



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

TALLER DE HABITOS Y TECNICAS DE
ESTUDIO COMO ESTRATEGIA PARA
CONTRIBUIR A DISMINUIR LA TASA
DE DESERCIÓN ESCOLAR.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

MA. TERESA GOMEZ BEAUCHAMP

M-0030579

MEXICO, D. F.

1986



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO .

FACULTAD DE PSICOLOGIA

TALLER DE HABITOS Y TECNICAS DE ESTUDIO
COMO ESTRATEGIA PARA CONTRIBUIR A DISMI
NUIR LA TASA DE DESERCIÓN ESCOLAR.

T E S I S

Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P r e s e n t a
MA. TERESA GOMEZ BEAUCHAMP

México, D. F.

1986

4126

A mis padres, hermanas, hermanos

Esposo, hijo

Sobrinos.

Agradezco a todos y cada uno de los -
maestros y amigos, que en alguna for-
ma participaron en mi formación aca--
démica. Particularmente a la Lic. --
Margarita Molina Avilés, por su valios
sa dirección en este trabajo, asi mis
mo a la Dra. Martha Aguilar Martínez-
por su asesoramiento en la parte de -
estadística, a la Sra. Silvia Monroy-
Martínez por su excelente trabajo me-
canográfico y a la Sra. Rosario Pérez
Guerra por su amable cooperación.

I N D I C E

	página.
INTRODUCCION	6
1.- ANTECEDENTES	9
1.1. Deserción Escolar	10
1.2. Causas de Deserción	18
2.- INVESTIGACION SOBRE HABITOS Y TECNICAS DE ESTUDIO PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	23
3.- TECNICAS APLICADAS A CONDUCTAS DE ESTUDIO	30
3.1. Auto-control	31
3.2. Auto-registro	37
3.3. Auto-reforzamiento	43
3.4. Contratos conductuales	50
3.5. Consejo (counseling)	53
4.- MANUAL DE DINAMICAS DE GRUPO	61
4.1. Discusiones en Grupos Pequeños	63
4.2. El Método de Reunión en Corrillos	72
4.3. La Mesa Redonda	78
4.4. La Conferencia	86
4.5. Simposio	93
4.6. Seminario	96
4.7. Discusión Panel	100
4.8. Exposición	102
4.9. Debate	102
4.10. Entrevista	103
4.11. Lluvia de Ideas	105
4.12. Cuchicheo	106

	página
4.13. La Comisión	107
4.14. Acuario	108
4.15. La Rejilla	110
5.- TALLER DE HABITOS Y TECNICAS DE ESTUDIO EN LA F.E.S.C.	111
5.1. Antecedentes	112
5.2. Variables	113
5.3. Hipótesis	113
5.4. Sujetos	114
5.5. Escenario	114
5.6. Equipo y Material Utilizado	114
5.7. Procedimiento	115
5.8. Resultados	128
6.- CONCLUSIONES	135
7.- APENDICES	141
8.- BIBLIOGRAFIA	148

I N T R O D U C C I O N

Uno de los problemas más graves que enfrenta el sistema -- educativo es el de la deserción, la cual, como se demostrará más adelante con datos estadísticos, alcanza niveles -- alarmantes en los Centros Educativos de nuestro País.

Con el fin de contribuir a disminuir la tasa de deserción entre los estudiantes, se elaboró el presente trabajo como tesis de licenciatura. El objetivo consistió en establecer Hábitos y Técnicas de Estudio, entre alumnos de educación superior.

La idea de realizar esta investigación, surge de una manera espontánea debido al tipo de trabajo que actualmente de se empeña en el Departamento de Seguimiento Escolar, en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México; que no es ajena al problema de deserción, por lo que se buscan posibles recursos para atenuarla. Partiendo de este interés, surge la pregunta ¿Si al estudiante se le establecen hábitos y técnicas de estudio, contribuirán estos a la culminación de sus estudios?

Para contestar satisfactoriamente esta pregunta, se ha efectuado una detenida investigación con un grupo de alumnos - de la generación 1980 de ésta Institución, los que participaron en un Taller de Hábitos y Técnicas de Estudio, el que fue creado con el fin de establecer en el ambiente natural del alumno, las conductas y habilidades que autores como - Fox y Madoox entre otros, consideran las adecuadas para lograr un estudio efectivo.

El taller se desarrolló tomando al azar 15 alumnos de los 5 grupos que llevaron el curso de hábitos de estudio y que aceptaron participar en el taller, el que sería grupo experimental, y 15 alumnos de la población que ingresó a la -- F.E.S. Cuautitlán también al azar, los cuales servirían como grupo control. Al grupo experimental se le aplicó la encuesta de hábitos y actitudes hacía el estudio de los Doctores Brow y Holzman, para obtener datos sobre sus hábitos y métodos de estudio y se recopilaron promedios de calificaciones del semestre 80-1, posteriormente se dió el Taller de Hábitos y Técnicas de Estudio, durante 10 sesiones de 1.30 horas distribuidas durante el semestre 80-2, y una sesión más cada fin de semestre para el seguimiento que durará los 10 semestres que se necesitan para concluir la carrera como alumno regular, durante este tiempo se abrió una consulta personal permanente para abordar problemas emocionales, la que se daba cuando el estudiante la solicitaba, al final de este tiempo se aplicó nuevamente la encuesta y se recogieron calificaciones del semestre 84-2 para saber si el Taller había logrado establecer las conductas de estudio y mejorado el rendimiento evaluado mediante calificaciones. El grupo control se tomó para comprobar las diferencias que existen de deserción entre los dos grupos.

Cuando se tuvieron tabulados los datos obtenidos en las -- dos aplicaciones de la encuesta, calificaciones y número -- que terminaron, (este último dato en los 2 grupos) se procedió a encontrar las diferencias estadísticas que existían entre ellos por medio de una prueba de hipótesis.

La descripción completa de esta fase se presenta en el -- Capítulo V de este trabajo.

