald, Strommen, 1982).

La pubertad es en esencia un proceso de desarrollo hormonal, de crecimiento físico y de maduración biológica. En las niñas la pubertad comienza normalmente alrededor de los trece años y en los varones alrededor de los catorce; pero estas edades varían. Es el inicio de la madurez sexual y reproductiva y por tanto aparecen, como signos distintivos, el engrosamiento de la voz, el crecimiento de los testículos y pene en el hombre y el ensanchamiento de las caderas, el desarrollo de los senos, el apareamiento del vello púbico y la menarquía en la mujer. Este constante y rápido desarrollo del cuerpo provoca constantes perturbaciones emocionales e inestabilidad psicológica y afectiva. Estas alteraciones expresadas en fluctuaciones violentas y esporádicas del humor con conflictos considerables, depresiones, melancolías y aislamiento, euforia y ansiedad, son efecto inevitable del proceso del crecimiento neurofisiológico y desarrollo psicológico y afectivo del adolescente que ante la percepción de su propia realidad y la realidad del medio que lo rodea, manifiesta a través de esas reacciones sus dificultades de adaptación, su falta de seguridad en sí mismo, sus miedos y frustraciones (Fernandez, 1991).

Sin embargo en los casos de desarrollo pleno, armónico y equilibrado estas perturbaciones son temporales ya que si el adolescente comprende cómo y por qué tienen lugar los cambios en la adolescencia se disiparán para él muchos temores y disminuirán dichas perturbaciones, logrando una adaptación al ambiente familiar, social y escolar.

Como los adolescentes presentan una serie de cambios notables y muy rápidos en el cuerpo, en la forma de pensar, de sentir y de relacionarse con las demás, es la etapa más compleja y conflictiva del ser humano, pues todos los factores biológicos, psicológicos y sociales se organizan para dar inicio a la vida adulta. El adolescente se reconoce como ser social que vive en una sociedad normada por los adultos y en la que se descubre como persona con deberes y responsabilidades ante la familia y ante la sociedad asumiendo un juicio crítico, incluso a veces, hacia el papel paterno, al cual sitúa en un papel más humano y exento del endiosamiento que le otorgaba en etapas anteriores. (<http://www/homepagespellman/info/proyectos/spellman2000/bconceptual1.html>).

Además del desarrollo psicofisiológico y psicosexual, Pasanella y Willingham (Citado en Horrocks, 1986), notan que la vida del adolescente está marcada por cierta fluidez y desplazamiento que se centran en torno a tres áreas de transición importantes: 1) Desarrollo cognoscitivo y educacional; 2) Cambios en las actitudes y valores, y 3) Elección vocacional y desarrollo de una carrera.

El desarrollo intelectual del adolescente está pautado, en la generalidad de los jóvenes, por el avance del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, por lo que los adolescentes pueden entender y

manipular conceptos abstractos y razonar en términos hipotéticos. Ello conduce a que se sobreestime el propio juicio y el de los demás como factor componente de la rebeldía.

Los adolescentes pueden pensar mas en función de lo podría ser verdad, no tanto en lo que se observan en una situación concreta. Puesto que pueden imaginar una infinita variedad de posibilidades.

El desarrollo cognoscitivo de la adolescencia comprende lo siguiente, Sternberg. (citado en Craig, 1997) :

- 1. Un empleo más eficiente de los componentes separados del procesamiento de información, como la retención en la memoria y la transferencia de ellos.**
- 2. El desarrollo de estrategias más complejas para distintas formas de resolución de problemas.**
- 3. Formas más eficaces de adquirir información y almacenarla de manera simbólica.**
- 4. El desarrollo de funciones directrices de nivel superior, incluidas la planeación, la toma de decisiones y la flexibilidad para elegir estrategias de una fuente más amplia.**

Con la mejora de las habilidades cognoscitivas los adolescentes desarrollan un alcance mucho mayor y una complejidad más rica en el contenido de sus pensamientos. Así mismo, estas capacidades hacen que se vuelvan más introspectivas y autocríticos, lo que los lleva a una nueva forma de egocentrismo al comienzo de la adolescencia, este egocentrismo disminuye a mediados y finales de la adolescencia, cuando los individuos advierten que no son el centro de la atención mundial.

La capacidad de elaborar razonamientos morales avanzados está vinculado a las mejores habilidades cognitivas. Es más probable que los adolescentes mayores empleen argumentos convencionales o principios éticos elegidos por ellos mismos para juzgar la moralidad de los actos. (Craig, 1997)

En el desarrollo social, la integración para el adolescente es difícil. Su deseo de libertad se encuentra obstaculizado por la autoridad y se rebela contra las normas establecidas para dar cauce y sentido a lo que cree mucho mejor, su autolibertad, rompiendo todo lo formal que considera una amenaza para su independencia.

Es en esta sensible etapa en que la educación juega un papel importante en la adaptación social, permite que el sujeto sea más libre en su forma de pensar. Educar puede ayudar al adolescente a ser más él mismo. (<http://www/homepagespellman/info/proyectos/spellman2000/bconceptual1.html>).

CAPITULO IV. MÉTODO

4.1 JUSTIFICACION

Considerando que la educación media básica es de vital importancia para el individuo, es necesario que ésta se adquiera con efectividad, sin embargo, atravesando los años se han dado estadísticas alarmantes de reprobación y deserción escolar. Por ejemplo en 1990 las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública en materia de reprobación en el Distrito Federal son las siguientes: de 351788 alumnos inscritos a nivel secundaria de 671 escuelas, solo aprobaron 209661, siendo 142127 (40.4%) los alumnos reprobados (S.E.P.,1990). La información proporcionada por Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas en medida de reprobación proporcionada por el Departamento de Control Escolar y el área de estadísticas de la Subdirección de Escuelas, nos permiten definir los datos estadísticos más recientes de reprobación del ciclo 1999 - 2000 que son las siguientes: de 119 escuelas en el Distrito Federal, se inscribieron 126365 alumnos de los cuales aprobaron 102229 siendo 24136 (19%) los alumnos reprobados (D.G.E.S.T., 2000).

Por lo tanto es necesario entrenar a los educandos de bajo rendimiento escolar con una estrategia para una mejor adquisición de conocimientos que se imparta en el salón de clases, dicha estrategia está basada en la autoinstrucción; cuya finalidad es ayudar al alumno a mejorar sus verbalizaciones internas para que responda funcionalmente a las demandas de la situación, en este caso elevar el rendimiento escolar.

4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se ha estudiado y comprobado que uso ineficaz de las funciones cognitivas adecuadas es una de las causas del bajo rendimiento escolar (Priego 1992), uno de los motivos que la causa, es la incapacidad para dirigir y regular el aprendizaje mediante la autoinstrucción, que tiene como propósito fundamental la modificación de las autoverbalizaciones que un sujeto realiza ante cualquier tarea, sustituyéndolas por otras que en general, son mas útiles.

De lo anterior surge la duda de sí el alumno, hace uso adecuado de la autoinstrucción. ¿Podrá elevar su rendimiento escolar?

Por lo aquí expuesto, consideramos necesario entrenar al alumno con la técnica de autoinstrucción.

4.3 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL: Mediante el programa de autoinstrucciones se pretendió mejorar el rendimiento escolar de alumnos con bajo rendimiento escolar.

OBJETIVO ESPECIFICO 1: Enseñar a los alumnos las habilidades necesarias para organizar sus patrones de pensamiento.

OBJETIVO ESPECIFICO 2: Enseñar a los alumnos a guiar su propio aprendizaje.

4.4 HIPOTESIS

HIPOTESIS DE TRABAJO: Los alumnos de secundaria con bajo rendimiento escolar que hayan sido entrenados en el programa de autoinstrucciones aumentarán su rendimiento.

Hi.: El grupo de alumnos entrenados con la técnica de autoinstrucción aumentarán significativamente su rendimiento escolar.

Ho.: El grupo de alumnos entrenados con la técnica de autoinstrucción no aumentarán significativamente su rendimiento escolar.

4.5 VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE: autoinstrucciones

VARIABLE DEPENDIENTE: rendimiento académico.

DEFINICION CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES

V.I. AUTOINSTRUCCIONES: Técnica cognitiva de cambio de comportamiento en la que se modifican las autoverbalizaciones (internas o pensamientos) que un sujeto realiza ante cualquier problema o tarea, sustituyéndolas por otra, que en general, son útiles para llevar a cabo la tarea (Caballo, 1995).

V.D. RENDIMIENTO ACADEMICO: Grado de conocimiento y habilidades que reconoce la sociedad, que posee un individuo de un determinado nivel educativo. La expresión institucional de ese grado cognoscitivo esta en la calificación escolar, asignada al alumno por el profesor (Santiago, 2000).