Tomando en consideración que varias Instituciones ofrecen cursos de hábitos de estudios, invirtiendo en ellos costo y tiempo, resulta de gran interés reconocer si realmente son efectivos o no, esta investigación pretende aportar datos que aclaren esta duda. Naturalmente que para los estudiantes que participaron en el estudio, su importancia fue más real, por haber adquirido conductas adecuadas para lograr el éxito en sus estudios, culminación de los mismos y su realización integral. En el aspecto social será una alternativa para coadyuvar a disminuir la tasa de deserción estudiantil, que tanto afecta al país.

C A P I T U L O I

- 1.1. REVISION BIBLIOGRAFICA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN MEXICO.

- 1.2. REVISION BIBLIOGRAFICA DE LAS CAUSAS QUE LA ORIGINAN.

1.1. ANTECEDENTES SOBRE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN MEXICO

La deserción escolar es un problema frecuentemente observado en nuestro país. Algunos datos estadísticos extraídos de varias fuentes nos ayudarán a fundamentar este punto.

1.1.1. DESERCIÓN ESCOLAR DURANTE LOS AÑOS 1925-1959

En 1910 el 3% de niños de edad escolar asistían a la escuela primaria (COPLAMAR, 1982: pág.13). Pero fue con el "Plan de los Once Años de Educación Primaria", cuando se conocen estimativamente el rezago educativo, analfabetismo, la reprobación y la deserción hasta ese momento; así como la cuantificación de los recursos materiales y humanos existentes en todo el país.

En el aspecto educativo que es el que nos interesa para este trabajo, de junio a agosto de 1959 asistían a las escuelas primarias el número de 4'810,092 alumnos, el 52% eran niños y el 48% eran niñas distribuidos de la siguiente manera: primer grado 41%; segundo grado 21%; tercer grado 15%; cuarto grado 10%; quinto grado 7%; sexto grado 6%. Al revisar éstos datos, menos de la séptima parte de los niños que iniciaban su educación primaria podrían llegar al sexto grado, lo que refleja que por deserción un reducido número de alumnos eran los que podían llegar a grados superiores de la enseñanza elemental. Aunque esa situación había mejorado hasta la fecha no había sido suficientemente comparada con las transformaciones del país, iniciadas en las décadas de los cuarenta.

Así lo indicaban los datos sobre los alumnos de cada generación que se inscribían en sucesivos grados escolares. Según informes, para el año de 1956, de cada 1,000 niños que lograban poner el pie en el primer grado de primaria, sólo uno llegaba al último grado de la profesional. En el curso de los seis primeros grados que abarca la primera enseñanza, se quedaban en el camino 866. Al iniciar la segunda enseñanza sólo llegaban 59; pero de ellos desertaban 32 a través de los tres grados escolares de la educación secundaria, prevocacional y especial, que sumados a los anteriores alcanzaban ya la cifra de 973 al bachillerato, a la educación vocacional y al ciclo profesional de la enseñanza normal primario sólo llegaban 9, de los que todavía desertaban 3 en los dos o tres grados escolares de que constaban este nivel, con lo que el total de la deserción se elevaba ya a 994 y finalmente a la educación superior sólo ingresaban 6; pero de ellos todavía desertaban cinco a través de los grados escolares en que se dividían las carreras universitarias y técnicas superiores. Por lo tanto a lo largo de los 16 grados escolares que componían la escala educativa completa, de cada 1,000 alumnos que ingresaban al primer grado de primaria, desertaban 999 y sólo concluía 1.

Esta situación se hacía sentir desde el momento mismo en que se habrían los cursos, al desertar grado por grado, la mayor parte de la población escolar. Pero en el primer nivel, el que constituye la educación primaria era la más alarmante, ya que solo sobrevivían el 15% y el 85% abandonaban sus estudios.

La misma comisión encargada de elaborar el "Plan de once años", estudió la deserción escolar en las treinta generaciones de alumnos que cursaron sucesivamente la educación

primaria entre los años 1925 y 1959. Así pudo comprobar - que dicho fenómeno exhibía una regularidad manifiesta. -- Mermaba siempre, en proporciones muy semejantes, entre -- grado inferior escolar y el inmediato superior, el número de alumnos que integraba cada generación, aunque su intensidad venía decreciendo sin interrupción, año con año, sólo que por desgracia en una proporción bastante pequeña - 1%.

Se ilustra este fenómeno por medio de los datos relativos a sólo dos generaciones de alumnos del sistema escolar urbano, la segunda de las cuales inició su educación primaria en el mismo año en que la primera le puso término, como puede verse en el cuadro 1.

CUADRO 1

GRADO ESCOLAR	GENERACIONES DE ALUMNOS		POR CIENTO RESPEC TO AL PRIMER GRADO	
	1946-51	1951-56	1946-51	1951-56
PRIMERO	512 633	587 622	100	100
SEGUNDO	322 039	386 336	63	64
TERCERO	254 029	325 505	52	55
CUARTO	203 334	279 565	40	48
QUINTO	158 375	236 555	31	41
SEXTO	138 488	206 554	27	31
TERMINARON	115 696	175 703	23	30

Fuente: Plan de Once Años de Educación Primaria, México; 1959, Pág. 316.

Es manifiesto que entre ambas generaciones disminuyó la intensidad, pero también resulta bien claro que en esas fechas la deserción asumía proporciones verdaderamente deplorables.

La deserción en el medio rural era, a primera vista, mucho más desalentadora. Sirven de ejemplo y de punto de comparación con la deserción de las escuelas urbanas, la cifra de la generación 1951-1956, de las cuales se deduce que de cada 100 alumnos que se inscribieron en 1951, sólo dos terminaron sus estudios en 1956 (Cuadro II).

CUADRO II

G R A D O S						APROBACION VI GRADO
I	II	-III	IV	V	VI	
828,551	327,471	169,119	64,773	26,896	19,241	15,498

Fuente: Plan de Once años de Educación Primaria, México, 1959, Pág. 318.

Sin embargo, el examen atento del fenómeno pone de manifiesto características del sistema escolar rural de ese tiempo, que deforma la perspectiva y hace aparecer la intensidad de ese fenómeno mayor de lo que era en realidad.

En el campo, de un gran número de escuelas cuentan sólo con un maestro, en el primer, segundo y tercer grados, lo que confunde al observador en la interpretación de las cifras de inscripción. Además, según datos de esa misma fecha (1957), el 81% de las escuelas primarias rurales carecían

de los tres grados superiores. El carácter incompleto de la gran mayoría de esos planteles podían ser la causa de el 50% de la deserción que presentaban.

En el sistema urbano, los datos ofrecen mayor garantía, a quien analiza las estadísticas. Por otra parte, la deserción no se registra por falta de maestros para los grados superiores.

Concluyendo, en la década de 1946 y 1956 la deserción escolar alcanzó un 77% y 70% respectivamente. Actualmente ese porcentaje ha sido abatido hasta llegar a un 50%. Sin embargo, considerando que la demanda de educación primaria en niños de 6 a 14 años se encuentra totalmente cubierta, resulta preocupante que la mitad de los niños que ingresan a nivel primario se pierda.

1.1.2. DESERCIÓN ESCOLAR DURANTE LOS AÑOS 1959-1970

En el período de 1959-1970, se ha observado, el desperdicio escolar (el desperdicio escolar incluye los índices de deserción y reprobación) en decremento sin embargo, la proporción de la reprobación no ha disminuido notablemente en relación a la proporción de deserción (ver cuadro III).

CUADRO III

Composición relativa del desperdicio escolar 1959, 1964, 1965, 1970 en relación a la matrícula.			
AÑOS	DESERCIÓN	REPROBACION	DESPERDICIO ESCOLAR
1959	14.2	13.8	28
1964	12.1	13.6	25.7
1965	11.9	13.4	25.3
1970	8.4	12.5	20.9

El cuadro IV indica que en el nivel superior, no ha habido disminución de porcentaje de desperdicio escolar, aún cuando la explicación podría ser el aumento en la cantidad de alumnos.

CUADRO IV
DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL DESPERDICIO ESCOLAR POR NIVELES

NIVELES	1959	1959	1964	1964	1965	1965	1970	1970
Preescolar	25,455	1.6	32,015	1.5	33,918	1.6	41,401	1.9
Primaria	1.394,993	89.0	1.738,509	83.9	1.786,687	82.0	1.940,640	81.8
Secundaria	63,648	4.1	155,837	7.5	204,471	9.4	231,397	9.7
Normal	6,841	0.4	7,578	0.4	5,170	0.2	5,550	0.2
Preparatoria	17,582	1.1	50,921	2.4	41,838	1.9	58,620	2.5
Prep. Técnica	36,948	2.4	53,007	2.6	58,517	3.2	56,255	2.4
Superior	21,700	1.4	34,000	1.7	37,401	1.7	39,623	1.7
T O T A L	1.567,167	100.0	2.071,857	100.0	2.178.002	100.0	2.373,306	100.0

Fuente: Revista del Centro de Estudios Educativos, 1972.
Vol. 2, No. 4 Pág.140.

En 1970 el porcentaje de desperdicio escolar fue de 20.9 - respecto al total de alumnos matriculados a nivel nacional (11'329,757 alumnos), la reprobación de alumnos de nivel superior correspondió en el mismo año al 2.02% respecto al total nacional. El desperdicio escolar en el mismo nivel - fue de 17.3% en relación al total matriculado (229,039 alumnos), tomado de la revista del Centro de Estudios Educativos 1972. Vol. 2, No.4 Pág. 140.

1.1.3. DURANTE LOS AÑOS 1970-1981-1984.

El sistema educativo ha experimentado, durante los últimos años, una expansión de la matrícula escolar a todos los niveles. Logrando abatir el déficit de la demanda potencial insatisfecha, actualmente, esta totalmente cubierta la demanda real para el nivel primario, ver cuadro V.

Ahora el reto consiste en crear condiciones para retener a los alumnos que ingresen a los centros educativos, la cual se lograría por una parte mejorar la calidad de la educación y por otra dárle al alumno los elementos que le faciliten su aprendizaje.

Entre 1970 a 1974, desertaron 3.3 millones de alumnos. De estos, 2 millones correspondieron al nivel primario, lo --cual representa el 18% de la matrícula para este nivel. Por lo que toca al desperdicio intercurricular de la cohorte --que se inscribió en el primer grado de primaria 1970, éste representó el 57.7% de la matrícula global inscrita en primer grado ese año, y la cifra de desertores y reprobados --para esa sola cohorte entre 1970 y 1975 fue de 1.5 millo--nes de niños (MUÑOZ, SCHMELKES Y GUZMAN, 1979:173).

En el año 1984, el Secretario de Educación Pública, informa que la deserción escolar para el ciclo (1983-84), alcanzó un 48% afirmando que es uno de los problemas lacerantes que aquejan a la educación nacional.

Así mismo el Plan Rector de Desarrollo Institucional de la U.N.A.M., contempló la necesidad de abatir la deserción en todos los aspectos en que se le atribuyan.

CUADRO V

COMPARACION ENTRE DEMANDA Y MATRICULA DE EDUCACION PRIMARIA, 1970-1980

CICLOS	POBLACION 6-14 AÑOS	POBLACION 6-14 AÑOS CON PRIMARIA	DEMANDA	MATRICULA	DEMANDA NO MATRICULADA	PORCENTAJE DE DEMANDA NO MATRICU LADA
	(a)	(b)	(c)=(a)-(b)	(d)		(f) = $\frac{(e)}{(c)} \cdot 100$
1970-1971	12 663.5	1 076.6	11 587.0	8 853.0	2 773.9	23.5
1971-1972	13 145.2	1 153.9	11 991.3	9 328.9	1 662.4	22.2
1972-1973	13 630.3	1 224.8	12 405.5	9 765.1	2 640.3	21.2
1973-1974	14 060.1	1 293.9	12 766.2	10 185.6	2 580.6	20.2
1974-1975	14 499.7	1 354.8	13 144.9	10 699.0	2 445.9	18.6
1975-1976	14 954.1	1 449.2	13 595.0	11 184.2	2 320.8	17.1
1976-1977	15 326.5	1 560.2	13 776.3	11 969.7	1 796.6	13.0
1977-1978	15 831.5	1 715.4	14 116.1	12 418.3	1 967.8	12.0
1978-1979	16 244.0	1 834.0	14 390.0	13 398.0	991.9	6.8
1979-1980	16 679.4	1 952.5	14 727.3	14 469.2	258.1	1.7
1980-1981	17 759.1	2 084.5	15 674.5	15 443.6	230.9	1.4

Fuente: Cuadro elaborado por COPLAMAR, Pág. 25.