DEFINICION OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

V.I. AUTOINSTRUCCIONES. Este programa incluyó el manejo de una estrategia autoinstruccional que constó básicamente de autoinstrucción verbal, enunciado de la siguiente manera:

1. Definir el problema ¿Qué tengo que hacer?
2. Guía de la respuesta ¿Cómo tengo que hacerlo?

3. Autoreforzo "lo estoy haciendo bastante bien"
4. Autocorrección, en el caso de que no se alcance el objetivo propuesto afrontando el error "Está bien si cometo un error, puedo continuar. Iré más despacio" (Caballo, 1995).

V.D. RENDIMIENTO ESCOLAR:

Bajo Rendimiento Escolar: Se consideró a las calificaciones escolares menores de 8.0 y

Alto Rendimiento Escolar: Se consideró a las calificaciones escolares iguales o mayores a 8.0

4.6 PROCEDIMIENTO

SUJETOS. Los sujetos para este estudio se seleccionaron de la Escuela Secundaria Técnica No. 51 "Miguel Bernard" (ubicada en la Delegación Iztacalco al Oriente de la Ciudad de México), con una matrícula de 270 estudiantes de turno Vespertino.

La muestra se constituyó de 80 alumnos de ambos sexos, de edades promedio de 13 a 15 años de un nivel socioeconómico medio bajo (datos que se obtuvieron del archivo escolar) referidos a las experimentadoras por los profesores quienes seleccionaron a los alumnos de acuerdo a los criterios establecidos para esta investigación (promedios escolares) y que cursaban el primero y segundo grado de Secundaria.

La distribución de los grupos estuvo constituida por 40 alumnos con bajo rendimiento escolar (calificaciones escolares menores de 8.0) para el grupo control y 40 alumnos con bajo rendimiento escolar para el grupo experimental los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: 10 alumnos para el grupo I, 10 alumnos para el grupo II, 10 alumnos para el grupo III y 10 alumnos para el grupo IV. A los cuatro grupos se les impartió el mismo programa, solo se les dividió para dar una atención mas individualizada a los sujetos.

ESCENARIO: Este programa se llevó a cabo en una de las aulas asignada por la Institución, con medidas de 8 x 8 m. aproximadamente, misma que contó con las condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y mobiliario.

TIPO DE MUESTREO: No probabilístico, pues la selección fue intencional, de acuerdo a los criterios establecidos anteriormente.

DISEÑO: Fue cuasiexperimental porque los sujetos del presente estudio no son asignados al azar a los grupos y se utiliza dos grupos: uno recibe el tratamiento experimental y el otro no. Los Grupos son comparados en la post prueba para analizar si el tratamiento experimental tuvo un efecto sobre la variable dependiente. (Hernández, 1998)

INSTRUMENTOS: Los instrumentos que se emplearon en la investigación fueron los siguientes:

1. Boletas de calificaciones
2. Cuestionario de autoinstrucción para los alumnos. Es un instrumento realizado por las experimentadoras diseñado para la evaluación de las instrucciones que se dan a sí mismos los sujetos al realizar una tarea escolar, consiste de un conjunto de 10 preguntas cerradas con 3 opciones de respuesta las cuales son: siempre, a veces y nunca. (Ver anexo 2)
3. Autoregistros de los alumnos: Estos contienen lo que se dicen así mismos los sujetos antes y después de realizar una tarea escolar, para observar el avance diario de la adquisición de la técnica. (Ver tabla 6)

MATERIAL: El material que se empleó en la investigación fue el siguiente.

- a) Rotafolios.
- b) Dibujos ilustrativos.

- c) Hojas blancas.
- d) Marcadores.
- e) Lápiz.
- f) Pluma.
- g) Pizarrón.
- h) Sillas.
- i) Mesas.
- j) Masking tape
- k) Dulces

PROCEDIMIENTO

El programa de autoinstrucciones se inició en el momento que los sujetos concluyeron el 4° bimestre del ciclo escolar 2000-2001, tomándose las calificaciones de éste como pre-test; las calificaciones del 5° bimestre del mismo ciclo se utilizaron para evaluar el impacto que tuvo el programa; y las calificaciones del 1° bimestre del siguiente ciclo para observar el efecto del tratamiento en un lapso de tiempo mayor (seguimiento)

Toda intervención se hizo de tal manera que el lugar de trabajo siempre fuera el mismo. Así también el sistema de motivación usado en todo el estudio fue el reforzador social específico (alabanza), haciendo alusión exclusivamente al trabajo de los sujetos y contacto físico que consistió en tocar los hombros, la espalda, acompañado de

expresiones faciales y verbales de aprobación. También se utilizó el reforzador material (dulces).

a) Para el grupo control:

Cada sesión tuvo una duración de 30 minutos y con un horario fijo, se pretendió establecer en la primera sesión un buen rapport para crear un ambiente agradable.

PRIMERA SESION

Se aplicó al grupo control un cuestionario de autoinstrucciones, antes de resolverlo se les solicitó a los sujetos que lo resolvieran con sinceridad, pues los resultados no les afectarían en su evaluación académica ya que la finalidad de éste era sólo analizar la manera como se realiza una actividad escolar.

SEGUNDA SESION

Esta sesión se realizó después de haber terminado el programa de autoinstrucciones para el grupo experimental, dándoles al grupo control las mismas explicaciones que en la sesión Pretest y con la aplicación del mismo cuestionario. Se les agradeció su participación en el programa ofreciéndoles un espacio de convivencia.

b) Para el grupo experimental:

Cada sesión tuvo una duración de 50 minutos y con horario fijo (ver Anexo 1), se pretendió establecer en todas un buen rapport para crear un ambiente agradable. Al inicio de cada sesión los alumnos realizaron un ejercicio de relajación (modelo de relajación No. 4 de Schultz), para lograr la tranquilidad y receptividad del alumno evitando con ésta algún factor distractor que pudiera impedir una óptima atención durante las sesiones.

PRIMERA SESION

Se les explicó a los alumnos que con la autorización del plantel se iba a trabajar con ellos enseñándoles una técnica de autoinstrucción para mejorar su rendimiento escolar, ya que se observó en los bimestres anteriores bajo rendimiento, por lo que se diseñó un programa para ayudarles. Se les aplicó el cuestionario de autoinstrucción y se les dieron las mismas indicaciones que en el grupo control para la contestación del mismos.

SEGUNDA SESION

Esta sesión consistió en motivar a los alumnos, mediante platicas que ilustraron uno de los factores que afectan la eficacia del aprendizaje que es el factor "saber estudiar", así como también actitudes positivas hacia el estudio para que lograrán tomar

conciencia acerca de su problemática e incitarlos a una adecuada participación en el aprendizaje de la técnica de autoinstrucción.

TERCERA SESION

Se les enseñó a los alumnos como elaborar autoregistros los cuales contuvieron lo siguiente: nombre, verbalizaciones internas antes y después de realizar una tarea escolar y lugar donde se realizó esta. En esta sesión se enfatizó la importancia de realizar autoregistros siempre que realizaran una tarea.

CUARTA SESION

Se les dio a los alumnos algunas recomendaciones de hábitos de estudio básico, los cuales consistieron en las primeras acciones del día, lugar, donde y cuando deben estudiar y las condiciones que debe tener éste.

QUINTA SESIÓN

En esta sesión las experimentadoras actuaron como modelo llevando a cabo la tarea la No. 1 (esta tarea consistió en resolver el ejercicio dígito-símbolo del WAIS) mientras se hablaban a sí misma en voz alta sobre lo que se está haciendo (modelo cognitivo), utilizando una estrategia autoinstruccional que constó de 5 enunciados de autoinstrucción verbal que son los siguientes:

1. Definir el problema ¿Qué tengo que hacer?
2. Guía de la respuesta ¿Cómo tengo que hacerlo?
3. Autorefuero "lo estoy haciendo bastante bien"
4. Autocorrección, en el caso de que no se alcance el objetivo propuesto afrontando el error "Está bien si cometo un error, puedo continuar. Iré más despacio"
5. Autorefuero final "Me quedó muy bien"

SEXTA SESION

Una de las experimentadoras actuó como modelo llevando a cabo la tarea No.2 (esta tarea consistió en encontrar las semejanza que existe entre árbol y mosca). Enseguida los alumnos realizaron la misma tarea bajo las instrucciones de ésta (guía externa en voz alta). Realizaron esta tarea varias veces hasta que la ejecutaron correctamente.

SEPTIMA SESION

Una de las experimentadoras actuó como modelo llevando a cabo la tarea No.3 (esta tarea consistió en resolver una ecuación algebraica para encontrar el valor de uno de los ángulos de un triángulo) Enseguida los alumnos realizaron la misma tarea, en esta sesión se fueron diciendo así mismo lo que tenían que hacer (autoinstrucción en voz alta). Trabajando esta tarea varias veces hasta que la realizaran correctamente.

OCTAVA SESION

Una de las experimentadoras actuó como modelo llevando a cabo la tarea No.4 (esta tarea consistió en hacer una síntesis de una lectura). Enseguida los alumnos realizaron la misma tarea. En esta sesión los alumnos susurraron las instrucciones así mismos (autoinstrucciones enmascaradas), elaborando esta tarea varias veces hasta que las realizaran correctamente.