1.2. CAUSAS DE DESERCIÓN

Los expertos que han investigado sobre las causas que originan la deserción coinciden en que dicho fenómeno se encuentra multicondicionado. Esto es, aunque este tenga su expresión en el ámbito educativo, los factores que lo determinan, aparte de los escolares, provienen también de variables económicas, sociales y psicológicas (Leonides;1984).

La intención de coadyuvar a disminuir la deserción, en el escenario que se realiza el trabajo, solo permite hacerlo en el factor escolar, aún dentro del mismo se presentan matices en lo que se refiere a deserción: planes de estudio, etiquetas y dones, hábitos y técnicas de estudio, entre otros, siendo este último aspecto el que puede ser modificado favorablemente por la labor del psicólogo, como se demuestra en los estudios que se reseñarán más adelante y a través de los cuales, se infiere que disminuye la deserción.

Hábitos y Técnicas de Estudio para superar Planes de Estudio, Etiquetas y Dones.

1.2.1. PLANES DE ESTUDIO

Los planes de estudio no son todo lo bien estructurados para que por si mismos ocasionen que los estudiantes obtengan el aprendizaje.

Ibarrola de Solis; 1976 dice al respecto: Hay ciertos elementos que integran y caracterizan el Plan de Estudios. Ta les elementos son:

a) Los objetivos del aprendizaje.

- b) La forma de organizar pedagógica y administrativa--
mente los estudios.
- c) La forma de estructurarlos en el tiempo.
- d) La forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos.
- e) Los recursos con los que se van a implantar.

Pero puesto que las premisas de Ibarrola de Solis, 1976; - no se cumplen en el proceso de planeación, surge la necesi--
dad de buscar soluciones, una serie dotar a los estudian--
tes de medios que le permitan sobrevivir en el ambiente --
educativo evitando que deserten.

Angel Díaz Barriga; 1980, considera que en Plan Tradicio--
nal el alumno repite estrictamente la información que pre--
senta el maestro, por lo que el papel del alumno es pasivo;
esto no corresponde forzosamente a lo más deseable desde -
el punto de vista aprendizaje; puesto que básicamente res--
tringe a la recepción y reproducción del conocimiento.

Leyta; 1977, dice sobre la deserción y reprobación estudian
til en su trabajo de tesis para Licenciatura "Algunas consi--
deraciones sobre condiciones de estudio y técnicas para el
estudio efectivo". El problema de la deserción y reprobac--
ción estudiantil deberá enfocarse hacia la Planeación de -
la Enseñanza en todos los niveles, pero debido a numerosas
y variadas restricciones y limitantes, no es posible lograr
esa solución totalitaria. Como no es posible cambiar radi--
calmente y a corto plazo las condiciones de enseñanza, en--
tonces debemos optar por soluciones parciales. Una alterna--
tiva es dotar al estudiante universitario de condiciones -
que le sean útiles para responder efectivamente en su estu--
dio. El proveer al estudiante de los medios que le permiti--
tan sobrevivir en el ambiente académico conociendo que el

Plan de Estudios no se adapta a sus requerimientos. El estudiante deberá adaptarse a lo que el Plan exige. Aprender a estudiar es un medio para lograr esa adaptación.

Gasca Tejada, 1984; en el estudio que realizó para presentar su examen profesional de M.V.Z. En el cual uno de los objetivos es analizar el rendimiento escolar durante los diez semestres de cinco generaciones de estudiantes de Médico Veterinario Zootecnista en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la U.N.A.M. cuyos datos fueron captados a partir de las actas originales de calificaciones a partir del semestre 74-1 al 82-2.

Al analizarlos encontró que la mayor cantidad de materias con clasificación de muy difíciles se encuentran en los semestres del 1o. al 4o. ver cuadro (VI).

CUADRO VI

RENDIMIENTO ESCOLAR DE LAS PRIMERAS 3 ASIGNATURAS DE CADA CATEGORIA

ASIGNATURA	CRED.	R E N D I M I E N T O				CATEGORIA	SEM.
		NA	S	B	MB		
1.Bioquímica	15	54.0%	21.%	18.%	7.%	Muy Difícil	1o.-2o.
2.Microbiología	16	49	34	12	5	Muy Difícil	3o.
3.Virología	6	48	34	12	6	Muy Difícil	3o.-4o.
10.I.P.O.A.	7	38	14	27	20	Difícil	6o.
11.Infecciosas II	10	37	30	26	7	Difícil	8o.
12.Parasitología	12	36	31	23	10	Difícil	3o.-4o.
21.Fisiología G.	10	30	42	22	5	Fácil	2o.
22.Zoot.de Aves	8	29	21	26	24	Fácil	5o.
23.Exterior y M.	5	29	27	30	13	Fácil	1o.-2o.
36.Clínica Bov.	6	15	25	42	18	Muy Fácil	9o.
37.Clínica Eq.	6	15	35	36	14	Muy Fácil	10o.
38.Téc.Q.	6	14	25	36	25	Muy Fácil	9o.

Lo que ocasiona que sean los semestres de mayor reprobación, ver cuadro (VII).