NOVENA SESION

Los alumnos realizaron la tarea No. 5 (esta tarea consistió en realizar un cuadro sinóptico de una lectura). Guiaron su propio comportamiento a través de autoinstrucciones internas, mientras iban desarrollando la tarea No. 5 (Autoinstrucciones encubiertas).

Al final de esta sesión cada alumno realizó una autoevaluación de su ejecución, la cual constó de cinco niveles; ¿ cómo lo hice hoy?

1. No muy bien
2. Mas o menos
3. Bien
4. Muy bien
5. Super bien

De tal forma que tenían que repetir la tarea varias veces hasta que su autoevaluación se encontrara ubicada en el nivel cuatro o cinco.

DECIMA SESION

En esta sesión se realizó un juego llamado múltiplos de 7, que se utilizó como dinámica para cuestionar a los alumnos lo visto en las sesiones anteriores, cuando estos cometían algún error en el juego, así mediante el juego se pudo corroborar que tanto aprendieron.

ONCEAVA SESIÓN

Se aplicó nuevamente el cuestionario de autoinstrucciones, dándoles las mismas indicaciones que fueron dadas en el pretest para su aplicación, ya que era el mismo.

DOCEAVA SESIÓN

En esta sesión para motivarlos las experimentadoras ofrecieron a los alumnos un espacio de convivencia con una comida.

Al concluir esta sesión se les agradeció por haber participado en la investigación del programa ofreciéndoles una cálida despedida.

CAPITULO V. RESULTADOS

En la tabla 1 se muestra el análisis de varianza de las calificaciones de los tres bimestres del grupo experimental obtenido a través del programa SPSS.

TABLA 1 (ANOVA)

	Suma	Df	Media	F	Sig.
Entre grupos	10.658	2	5.329	13.257	.000
Con grupos de	47.031	117	.402		
Total	57.689	119			

Como se puede observar al comparar las calificaciones de los tres bimestres: 4° y 5° del ciclo escolar 2000-2001, y 1° del siguiente ciclo escolar, se encontró una significancia entre ellos. Para saber en donde se encuentran estas diferencias se analizaron los tres bimestres a través de la prueba Tukey que permite obtener comparaciones múltiples. (ver tabla 2)

TABLA 2 (COMPARACIÓN MÚLTIPLE)

(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencia Medias (I-J)	Std. Error	Sig.	95% intervalo bajo puntaje	Confidencial Alto puntaje
4 bim exp	5 bim exp	-.4850*	.1418	.002	-.8216	-.1484
	1 bim exp	-.7150*	.1418	.000	-1.0516	-.3794
5 bim exp	4 bim exp	.4850*	.1418	.002	.1484	.8216
	1 bim exp	-.2300	.1418	.240	-.5666	-.1066
1 bim exp	4 bim exp	.7150*	.1418	.000	.3794	1.0516
	5 bim exp	.2300	.1418	.240	-.1066	.5666

La tabla 2 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones de los bimestres 4° (X=6.5,

DS=.61) y 5° (x=6.9, DS=.13) y entre los bimestres 4° y 1° (X=7.2 DS .73). Entre los bimestres 5° y 1° no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. (ver gráfica 1).

En la tabla 3 se muestra el análisis de varianza de las calificaciones de los tres bimestres del grupo control obtenido a través del programa SPSS.

TABLA 3 (ANOVA)

	Suma	Df	Media	F	Sig.
Entre grupos	2.556	2	1.278	4.341	.015
Con grupos de	34.451	117	.294		
Total	37.007	119			

Como se puede observar al comparar las calificaciones de los tres bimestres; 4° y 5° del ciclo escolar 2000-2001, y 1° del siguiente ciclo escolar se obtuvo una significancia estadística entre ellos. Para saber en donde se encuentran estas diferencias se analizarán los tres bimestres a través de la prueba Tukey que permite obtener comparaciones múltiples. (Ver tabla 4)

TABLA 4 (COMPARACIÓN MÚLTIPLE)

(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencia Medias (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Intervalo bajo puntaje		Confidencial
					Alto puntaje		
4 bim cont	5 bim cont	-5.2500E-02	.1213	.902		-.3405	.2355
	1 bim cont	.2800	.1213	.059	-8.0418E-03		.5680
5 bim cont	4 bim cont	5.2500E-02	.1213	.902		-.2355	.3405
	1 bim cont	.3325*	.1213	.019	4.446E-02		.6205
1 bim cont	4 bim cont	-.2800	.1213	.059		-.5680	8.042E-03
	5 bim cont	-.3325*	.1213	.019		-.6205	-4.4458E-02

La tabla 4 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los bimestres 5° (X=7.2, DS=.52) y 1°(x=6.9, DS=.58). Entre los bimestres 4° (X=6.5, DS=.61) y 5°, y 4° y 1° no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

(ver gráfica 2).

Con respecto al cuestionario de autoinstrucciones se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre la pre evaluación y la post evaluación del grupo experimental ($t = -13.25$; $X_{pre} = 10.6$, $DS = 3.2$ y $X_{post} = 16.9$, $DS = 1.8$) (Ver tabla 5 y gráficas 3 y 4)

TABLA 5

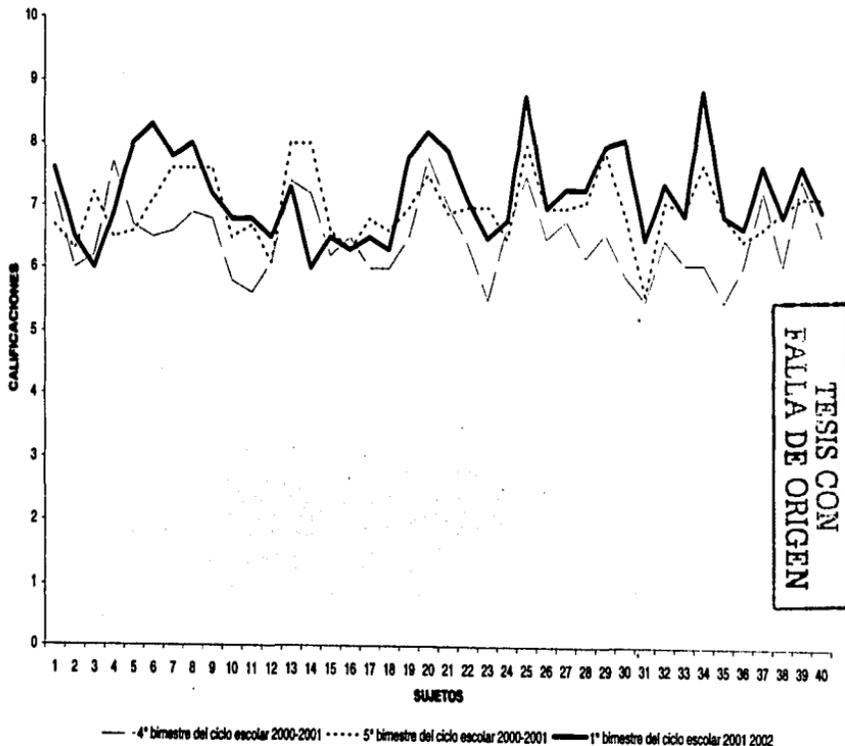
	t.	df	Slg.
PRET_EXP-POST_EXP	-13.255	39	.000
PRET_CONT-POST_CONT	1.356	39	.183

Finalmente en relación a los autoregistros (Ver Anexo III) se pueden observar los cambios reportados por lo alumnos en relación a lo que se decían a si mismos antes y después de la técnica: al inicio del tratamiento los sujetos no reportan en sus autoregistros ningún pensamiento en el que se observe alguna estrategia para resolver su actividad escolar, es decir, no hay preguntas acerca de la demanda de la tarea ni respuestas en forma de ensayo cognitivo que los lleven a realizar un plan, así como la ausencia del autoreforzo al término de la tarea. Posteriormente conforme se avanzaba con el programa se fueron reportando cambio significativos en sus autoregistros, ya que

los adolescentes utilizaban frases en las que se decían así mismos qué y cómo realizar una tarea escolar, además de utilizar el autorefuero al término de ésta.