CUADRO VII

COMPRACION ENTRE EL INDICE TOTAL DE REPROBADOS
POR SEMESTRE Y EL TOTAL DE CREDITOS ACUMULADOS

SEMESTRE	PLAN A	I.T. DE R.	PLAN B	I.T. DE R.
1o.	43 Créd	45.34%	29 Créd	36.34%
2o.	33 Créd	35.05	47 Créd	38.03
3o.	50 Créd	35.01	58 Créd	37.01
4o.	50 Créd.	34.11	42 Créd	30.96
5o.	43 Créd.	29.25	--	--
6o.	41 Créd.	31.18	--	--
7o.	47 Créd.	28.62	--	--
8o.	36 Créd.	29.00	--	--
9o.	25 Créd.	17.15	--	--
10o.	20 Créd.	12.83	--	--

Considerando que este fenómeno se dá por no estar bien estructurado el Plan de Estudios, por lo que propone un diseño más adecuado del mismo, para resolver realmente los factores principales del proceso enseñanza aprendizaje.

1.2.2. ETIQUETAS Y DONES

Muchos estudiantes desconocen como realizar su estudio, lo que se les dice es: pónle ganas, tú puedes y los jóvenes - van buscando por medio de ensayo-error efectuar su estudio, pero el camino no lo realizan en línea recta que es el más corto para llegar al punto deseado, sino que hacen el cír-

culo para lograrlo, quedando muchos en el intento, obteniendo la etiqueta de tontos, flojos y otros calificativos que no resuelven el problema, por el contrario propicia la deserción. Bajo el título mordaz. Los "dones" no existen. Lucien Seve, publica, 1964 "Con frecuencia escuchamos decir: su hijo no es dotado". La frase cae como un cuchillo. Resuena como el "no hay probabilidad" del cirujano cuando sale de la operación. Para el educador es una comprobación de impotencia, una confesión de fracaso. Para los padres significa la angustia: "¿Qué vamos hacer -- con él?" "¿Dónde vamos a meterlo?", y frecuentemente la ruina de las esperanzas y sacrificios de la vida entera. Ante este doble drama, muy joven quizá para comprender pero no para presentir, el joven entrevé la carga de resignación que le va a exigir esta extraña debilidad que se le descubre, esta carencia irreparable, una "carencia de dones".

C A P I T U L O I I

HABITOS Y TECNICAS DE ESTUDIO

HABITOS Y TECNICAS DE ESTUDIO

Existe mucha literatura en relación con los hábitos y técnicas de estudio. La mayoría de los libros y documentos revisados coinciden en los puntos más importantes. A conti-nuación se hace una breve descripción de lo que algunos de los autores más reconocidos en el área han establecido.

Maddox, 1979; pág. 9, dice: el éxito en el estudio no sólo depende de la inteligencia y el esfuerzo, sino también de la eficacia de los métodos de estudio. Puesto que el estudio sigue siendo un arte. Se observa que los métodos que -convienen a ciertos individuos no son válidos para otros, y que hay un método diferente para cada materia. Sin embargo ciertos principios generales (hábitos) permiten desarrollar el método personal y planes de estudio de un modo más efectivo y con menor esfuerzo y error.

En otras palabras, aunque nadie pueda decir exactamente como se debe estudiar las diferentes asignaturas, se tendrá la capacidad de desarrollar el propio método de un modo --más inteligente si se conociera algo sobre el tema. Incluso los buenos estudiantes no suelen tener un conocimiento suficiente de los métodos de estudio, los que le permiti-rían mejorar sus estudios al aplicarlo a su propio trabajo.

Ilustra lo explicado en párrafos anteriores en el estudio que se realizó en Gran Bretaña para buscar las diferencias entre los hábitos y técnicas de estudio que presentaban los estudiantes aprobados de los suspendidos, ver cuadro 6.

CUADRO No. 6

	ESTUDIANTES APROBADOS	ESTUDIANTES SUSPENDIDOS
Promedio de horas de clase por semana.	27	18
Porcentaje del tiempo total de trabajo consagrado a un programa regular.	57	49
Totalidad de las notas de clases (100=notas plenamente redactadas).	64	47
Porcentaje de alumnos que revisan las notas en el mismo día.	21	8

Fuente: Libro "Cómo estudias" Harry Maddox, 1979 pág.11.

Los estudiantes mejores asistían a más horas de clase y -- trabajan según un programa más regular. Tomaban más notas y tenían mayor tendencia a revisar sus notas el mismo día.

En consecuencia desarrollando un programa regular de actividades encausadas al estudio formándose un hábito, se obtendrá el éxito, motivando a concluir sus estudios.

Stanto, (1984); menciona que, si se determina un lugar y -- cierta hora para estudiar, se observará que es más fácil -- que se concentre. Se pierde menos tiempo para disponerse a estudiar porque inconcientemente, se empieza a colocar dentro de las condiciones indispensables para ello. Cuando el hacer esto se transforma en un hábito. Se logra un progreso valioso, porque entonces será más fácil iniciar la rutina de estudio (método) cuya finalidad es adquirir la capa-

idad de hacer algo nuevo, la de lograr entender algo. En el estudio la constancia se necesita para andar el camino que se pretende llegar, Michel; 1974, pág. 47.

Ibarrola de Solis, (1975); afirma que los estudiantes deberían de contar como recursos en su estudio las técnicas -- que puedan manejar.

Skinner, (1970); señala que "Enseñar a una persona es enseñarle técnicas de autocontrol que aumente la probabilidad de que recuerde lo visto y lo oído".

Mediante investigación experimental se han determinado que algunas conductas que se manifiestan en el estudio dan como consecuencia el éxito académico, entendiéndolo como: la demostración pública de las habilidades de conocimiento -- que un estudiante va adquiriendo al estar expuesto a condiciones educativas, algunos datos de dichas investigaciones son:

Las que efectuaron Allen, Lerner y Hinrichsen (1972) en un estudio que indica la relación de predicción de las calificaciones a partir de conductas de estudio estimadas con estudiantes no graduados inscritos en un curso introductorio de psicología.

Este estudio se hizo con el objeto de determinar si los registros de los sujetos respecto a sus conductas de estudio permitirían predecir las calificaciones promedio (Grade -- Point Average).

Las 81 mujeres y 61 hombres que participaron autoregistraron las siguientes conductas de estudio relevantes: tiempo

promedio de estudio al día, número promedio de días que -- estudiaban a la semana, tiempo promedio que estudiaban cada vez que el sujeto se sentaba a hacerlo y longitud promedio de cada interrupción. Los sujetos también respondieron a tres pruebas de ansiedad: diferencial de ansiedad (Husek y Alexander, 1969); prueba de ansiedad-logro (Alpert y Haber, 1960) y la escala de ansiedad (Sarason, 1957).

Los resultados indicaron que los auto-registros de conductas de estudio pueden ser buenos predictores de GPA (Grade Point Average). También sugieren la validez de usar conductas de estudio relevantes (variables de estudio) y pruebas de ansiedad como predictores de la ejecución académica.

Lloyd y Knutzen (1959), quienes encontraron que los individuos que iniciaban su estudio al principio del semestre y lo efectuaban espaciadamente a lo largo del mismo en un curso de instrucción programada, obtuvieron calificaciones más altas que aquellos que exhibieron hábitos de estudio demorados.

Otro trabajo que demuestra la importancia de algunas conductas del estudiante para obtener el éxito académico es el de Corlett (1974). El autor investigó la relación entre éxito académico y

- a) Una medida de habilidades de biblioteca, para lo cual se aplicó la prueba de orientación de biblioteca.
- b) La escala de hábitos de estudio y actitudes de Brown y Holtzman.
- c) Sexo.

Los sujetos experimentales fueron 36 hombres y 35 mujeres inscritos en un curso de inglés en una universidad metropo

litana. El criterio de selección se basó en las calificaciones (GPA).

De los resultados obtenidos el autor concluyó que:

- a) La prueba de orientación de biblioteca pareció ser válida para predecir el éxito académico en las condiciones presentes en la investigación. Además que se obtuvo relativamente poca varianza en la utilización de la prueba de hábitos de estudio y actitudes.
- b) Este estudio reveló que las mujeres tendieron a lograr un nivel superior al grupo de hombres.

Rimm y Masters (1974), afirman que las dificultades más -- frecuentes son función de tiempo insuficiente para estudiar y hábitos de estudio inefectivos. Puede haber otras razones del fracaso estudiantil, la carencia de conductas de apoyo básicas para aprender nuevas y más completas conductas. Por ejemplo, cuando un estudiante no es capaz de diseñar un proyecto experimental porque carece de los elementos de conocimiento mínimos para hacerlo; esto es, no discrimina entre variables independiente y dependiente, no -- comprende la premisa básica de un diseño experimental, etc.

Leyta; 1977, en su trabajo de tesis hace una revisión bibliográfica para llegar a dar algunas consideraciones sobre la conducta de estudio y técnicas para el estudio efectivo.

Su investigación la realizó en torno al Plan de Estudio, -- éxito académico, técnicas de estudio efectivo y sobre el -- planteamiento de la conducta de estudio. Obteniendo conclusiones interesantes y de las que se mencionarán algunas de sus consideraciones que ofrecen mejorar las condiciones de estudio. Dotar al estudiante de técnicas de estudio; permitirá que él mismo programe condiciones que le favorezcan -

adquirir respuestas que el sistema educativo no es capaz de proporcionarle.

En la medida que un alumno sepa estudiar se comportará de acuerdo a los objetivos de cada asignatura. En su resumen mencionó que se sabe poco acerca de la conducta de estudio y sus componentes. No obstante la metodología científica - plantea la probabilidad de lograr ese conocimiento.

Lucio: (1983), llevó a cabo una investigación sobre; la influencia en el rendimiento escolar del estudiante, sus hábitos y actitudes hacia la materia, y porqué el que trabaja y estudia obtiene mejores calificaciones que el estudiante que no trabaja. En el Instituto "Juan Escutia" con alumnos del tercer grado inscritos en el año escolar 1973 de los turnos matutino y vespertino.

El procedimiento para esta investigación fue el siguiente: Se aplicó la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio, se dió un curso de "cómo estudiar", durante seis sesiones de 1:30 de tiempo y posteriormente se hizo el "retest", aplicando nuevamente el test para obtener los resultados. Llegando a las conclusiones siguientes:

El curso de "Cómo estudiar" no es un elixir para curar el bajo rendimiento de los estudiantes, porque la clave de -- cualquier método de estudio son las actitudes hacia el mismo.

La encuesta realmente dá una imagen de los hábitos y de -- las actitudes hacia el estudio, aunque de 1969, fecha en -- que se hizo el primer estudio en México sobre la E H A E -- ha variado la comprensión del vocabulario ya que la utilización de modismos dentro del curso influyeron favorablemente en el ánimo de los alumnos.

C A P I T U L O I I I

TECNICAS APLICADAS A CONDUCTAS DE

ESTUDIO

Diversas técnicas se han desarrollado con el fin de optimizar la conducta de los individuos.

Algunas de estas técnicas, que fueron usadas en el Taller de Hábitos de Estudio, se revisan en este capítulo:

3.1. AUTO-CONTROL

"El organismo puede hacer menos probable una respuesta castigada alternando las variables de las que esa respuesta es función. Cualquier conducta que tenga éxito en ésto, automáticamente será reforzada. Llamamos a tal conducta auto control". Skinner; 1953.

Rachlin; 1974, dice que el auto-control se observa cuando un organismo actúa de una forma que le provee de consecuencias positivas a largo plazo sobre una acción que le provee consecuencias negativas inmediatas.

Mahomey y Thorensen; 1974, mencionan tres rasgos importantes de los fenómenos de auto-control:

- Siempre involucran dos o más alternativas de conducta.
- Las consecuencias de esas conductas son generalmente conflictivas y
- El patrón auto-regulatorio generalmente es instigado y/o mantenido por factores externos como consecuencias a largo plazo.

La terapia conductual ha adoptado en su dominio el tratamiento de problemas de conducta de estudio. Entre otras, las técnicas de auto-control han sido aplicadas a ésta área

y han demostrado ser efectivas, tal y como lo han sido en otras áreas como el control de la obesidad Stuart; 1967, - Harris y Bruner; 1971, Harris; 1969, Sutart; 1971, la conducta de fumar en exceso Tooley y Pratt; 1967, Nolan; 1968, Robert; 1969, y el consejo matrimonial (Goldiamond; 1965, - para mencionar algunos ejemplos.