GRAFICA 1

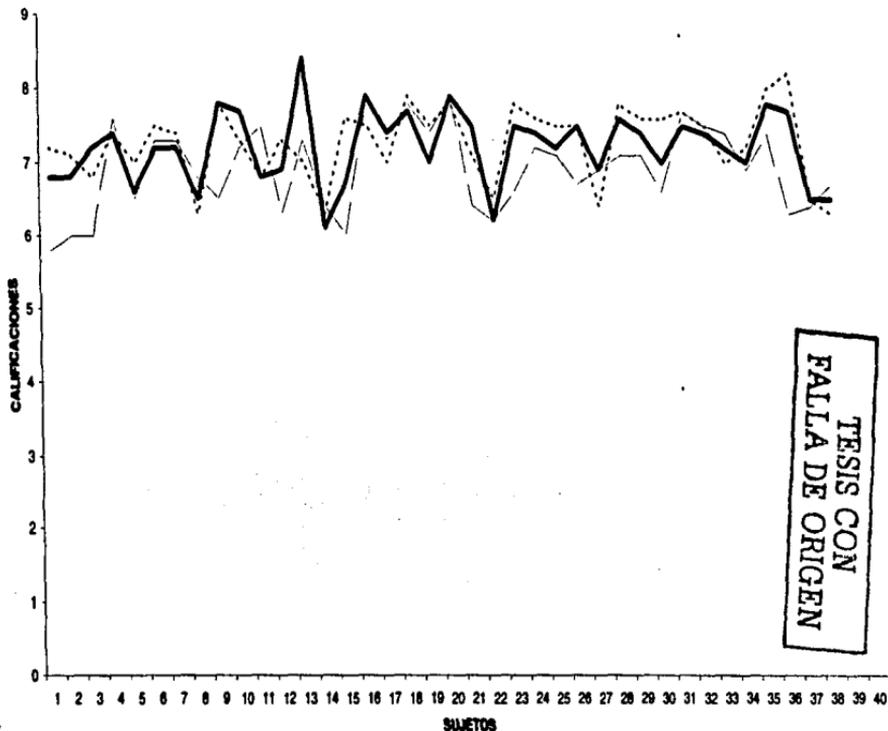
CALIFICACIONES DEL GRUPO EXPERIMENTAL



A-1-E

GRAFICA 2

CALIFICACIONES DEL GRUPO CONTROL



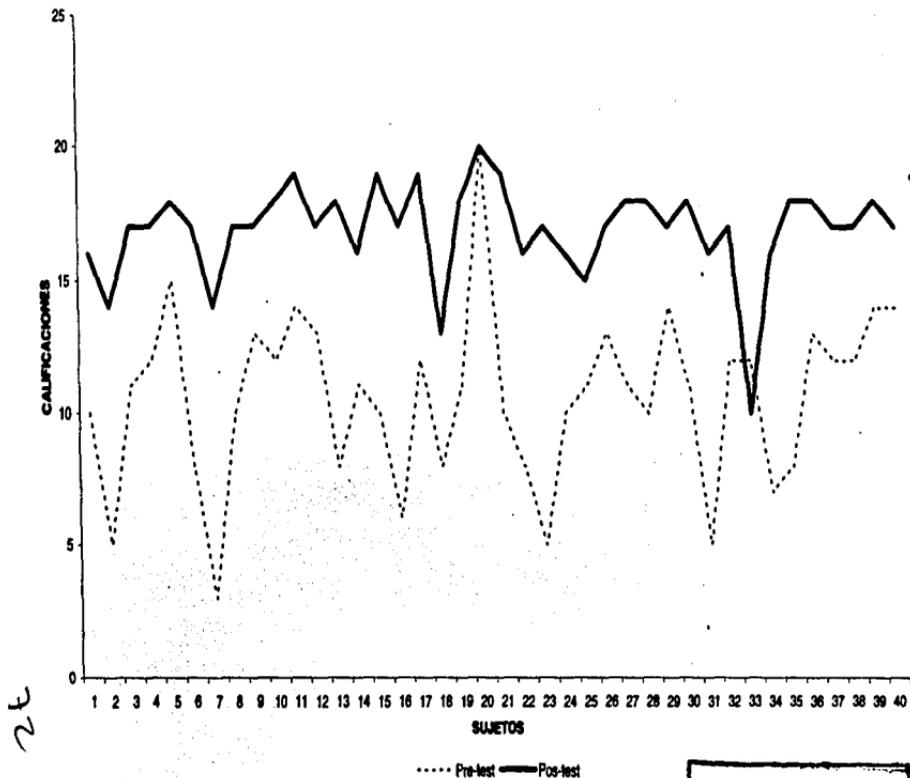
— 4° bimestre del ciclo escolar 2000-2001 5° bimestre del ciclo escolar 2000-2001 - - - 1° bimestre del ciclo escolar 2001-2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

7-13

GRAFICA 3

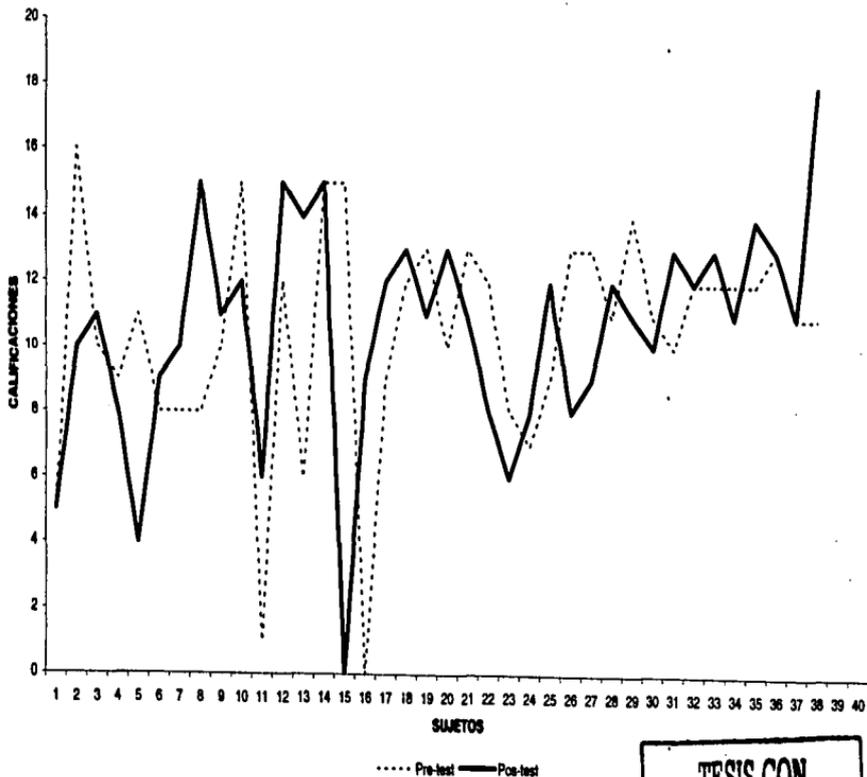
CUESTIONARIO DE AUTOINSTRUCCIONES DEL GRUPO EXPERIMENTAL



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRAFICA 4

CUESTIONARIO DE AUTOINSTRUCCIONES DEL GRUPO CONTROL



Et.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TABLA 6

TABLA DE RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

SUJETOS	PROM. DE CALIF. 4° BIM.	PROM. DE CALIF. 5° BIM.	PROM. DE CALIF. 1° BIM.	PROM. DE CUEST. PRE.	PROM. DE CUEST. POST
1	7.2	6.7	7.6	10	16
2	6	6.3	6.5	5	14
3	6.2	7.2	6	11	17
4	7.7	6.5	6.9	12	17
5	6.7	6.6	8	15	18
6	6.5	7.1	8.3	8	17
7	6.6	7.6	7.8	3	14
8	6.9	7.6	8	10	17
9	6.8	7.6	7.2	13	17
10	5.8	6.5	6.8	12	18
11	5.6	6.7	6.8	14	19
12	6.1	6.1	6.5	13	17
13	7.4	8	7.3	8	18
14	7.2	8	6	11	16
15	6.2	6.6	6.5	10	19
16	6.5	6.3	6.3	6	17
17	6	6.8	6.5	12	19
18	6	6.6	6.3	8	13
19	6.5	7	7.8	11	18
20	7.8	7.5	8.2	20	20
21	7	6.9	7.9	10	19
22	6.4	7	7.1	8	16
23	5.5	7	6.5	5	17
24	6.7	6.5	6.8	10	16
25	7.5	8	8.8	11	15
26	6.5	7	7	13	17
27	6.8	7	7.3	11	18
28	6.2	7.1	7.3	10	18
29	6.6	7.9	8	14	17
30	5.9	6.9	8.1	11	18
31	5.5	5.6	6.5	5	16
32	6.5	7.1	7.4	12	17
33	6.1	7	6.9	12	10
34	6.1	7.7	8.9	7	16
35	5.5	6.9	6.9	8	18
36	6.1	6.5	6.7	13	18
37	7.3	6.7	7.7	12	17
38	6.1	7	6.9	12	17
39	7.5	7.2	7.7	14	18
40	6.6	7.2	7	14	17