Las técnicas que han sido aplicadas al establecimiento de hábitos de estudio efectivos son:

- 3.1.1. Cambiar los estímulos del medio ambiente. Frecuentemente involucra elegir un área de estudio donde sean improbables conductas competitivas con estudiar, y donde la conducta deseada sea más probable.
- 3.1.2. Fortalecimiento de claves ambientales del lugar de estudio. Solo ejecutar la conducta de estudiar en esa situación de manera que con el tiempo los estímulos asociados con el área de estudio llegarán a ser estímulos discriminativos poderosos para estudiar.
- 3.1.3. Reforzamiento positivo. El reforzamiento contingente bajo una programación adecuada implica comenzar los programas con metas iniciales bajas (de 10 a 20 minutos de estudio por ejemplo) para evitar la presentación de consecuencias aversivas (como el aburrimiento o la fatiga). Las recompensas pueden incluir una gama muy amplia, por lo que el reforzador dependerá del sujeto en cuestión.
- 3.1.4. Auto-registro. El sujeto deberá ser entrenado previamente para registrar su propia conducta en base a un parámetro definido; por ejemplo, el tiempo de

estudio y la cantidad de material estudiado han sido las variables dependientes más frecuentemente registradas. Hay una gran cantidad de trabajos experimentales en ésta área. Algunos de ellos se mencionarán a continuación.

Una investigación de las más completas y controladas ha sido la de Beneke y Harris; 1972, quienes trabajaron con 53 sujetos, todos ellos estudiantes inscritos a los cursos de verano. Se compararon dos condiciones: la condición de grupo y la condición individual.

La variable dependiente registrada fue el tiempo de estudio; y los propios sujetos registraron el tiempo en la línea base. La motivación fue registrada mediante una lista hecha por cada sujeto donde debía enumerar las razones para estudiar y para mejorar su conducta de estudio.

Se planeó un curso para 11 lecciones. En cada sesión se iba añadiendo una técnica más de auto-control tanto a manera de instrucción como de aplicación. También se enseñó a los sujetos paso por paso la técnica de lectura SQ3R.

A partir de los resultados se encontró que la correlación entre horas de estudio por día y número de lecciones terminadas no fue significativa. Tampoco hubo diferencias significativas entre la condición de grupo y la condición individual. La medida más importante fueron las calificaciones (grade point average: GPA). Comparaciones múltiples usando el procedimiento de Scheffe revelaron que tanto los sujetos que dejaron de asistir en la segunda lección, como los que completaron de 1 a 6 lecciones tuvieron ganancias pequeñas en sus calificaciones en comparación a los sujetos que completaron de 7 a 11 lecciones, quienes obtuvieron mayores ganancias. La relación entre la ganancia en las calificaciones y el número de lecciones terminadas se confirmó

al encontrar que la correlación entre la ganancia de GPA - en los tres semestres después del experimento y las lecciones completas fue altamente significativa. Este efecto fue independiente de si los sujetos trabajados en grupo o individualmente.

Las horas de estudio se correlacionaron significativamente con GPA acumulativo, indicando que el tiempo de estudio está relacionado al GPA global.

Las ganancias resultantes de este proyecto parecieron deberse a incrementos en la calidad del estudio más que a la -- cantidad del mismo.

Algunas de las ventajas de esta investigación incluyen de acuerdo a los autores: la cantidad de sujetos y el seguimiento a largo plazo que garantizan un valor metodológico superior a los estudios de caso, siempre y cuando la finalidad sea descubrir procedimientos que afecten a grandes masas de la manera más económica. La participación de un alto número de sujetos en estudios de este tipo puede presentar ventajas, si el propósito es planteado en la dirección señalada arriba, sin embargo esto no quiere decir que los estudios de caso sean inadecuados; el diseño empleado deberá elegirse a partir de los propósitos de la investigación y por supuesto del problema planteado.

Es bastante clara la diferencia entre las mayores ganancias mostradas por los sujetos que participaron contra los que no participaron.

No hubo diferencia entre los alumnos que trabajaron solos y los que lo hicieron en grupo, cosa que favorece el uso del procedimiento en grupos grandes de alumnos. Esta indi-

cación parece muy útil sobre todo si se piensa en la aplicación de tal procedimiento en instituciones donde el sistema de enseñanza no resuelve por sí mismo el problema de las deficiencias del repertorio de estudio de los alumnos afectados.

Dentro de las fallas metodológicas y de implementación -- que se detectan, el principal problema del proyecto fue -- inducir a los sujetos a participar y mantener su asistencia, como lo indican los datos de "Mortalidad".

Es un supuesto que, el contenido de las lecciones referente a técnicas de modificación de conducta (reforzamiento, castigo, control de estímulos), garantice un grado de motivación análogo en todos los sujetos.

Otro factor que la investigación ataca es la posibilidad de no solo probar la técnica de estudio propiamente dicha sino también indicar los pasos y medios para entrenar a los estudiantes para que la utilicen en su práctica escolar.

Hay otros reportes donde las técnicas de auto-control han sido aplicadas a la conducta de estudio.

Richards; 1974, examinó la efectividad relativa de algunas técnicas de auto-control (control de estímulos, auto-registro, consejo general) para modificar las conductas de estudio en estudiantes de College. Se predijo que el auto-registro sería la más eficaz, mientras que los sujetos en la condición de consejo general serían superiores a los sujetos control. También se predijo que el control de estímulos añadiría poco a la efectividad del auto-registro o el consejo general.

Los resultados apoyaron estas predicciones, especialmente la relativa a la superioridad del auto-registro. Es interesante que el autor notara un indicio de que el control de estímulos quitó valor a la efectividad del auto-registro y del consejo general.