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

TABLA 7

TABLA DE RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL

SUJETOS	PROM. DE CALIF. 4° BIM.	PROM. DE CALIF. 5° BIM.	PROM. DE CALIF. 1° BIM.	PROM. DE CUEST. PRE.	PROM. DE CUEST. POST
1	6.8	7.2	5.8	5	5
2	6.8	7.1	6	16	16
3	7.2	6.8	6	10	10
4	7.4	7.4	7.6	9	10
5	6.6	7	6.5	11	11
6	7.2	7.5	7.3	8	8
7	7.2	7.4	7.3	8	9
8	6.5	6.3	6.8	8	8
9	7.8	7.8	6.5	10	10
10	7.7	7.3	7.2	15	15
11	6.8	6.8	7.5	11	11
12	6.9	7.3	6.3	12	12
13	8.4	7	7.3	15	14
14	6.1	6.3	6.4	15	15
15	6.7	7.6	6	0	0
16	7.9	7.5	7.9	9	9
17	7.4	7	7.3	12	12
18	7.7	7.9	7.8	13	13
19	7	7.5	7.4	10	11
20	7.9	7.8	7.9	13	13
21	7.5	7.1	6.4	12	11
22	6.2	6.5	6.2	8	8
23	7.5	7.8	6.6	7	6
24	7.4	7.6	7.2	9	8
25	7.2	7.5	7.1	13	12
26	7.5	7.5	6.7	13	8
27	6.9	6.4	6.9	11	9
28	7.6	7.8	7.1	14	12
29	7.4	7.6	7.1	11	11
30	7	7.6	6.6	10	10
31	7.5	7.7	7.7	12	13
32	7.4	7.5	7.5	12	12
33	7.2	7	7.4	12	13
34	7	7.2	6.9	12	11
35	7.8	8	7.4	14	14
36	7.7	8.2	6.3	13	13
37	6.5	6.5	6.4	11	11
38	6.5	6.3	6.7	11	12
39	6.5	6.1	6.1	11	11
40	7.4	7.4	7.4	6	6

CAPITULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Al comparar los resultados obtenidos en las calificaciones de los tres bimestres del grupo experimental, se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Sig. .002) en 4º bimestre (pre-tratamiento) y 5º bimestre (post-tratamiento) del ciclo escolar 2000-2001, lo que indica que hubo un incremento en su rendimiento escolar; entre 5º bimestre del ciclo escolar 2000-2001 y 1º bimestre del siguiente ciclo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Sig. .240) debido a que los sujetos siguieron manteniendo el mismo rendimiento escolar.

Al comparar las calificaciones de los tres bimestres del grupo control, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Sig. .902) entre los bimestres 4º y 5º del ciclo escolar 2000-2001, sin embargo, si se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Sig. .019) entre 5º bimestre del ciclo escolar 2000-2001 y 1º bimestre del siguiente ciclo escolar debido a que hubo un decremento en su rendimiento escolar.

Conjuntamente con los datos obtenidos ya mencionados, al analizar los resultados encontrados al comparar las calificaciones arrojadas del cuestionario de autoinstrucciones se observó que existen diferencias estadísticamente significativas (Sig. .000) entre la pre-evaluación y la post-evaluación del grupo experimental, en cambio no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Sig. .183) entre la pre-evaluación y la post-evaluación del grupo control lo que hace suponer que después del entrenamiento de la técnica de

autoinstrucciones en el grupo experimental, los sujetos poseían la habilidad de analizar sus procesos de pensamientos involucrados en una tarea e identificar los pasos por los que debe proceder para lograr su meta.

Esta habilidad también se observa al analizar la información de los autoregistros elaborados por los alumnos del grupo experimental, pues como se puede observar (Anexo III) los sujetos antes de ser entrenados en la técnica de autoinstrucción, no se daban ningún tipo de instrucción antes de realizar una tarea, ni evaluaban su ejecución al terminar ésta, después de ser entrenados en la técnica, los sujetos reportaron en los autoregistros preguntas y exigencias sobre la tarea a realizar, así como, evaluación de su ejecución y autoreforzo.

Es importante mencionar que la información que brindan los autoregistros nos muestra el impacto que tiene la técnica de autoinstrucción en los sujetos, ya que se observa claramente el cambio experimentado por los adolescentes los cuales modifican sus verbalizaciones internas sustituyéndolas por otras más útiles para llevar a cabo su tarea.

Estos resultados confirman lo encontrado por Ríos y Colin (1990) los cuales afirman que la técnica de modelado más la autoinstrucción es eficaz para incrementar conductas académicas; así como lo encontrado por Kosiewicz, Hallahan, Lloyd y Graves (1982) quienes mencionan que la autoinstrucción es eficaz para aumentar el aprendizaje de los estudiantes incapacitados para escribir.

De igual forma, los hallazgos de la presente investigación concuerdan con Bornstein y Quevillon (1976) quienes mencionan que mediante el entrenamiento en el sistema de autoinstrucción se incrementa el tiempo de trabajo en el salón de clases y se mejora del comportamiento general del niños hiperactivos, también se concuerda con Manning (1991) quien menciona que la autoinstrucción es de gran utilidad dentro del salón de clases para incrementar la memoria, comprensión, solución de problemas y el autocontrol de los alumnos.

Sin embargo, los resultados anteriores son contrarios a lo que encontraron Billing, Wasik, Friedling y Leary (1985) que reportaron efectos no significativos o durables en el rendimiento de niños muy inteligentes después de haber sido entrenados en la técnica de autoinstrucción, así como lo observado por Bornas, Servera, Serra y Escudero (1990) que reportan que el tratamiento de autoinstrucción no es eficaz en la mejora del rendimiento escolar. En este caso si se encontraron efectos perdurables porque los sujetos del grupo experimental además de haber incrementado el rendimiento escolar en el 5° bimestre del el ciclo escolar 2000-2001 , siguieron manteniendo el mismo rendimiento escolar en el 1° bimestre del siguiente ciclo. (Ver Tabla 2)

Cabe mencionar que el uso de técnicas complementarias en el presente estudio permitió una eficaz entrenamiento en la técnica de autoinstrucciones, pues se facilitó su enseñanza a través del modelado; mediante la motivación se logró una disposición de los

sujetos hacia el aprendizaje de la misma; con la relajación se obtuvo una óptima atención al eliminar factores distractores; y a través del reforzamiento positivo se aumentó la probabilidad de que ocurriera nuevamente la conducta deseada.

Lo anterior confirma lo que señala Riso (1995) en relación a que para el aprendizaje de cualquier estrategia, es indispensable el manejo de motivación, de la concentración, eliminación de distractores, manejo de la ansiedad, el estrés y otros factores emocionales que puedan interferir en el aprendizaje.

También se concuerda con Muria (1994) quien menciona que es importante conocer las limitaciones que pudiera tener una sola técnica y tratar siempre de complementarla con otras para obtener un mejor resultado.

Es importante señalar que las técnicas de apoyo que anteriormente se mencionan, de alguna manera forman parte de la técnica de autoinstrucción, con excepción de la relajación. Por lo que es de suma importancia aclarar, que la relajación por si misma no tuvo efecto en la mejora del rendimiento escolar de los sujetos, ya que estos no hacen uso de esta en el momento de realizar una actividad escolar, como se observa en los autoregistros (ver Anexo III). Dicha técnica sólo fue utilizada para apoyar el entrenamiento de la técnica autoinstruccional durante las sesiones.

Basado en los resultados anteriores del presente estudio, se acepta la hipótesis de trabajo, debido a que los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N°. 51 con bajo rendimiento escolar que fueron entrenados en el programa de autoinstrucciones aumentaron su rendimiento. Esto fue debido a que los alumnos organizaron y modificaron los pensamientos que utilizan en la realización de las actividades escolares.

Lo anterior permite confirmar la eficacia de la técnica, sin embargo, es importante hacer notar que además de la técnica autoinstruccional se sugiere sea complementada con hábitos de estudio adecuados, pues sabemos que los estudiantes no cuentan con ellos, y los hábitos que se tienen son deficientes.

Por otro lado es indispensable que no sólo sean entrenados los alumnos con estrategias de aprendizaje, sino también los profesores deben ser capacitados con estrategias que les permitan transmitir correctamente el aprendizaje a sus alumnos, como entrenar a los profesores con la técnica de autoinstrucción para que ellos la enseñen a sus alumnos, ya que es necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo la adecuada participación del alumno sino también la del profesor.

Es de notarse, que a pesar de que estadísticamente fueron significativos los resultados para el grupos experimental las calificaciones obtenidas del primer bimestre siguen siendo bajas para la mayoría de los sujetos, lo que indica la necesidad de tomar en

cuenta el tiempo de entrenamiento y el nivel inicial, para que en casos como éste, se disponga de más tiempo para entrenar a los estudiantes y se les proporcione suficiente material de apoyo, motivación, atención individualizada, etc..

ANEXO I
(CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES)

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

FECHA	HORA	ACTIVIDAD	RESPONSABLES
26-04-01	14:00 A 14:50	Se aplico cuestionario de autoinstrucciones (pretest) al grupo control a los 40 sujetos	Experimentadoras
30-04-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se aplico el cuestionario de autoinstrucciones (pretest) al grupo 1 experimental (10 sujetos)	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se aplico el cuestionario de autoinstrucciones (pretest) al grupo 2 experimental (10 sujetos)	Experimentadoras
02-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se aplico el cuestionario de autoinstrucciones (pretest) al grupo 3 experimental (10 sujetos)	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se aplico el cuestionario de autoinstrucciones (pretest) al grupo 4 experimental (10 sujetos)	Experimentadoras
07-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se les motivo a los alumnos mediante pláticas y lecturas, que ilustran los factores que afectan la eficacia del aprendizaje, así como actitudes positivas al estudio. Al grupo 1 experimental	Experimentadoras

	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se les motivo a los alumnos mediante pláticas y lecturas que ilustran los factores que afectan la eficacia del aprendizaje, así como actitudes positivas al estudio. Al grupo 2 experimental	Experimentadoras
08-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se les motivo a los alumnos mediante pláticas y lecturas que ilustran los factores que afectan la eficacia del aprendizaje, así como actitudes positivas al estudio. Al grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se les motivo a los alumnos mediante pláticas y lecturas que ilustran los factores que afectan la eficacia del aprendizaje, así como actitudes positivas al estudio. Al grupo 4 experimental.	Experimentadoras
09-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se les enseñó a los alumnos a elaborar autorregistros al grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se les enseñó a los alumnos a elaborar autorregistros al grupo 2 experimental	Experimentadoras
14-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se les enseñó a los alumnos a elaborar autorregistros al grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se les enseñó a los alumnos a elaborar autorregistros al grupo 4 experimental	Experimentadoras

16-05-01	14:00 A 14:50	Se les impartió a los alumnos la técnica complementaria de hábitos de estudio básicos al grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Se les impartió a los alumnos la técnica complementaria de hábitos de estudio básicos al grupo 2 experimental	Experimentadoras
17-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se les impartió a los alumnos la técnica complementaria de hábitos de estudio básicos al grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se les impartió a los alumnos la técnica complementaria de hábitos de estudio básicos al grupo 4 experimental	Experimentadoras
21-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se inició el programa de autoinstrucciones, empezando con el modelamiento cognitivo al grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se inició el programa de autoinstrucciones, empezando con el modelamiento cognitivo al grupo 2 experimental	Experimentadoras
23-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se inició el programa de autoinstrucciones, empezando con el modelamiento cognitivo al grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se inició el programa de autoinstrucciones, empezando con el modelamiento cognitivo al grupo 4 experimental	Experimentadoras

23-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de guía externa al grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de guía externa al grupo 2 experimental	Experimentadoras
24-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de guía externa al grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de guía externa al grupo 4 experimental	Experimentadoras
28-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de autoinstrucción en voz alta de grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de autoinstrucción en voz alta de grupo 2 experimental.	Experimentadoras
29-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de autoinstrucción en voz alta grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de autoinstrucción en voz alta grupo 4 experimental	Experimentadoras

30-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de autoinstrucciones enmascaradas grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de autoinstrucciones enmascaradas grupo 2 experimental	
31-05-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de autoinstrucciones enmascaradas grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Enseñanza de la fase de autoinstrucciones enmascaradas grupo 4 experimental	
04-06-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Enseñanza de la autoinstrucción encubierta grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Enseñanza de la autoinstrucción encubierta grupo 2 experimental	
05-06-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Enseñanza de la autoinstrucción encubierta grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Enseñanza de la autoinstrucción encubierta grupo 4 experimental	

06-06-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se realizo una dinámica para cuestionar a los alumnos lo visto en las sesiones al grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se realizo una dinámica para cuestionar a los alumnos lo visto en las sesiones al grupo 2 experimental	Experimentadoras
07-06-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se realizo una dinámica para cuestionar a los alumnos lo visto en las sesiones al grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se realizo una dinámica para cuestionar a los alumnos lo visto en las sesiones al grupo 4 experimental	Experimentadoras
11-06-01	14:00 A 14:50	Se ofreció un espacio de convivencia con una comida al grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Se ofreció un espacio de convivencia con una comida al grupo 2 experimental	Experimentadoras
13-06-01	14:00 A 14:50	Se ofreció un espacio de convivencia con una comida al grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Se ofreció un espacio de convivencia con una comida al grupo 4 experimental	Experimentadoras
25-06-01	14:00 A 14:50	Se Aplicó cuestionario de autoinstrucciones (postest) al grupo control a los 40 sujetos	Experimentadoras

26-06-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se Aplicó cuestionario de autoinstrucciones (postest) al grupo 1 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se Aplicó cuestionario de autoinstrucciones (postest) al grupo 2 experimental	Experimentadoras
27-06-01	14:00 A 14:50	Ejercicio de relajación Se Aplicó cuestionario de autoinstrucciones (postest) al grupo 3 experimental	Experimentadoras
	14:50 A 15:40	Ejercicio de relajación Se Aplicó cuestionario de autoinstrucciones (postest) al grupo 4 experimental	Experimentadoras

ANEXO II
(CUESTIONARIO DE AUTOINSTRUCCIONES)

CUESTIONARIO DE AUTOINSTRUCCIONES

NOMBRE DEL ALUMNO:

GRUPO:

FECHA DE APLICACIÓN:

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente las preguntas y conteste cada una de ellas colocando una (X) dentro del paréntesis que corresponda.

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. Antes de realizar una tarea elaboro un plan para ejecutarla.	()	()	()
2. Cuando realizo una tarea y cometo un error no me desaliento y sigo adelante.	()	()	()
3. Cuando termino una tarea y está bien hecha me felicito.	()	()	()
4. Al hacer una tarea la divido en pequeños pasos porque sé me facilita.	()	()	()
5. Cuando me dejan una tarea me voy diciendo lo que tengo que hacer.	()	()	()
6. Al realizar una tarea pienso en voz alta.	()	()	()
7. Al realizar una tarea tengo claro lo que tengo que hacer.	()	()	()
8. Cuando resuelvo una tarea y cometo un error elaboro una nueva estrategia para darle solución.	()	()	()
9. Conforme voy avanzando en una tarea me voy dando ánimos para hacerla bien.	()	()	()
10. Al terminar una tarea me pregunto que tal la hice.	()	()	()

ANEXO III
(AUTOREGISTROS DEL GRUPO EXPERIMENTAL)

AUTOREGISTROS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

SUJETOS	SESION	QUE PIENSO ANTES DE HACER MI TAREA	LUGAR	QUE PIENSO DESPUES DE HACER MI TAREA
3	3	En la tarea	Cuarto	Me dan ganas de ir a la escuela
	4	En nada solo me organizo para hacer la tarea	Mi cuarto	Pienso en ir a la escuela
	7	Me organizo en como hacer la tarea	Mi cuarto	Me felicito después de verificar que estoy bien
	8	Pienso en como voy a hacer la tarea	Mi cuarto	Me felicito y me reviso como lo hice
4	3	Me da flojera hecerla pero ni modo	Casa	Como me quedo
	5	Ponerme a pensar como realizar mi trabajo y darme ánimos para empezar	Comedor	Pensar que lo hice bien
	6	Ponerme a pensar como realizar mi trabajo	Comedor	Revisarme y pensar que lo hice bien
5	6	Investigo lo que tengo que hacer	Sala	Ver la televisión
	7	Investigo lo que debo hacer	Sala	La guardo y me felicito
	9	Imagino como la voy hacer y planeo un plan	Sala	Pienso que la hice excelente, muy bien
6	5	Pienso en que tipo de tarea	Casa	Pienso en que la hice bien
	7	Que tipo de tarea es, como la voy hacer	Cuarto	Que bueno que la acabe, que si estará bien, me felicito, muy bien
	9	Organizo mis cosas y pienso en lo primero que tengo que hacer	Cuarto	Me felicito, quedo bien
	10	Pienso como lo voy hacer, hago un plan	Cuarto	Lo hice muy bien, me felicito

SUJETOS	SESION	QUE PIENSO ANTES DE HACER MI TAREA	LUGAR	QUE PIENSO DESPUES DE HACER MI TAREA
8	3	Veo la T.V.	Sala	Me pongo a hacer mi quehacer
	5	Veo la T.V o desayuno	Sala	Me baño
	5	Me da flojera pero ni modo pienso en seguir adelante y como la voy hacer	Cuarto	La terminé, me quedo bien
	7	Leo la tarea, lo que me piden y pienso como hacerla	Cuarto	Me felicito, me quedo muy bien
10	3	Que haría lo posible para que me quede bien	Sala	Que quería desayunar
	4	Pense en que haria lo mejor para que me quede bien	Sala	Que quería ir a desayunar
	5	Que haría lo mejor porque me quedara, voy hacer un plan	Sala	Que me había quedado bien
	6	Pense que haría lo mejor posible porque me quedara bien pienso como la voy hacer	Sala	Que me había quedado muy bien
11	4	Leer la tarea	Casa	Pienso que ya termine
	5	Leer la tarea	Cuarto	Me salió muy bien
	6	Leer la tarea	Cuarto	Lo hice muy bien
	6	Empiezo a definir la tarea	cuarto	Revisó la tarea, muy bien
	8	Definir la tarea	Mesa	Verificar si esta bien la tarea, felicidades
12	3	Me baño	Comedor	Guardo todo, me voy a la escuela
	5	Hacerla bien	Comedor	Me merezco una máxima calificación
	5	Como hacerla	Comedor	Me merezco un diez

SUJETOS	SESION	QUE PIENSO ANTES DE HACER MI TAREA	LUGAR	QUE PIENSO DESPUES DE HACER MI TAREA
	6	Como la voy hacer	Comedor	Me salió muy bien
	7	Como la voy hacer	Comedor	Me salió muy bien, debo felicitarme
	8	Como la voy hacer	Comedor	Me merezco un diez
	9	Pense como hacerla	Comedor	Me salió de maravilla
13	3	Primero pienso si es mucho y si será fácil	Mesa	Por fin ya la hice ahora revisarla
	7	Primero medito que hacer para comprar lo de la papelería para luego ponérmela a hacer, buscar y meditar las cosa para que no me salga mal la tarea	Cuarto	Quando termino guardo mis cosas en la mochila para presentarle la tarea al maestro, lo hice muy bien. Me va a sacar un diez
14	3	Ver lo que tengo que realizar	Cuarto	Salirme a pasear con mis amigos
	5	Como desarrollar mi tarea y planearla	Cuarto	Ver si la tarea esta muy bien, y luego salgo a jugar
	6	Planear lo que tengo que hacer	Sala	Ver si la tarea esta bien y me felicito
	7	Planear lo que tengo que hacer	Cuarto	Ver si la tarea esta bien y me felicito
15	4	Que me iba a salir excelente	Cuarto	Que me iba a salir bien
	5	Que me iba a salir bien	Cocina	Que me iba a sacar diez
	5	Que iba hacerla bien para sacar diez	Sala	Que me iba a sacar diez
	7	Pienso como lo voy hacer	Sala	Me felicito porque me salió bien

SUJETOS	SESION	QUE PIENSO ANTES DE HACER MI TAREA	LUGAR	QUE PIENSO DESPUES DE HACER MI TAREA
16	3	Por donde empezamos	Sala	Lista ya termine
	3	Manos a la obra	Sala	Que tal me queda
	4	Ya hay que empezar	Sala	No que no
	7	Como la hago	Sala	Esta terminada bien felicidades
	7	Como la hago, manos a la obra	Sala	Ya es todo que bien me quedo "bravuco"
	8	Que tipo de tarea, como la hago, manos a la obra	Sala	Ya termine. Soy muy bueno debo felicitarme
17	4	Voy hacer la tarea ahora que me bañe hay que flojera, ni modo tengo que hacerla	Cuarto	Voy a ver tele
	5	Voy hacer la tarea hay que flojera tengo que hacerla, pero no importa voy a pensar como hacerla	Cuarto	Ya termine, listo quedo muy bien O.K. soy muy buena, si me concentro lo voy a seguir haciendo muy bien.
	7	Bueno tengo flojera voy a ver tele, no mejor voy hacer la tarea ya la estoy haciendo, pero tengo flojera, no mejor la hago. ¿Cómo la voy hacer? Bien me esta quedando bien.	Cuarto	Bueno ya termine. Listo que bien lo hice, si se quiere puedes
	9	Voy hacer la tarea ¿cómo tengo que hacerla? Voy bien, tengo que seguir ya casi acabo, O.K	Cuarto	Soy muy buena, si se quiere puedes
18	4	Tengo que hacer la tarea de historia	Cuarto	Que bueno que acabe
	6	Tengo que ver que hago primero	Cuarto	Me quedo muy bien
	6	Tengo que hacerlo bien	Cuarto	Ya acabe
	6	Hay que estudiar mucho	Cuarto	Me costo mucho trajo
	7	Tengo que hacerla pronto	Cuarto	Que bueno que ya la termine

SUJETOS	SESION	QUE PIENSO ANTES DE HACER MI TAREA	LUGAR	QUE PIENSO DESPUES DE HACER MI TAREA
	8	Que es lo que tengo que hacer y como la voy hacer	Cuarto	Como lo hice, me felicito
	9	Que es lo que tengo que hacer y como la voy hacer. Voy hacer un plan	Sala	Como lo hice me felicito, lo hice muy bien
19	5	Hago mi quehacer y compro el material	Casa	Me felicito por mi trabajo
	5	Guardo lo anterior	Casa	Como
	5	Preparo mis cosas	Casa	Me baño
	7	Pienso lo que voy hacer	Casa	Me animo mucho y me felicito
	8	Pienso como lo voy hacer	Sala	Me digo muy bien
	9	Pienso como lo voy hacer	Sala	Me digo que me quedo bien y me felicito por mi trabajo
20	3	Prendo mi computadora	Sala	Estudiar
	4	Prendo la computadora	Sala	Estudiar
	6	Me animo para hacer la tarea y la planco	Cuarto	Me felicito
	9	Defino el problema de mi tarea	Cuarto	Me felicito y reviso
23	4	Me da flojera me tardo en empezar	Casa	Guardo todo y veo tele
	6	Pienso como la hago	Cuarto	Me reviso la tarea, lo hice bien
	8	Pienso y me organizo como la hago	Cuarto	Lo hice bien, soy muy bueno
	9	Pienso como lo voy hacer	Cuarto	Que bien lo hice solo tuve que concentrarme, bravo

SUJETOS	SESION	QUE PIENSO ANTES DE HACER MI TAREA	LUGAR	QUE PIENSO DESPUES DE HACER MI TAREA
24	3	Preparar comida	Cuarto	Verificar si esta bien
	4	Ver tele y bañarme	Mesa	Poner mis cosas
	5	Tengo mucho sueño	Cuarto	Tengo mucho sueño
	8	Organizo mis cosas y me preparo para empezar, hago un plan para hacerla	Mesa	Que bien la hice me felicito.
25	3	Me da un poco de flojera Leer tarea Definir la tarea	Casa Clase casa	Verifico la tarea Saber si esta bien Verifica si está bien y estar contentos del esfuerzo que hicimos
	8	Saber que lo que voy a hacer	casa	Ver si estoy bien y seguir así
26	3	Prendo la computadora	casa	Paseo a mi perro
		Ver tele	cuarto	Oir la radio
		Pienso como la voy a hacer	cuarto	Me hecho ánimos
		Pienso como la voy a hacer	cuarto	Me hecho ánimos
		Pienso como la voy a hacer	cuarto	Me animo y me alegre como la hice
Pienso como la voy a realizar	cuarto	Me alegre de cómo la hice, me felicito		
28	3	Que flojera	casa	Pues no me quedó tan mal
	5	Que aburrido	casa	Creo que ya voy a obtener una buena calificación en mi tarea
	6	Que aburrido, pero debo pensar como lo voy a hacer	casa	No quedó muy bien, no me gustó mucho pero me felicite

SUJETOS	SESION	QUE PIENSO ANTES DE HACER MI TAREA	LUGAR	QUE PIENSO DESPUES DE HACER MI TAREA
				porque acabe a pesar de la flojera
29	4	Pues yo pienso que aunque tengo flojera debo hacerla tarea, lo tengo que hacer porque tengo que superarme cada día más en mi tarea	casa	Que si tú la haces se puede lograr la meta que tu quieras
	6	Bueno tengo que hacer la tarea, pero tengo flojera mejor hago otra cosa como ver televisión, no mejor hago la tarea lo voy a hacer de tal forma	casa	Ya voy bien, terminé que bien lo hice
	7	Pues ya pienso, la verdad, que tengo que hacer mi tarea para que cada vez suban mis calificaciones y tanto maestros, amigos y mis padres, familiares y yo me sienta orgulloso en ya no tener tantos 7 o 6 y se vuelvan 9 o 10 aunque luego pienso en hacer tarea y me da flojera pero digo pues me tengo que superar y ser cada día mejor en mis tareas y estudios así que me pongo a pensar como hacerla, todo esto pienso antes de hacer mi tarea	casa	Después que la terminé me felicité.
30	3	Lograr hacer la tarea	Comedor	Quedó bien hecho
	4	No le entendía	Comedor	Quedo considerablemente bien
	5	Como voy a hacerla	Comedor	Bien
	6	Planear como la voy a hacer	Comedor	Lo hice bien
	7	Pensar como hacerla	Comedor	Lo hice bien
36	3	Me da flojera	Cuarto	Me siento más a gusto
	4	Flojera	Cuarto	Me siento a gusto
	7	Saco mi cuaderno y pienso como hacer la tarea	Cuarto	Me felicito, me salgo a la calle

SUJETOS	SESION	QUE PIENSO ANTES DE HACER MI TAREA	LUGAR	QUE PIENSO DESPUES DE HACER MI TAREA
	8	Leo la tarea y planeo como la voy a hacer	Cuarto	La hice bien
	8	Leo mi tarea y planeo como la voy a hacer	Comedor	Me felicito, la hice bien
37	4	Que me quedaría bien	Casa	Que es una buena tarea
	4	Leer la tarea	Cuarto	Saber si está bien
	7	Que hacer	Cuarto	Que quedó perfecta
	7	Que tenia que hacer para lograrlo	Comedor	No me gusto mucho siento que me la van a regresar pero me felicite por terminarla
38	3	Desayuno	Casa	La reviso
		Me baño	Casa	Guardo las cosas
		Saber lo que voy a hacer	Casa	Ver si estoy bien
		Saber lo que voy a hacer y planear lo que voy a hacer	Sala	Ver si estoy bien, me felicito
39	4	Antes de hacer mi tarea de historia me decia que flojera luego dije ni modo y la tuve que hacer	Cuarto	Luego terminé y dije ¡vaya! Ya termine, luego me puse a jugar
	6	En mi tarea de mate me dije que debe hacer, como lo voy a hacer y hacer reforzamiento	Cuarto	Al terminar me felicité
	7	Antes de hacer mi tarea de química e historia me pregunte como la ibas a hacer y si iba bien	Cuarto	Reforzamiento, me dije que bien
	10	Cuando me levante hice la tarea de historia, me dije que debo hacer, reforzamiento	Cuarto	Al último me dije que bien lo hice y en química igual lo hice y me felicité

SUJETOS	SESION	QUE PIENSO ANTES DE HACER MI TAREA	LUGAR	QUE PIENSO DESPUES DE HACER MI TAREA
40	5	Pienso como lo voy a hacer	Sala	Me fui a ver tele
	6	Que voy a formular lo que tengo que hacer	Sala	Me quedo bien y la hice fácil
	7	Como la voy a analizar	sala	Me felicite

BIBLIOGRAFIA

- ❖ **Asubel D, Novak J.(1993). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 6ª. Reimpresión, Ed. Trillas. México.**
- ❖ **Bloom B.S. (1990) Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de la metas educacionales, 10ª.Edición, Ed. El ateneo. Argentina.**
- ❖ **Bornas X., Servera M., Serra F., Escudero,J. (1990) El tratamiento de la impulsividad infantil: autoinstrucciones versus solución de problemas. Revista de estudio de psicología, Vol. 43. 44. Pags. 61-71 Ed. Edisa. España.**
- ❖ **Brooks F. (1959) Psicología de la adolescencia. 2ª. Edición. Ed. Kapelusz. Argentina.**
- ❖ **Caballo V. (1995). Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de la Conducta, Ed. Siglo XXI. México - España.**
- ❖ **Delgado F.(1983) La terapia de conducta y sus aplicaciones clínicas. Ed. Trillas. México.**
- ❖ **D.G.E.S.T. (2000). Estadísticas comparativas de reprobación. Documento interno.**
- ❖ **Ellis A. y Grieger R. (1981). Manual de terapia racional emotiva. 7º Edición, Ed. Desclee de Brower, S.A. España.**

- ❖ Fagen S. (1975) Teaching Childen self control preventing emotional and learning problems in the elementary school. Ed. Colombus, Ohio. USA.
- ❖ Fernández E. (1991). Psicopedagogía de la adolescencia, Ed. Narcia. España.
- ❖ Gagne R.M. (1979). Condiciones de aprendizaje, 1a. Edición, .Ed. Interamericana. Florida State University.
- ❖ García C.,y Alcantara H. (1989) Aportaciones de la aproximación cognitivo conductual a tratamiento de la hiperactividad en niños. Tesis de Licenciatura en Psicología UNAM, México.
- ❖ González A. (1994). Aprendizaje autorregulado de la lectura. Revista de psicología general y aplicada, Vol. 47 Pags. 351-359, Ed. Pirámide. España.
- ❖ Hernandez O.R. (1993) Efectos del entrenamiento del uso de modos de respuesta sobre el rendimiento académico de segundo grado de enseñanza de "o. Grado de primaria. UNAM, Tesis de Licenciatura en Psicología.
- ❖ Hernández S., Fernánde ,C. y Baptista L. (1998) Metodología de la investigación. 2ª.Edición. Ed. McGraw-Hill, México.
- ❖ Horrocks J (1986) Psicología de la adolescencia. Ed. Trillas. México.
- ❖ (<http://www/homepagespellman/info/proyectos/spellman2000/bconceptual1.html>).

- ❖ Joseph R., Cautela, June G. (1985) **Técnicas de relajación. Manual práctico para adultos, niños y educación especial.** Ed. Martínez Roca. España.
- ❖ Kazdin A.E. (1996) **Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas.** Ed. El manual modern. México.
- ❖ Labrador F, Cruzado. J, Muñoz. M. (1995). **Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta, 2ª. Edición,** Ed. Pirámide. España.
- ❖ Lahey B, Johnson M. (1983). **Psicología educativa en el aula.** Ed. Concepto. México.
- ❖ Lega I. L., Caballo E. V., Ellis A. (1997). **Teoría y Practica de la terapia racional emotivo - conductual.** Ed. Siglo Veintiuno. España.
- ❖ Limmerman B.J., Schunk D.H. (1989) **Self regulated learning and academic achievement,** Ed. Espringer-Verlag. USA.
- ❖ Logan F. (1976). **Fundamentos de aprendizaje y motivación.** Ed. Trillas. México.
- ❖ Luria A .R. (1980) **Lenguaje y comportamiento.** Ed. Fundamentos. España.
- ❖ Mahoney M.J. (1983) **Cognición y motivación de conductas,** Ed. Trillas. México.
- ❖ Manning B. H. (1991). **Cognitive self-instruction for classroom.** Albany, NY,US: State University of New York Press. Xi, 358 pp.

- ❖ **Martin G, Pear. J. (1999) Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla. Ed. Prentice Hall. España.**
- ❖ **Masson S. (1985) Las relajaciones. 1a. Edición, Ed. Gedisa. España**
- ❖ **Mckinney, Fitzgerald, Strommen, (1982) Edad adolescente, Ed. Manual Moderno. México.**
- ❖ **Meichebaum D. (1987) Manual de inoculación del estrés, Ed. Martinez Roca. España.**
- ❖ **Monterde F. (1989) Guía práctica de técnicas de estudio para padres educadores y estudiantes, Ed. Instituto Monter. España.**
- ❖ **Muria I (1994) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacogniivas. Revista Perfiles educativos No. 65. UNAM. México.**
- ❖ **Nuñez P. (2000). La relajación y las autoinstrucciones en la respuesta de impulsividad en el niño con trastorno de atención deficiente con imperactividad. UNAM. Tesis de Licenciatura en Psicología.**
- ❖ **Olivares R. Y Méndez,C. (1998) Técnicas de modificación de conducta. Ed. Biblioteca nueva. España.**
- ❖ **Orizaba T. A., Somohano N. A. (1999). Entrenamiento en Relajación a alumnos para el control de la ansiedad y mejoramiento de rendimiento escolar. UNAM. Tesis de Licenciatura en Psicología.**

- ❖ **Papalia D. E. (1990). Desarrollo humano. Ed. Mc Graw-Hill. Mexico.**
- ❖ **Priego D. (1992). Modificación Cognitiva y P.E.I., Ed. Bruno, Madrid. España.**
- ❖ **Powell M. (1981). Psicología de la adolescencia. 2a. Edición. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.**
- ❖ **Rimm D. (1987). Terapia de la conducta. Técnicas y hallazgos empiricos. Ed. Trillas. México.**
- ❖ **Ríos, Colin, (1990) El uso del modelamiento cognitivo más la autoinstrucción para incrementar conductas académicas en niños de 2º. Año de una escuela de organización unitaria. Revista de enseñanza e investigación en psicología, Vol. 16. Pags. 21-31 México.**
- ❖ **Riso P.M. (1995) Entrenamiento para desarrollar estrategias de comprensión y aprendizaje en niños de bajo rendimiento escolar. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, UNAM. México.**
- ❖ **Rodríguez, Méndez (1998) Técnicas de modificación de conducta, Ed. Biblioteca Nueva. España.**
- ❖ **Santiago Y. (2000). Factores que inciden en el rendimiento académico de los niños de primaria: DRPP una propuesta de detección. UNAM Tesis de Licenciatura en Psicología.**

- ❖ SEP, Secretaría de Educación Pública (1990). **Reprobación y Deserción: Proyectos de Investigación Educativa en el Marco de la Modernización Educativa.** Documento interno.
- ❖ Smith J. (1992). **Entrenamiento cognitivo conductual para la relajación,** Ed. Desdée de Brower. España.
- ❖ Sundel M, Stone S. (1990). **Modificación de la conducta humana. Introducción sistemática a los conceptos y aplicaciones,** 4a. Edición, Ed. Limusa. México.
- ❖ Wolpe J. (1979). **Práctica de la terapia de la conducta.** Ed. Trillas. México.
- ❖ Yates A. (1973) **Terapia del comportamiento.** Ed. Trillas. México.