3.2. AUTO-REGISTRO:

El auto-registro podemos considerarlo parte del conjunto de técnicas aplicadas al área del auto-control. Su influencia sobre la conducta de estudio principalmente será -- analizada a lo largo de esta sección.

Ya se ha tratado de determinar los efectos independientes de la auto-observación, Johnson y White; 1971, sugiriendo que la auto-observación tiene efectos predecibles sobre la conducta, y bajo la sospecha de que la auto-observación es una medida reactiva en sí misma. Dicha hipótesis se daba en la premisa de que auto-observar una conducta señala la ocasión para auto-evaluarse positiva o negativamente, y esa auto-observación puede tener efectos reforzantes o castigantes sobre la conducta observada. Esta interpretación se ve apoyada por los hallazgos de Locke, Cartledge y Koepfel; 1968, ellos hicieron una revisión de los estudios que han investigado los efectos del conocimiento de resultados. La hipótesis fundamental que sustentaron es que los efectos motivacionales del conocimiento de resultados dependen de las metas que los sujetos establezcan en respuesta a -- tal conocimiento. Esta noción sugiere que el conocimiento de resultados implica entonces, que los sujetos establezcan metas basadas en la información que obtienen al conocer los resultados de una ejecución. Los autores muestran una evidencia amplia al respecto. Así pues, se arguye que los efectos "motivacionales" del conocimiento de resultados sobre una ejecución son tales en la medida de que ese conocimiento:

- a) facilite el establecimiento de metas específicas y
- b) Que las metas sean difíciles.

Tal conclusión también se ve apoyada por el hecho de haberse encontrado que los incentivos no influyen en la ejecución cuando se controlan los efectos del establecimiento de metas, Looke y Col.; 1968, por tanto se postula que el fenómeno de establecimiento de metas es un factor mediatorio para lograr un cambio de conducta.

Johnson y White; 1971, predijeron que la auto-observación de la conducta de estudio incrementaría esa conducta y entonces afectaría las calificaciones de los sujetos.

El procedimiento en resumen fue así: 144 sujetos de un curso introductorio de psicología participaron sin ser informados del propósito de la investigación. Se les dijo que se trataba de un estudio sobre "La vida del estudiante".

Los sujetos fueron asignados al azar a cada una de 3 condiciones. Se trató de mantener equilibrado el número de mujeres y de hombres en cada condición. Las condiciones fueron:

- a) Auto-observar su conducta de estudio;
- b) Auto-observar su conducta de salir (compromisos sociales);
- c) Grupo control de no-contacto, a quienes se les dijo que ya no podían participar porque ya estaba completo el cupo de estudiantes.

Los efectos de los tratamientos se consideraron sobre los cambios en las calificaciones. La superioridad académica -- del grupo de auto-observación sobre el grupo control pareció demostrar que la técnica de registro puede ser un procedimiento reactivo que tiene efectos importantes sobre la conducta auto-monitoreada. Además, ya que el grupo que auto registró compromisos sociales también mejoró sus calificaciones, se pudo sugerir que la dirección de la influencia -

reactiva podría ser utilizada como medida terapéutica, ya que también bajo esta condición se lograron cambios deseables de la conducta.

Los efectos reactivos del auto-registro han sido ya sugeridos también por Mohoney; 1974, y confirmados por McFall; - 1970, en el área de la reducción de la conducta de fumar..

Otros autores han confirmado la postulación de que el auto-registro es una medida reactiva. Además de que la dirección del cambio conductual no está afectada por las expectativas de los sujetos. Nelson, Lipinski y Black; 1975, encontraron que el auto-registro es una medida reactiva a pesar de las diferencias en las expectativas que los sujetos tuvieron acerca de la dirección del cambio conductual. En todos los grupos de tratamiento hubieron cambios de frecuencia de la conducta seleccionada (tocarse la cara).

Si bien ya se ha sugerido Johnson y White; 1971, que el valor terapéutico del auto-registro radica en el valor social de las conductas; la dirección del cambio en el estudio de Johnson y White tendió hacia el valor deseable de la conducta tratada.

Hay algunos otros estudios que sugieren que la dirección y extensión del cambio conductual por efecto del auto-registro está siendo afectada por otras variables. Una posible variable es el reforzamiento explícito del experimentador sobre los cambios diferenciales en direcciones particulares Kanfer; 1970.

Un segundo factor potencial son las instrucciones dadas a los sujetos bajo condiciones diferenciales de tratamiento. McFall y Hammen; 1971, encontraron que a pesar de las ins--

trucciones variadas (auto-registro del número de cigarrillos fumados sin instrucciones explícitas, auto-registro del número de veces que los sujetos no pudieron resistir fumar, auto-registro del número de veces que los sujetos se resistieron a fumar éxitosamente y la última condición mas el factor de al menos "20 tentaciones" resistidas al día; todos los grupos fumaron menos durante el período de auto-registro. No obstante, McFall; 1971, encontró que a los sujetos que se les dijo que registraran el número de cigarros que fumaban no decrementaron su conducta; a diferencia de los sujetos que se les pidió que contaran el número de veces que se resistieron a fumar, pues en ellos sí decrementó la frecuencia de la respuesta.

En otro estudio Gottman y McFall; 1972, se obtuvieron resultados similares pues los sujetos a los que se les pidió registrar el número de veces que hablaban durante la clase, incrementaron su participación en el salón de clase, mientras que aquellos que se les dijo que registraran el número de veces que querían hacerlo pero no hablaban, fracasaron en mostrar mayor participación en las discusiones de clase.

Una tercera variable puede ser el juicio de valor implícito a la clase de respuestas que interesa modificar Kanfer; 1970,. Esto quiere decir, que si la conducta es deseable habrá un incremento (ejemplos, conversación social, tiempo dedicado a leer) con el auto-registro; y si es una conducta indeseable, el efecto del auto-registro es el de decrementarla (ejemplo, tocarse la cara a cada momento).

Y por último, el momento en el que el auto-registro se efectúa en relación a lo que es registrado. Este punto está --

muy relacionado al factor anterior, pues si una conducta se considera indeseable y el momento del acto de auto-registrar antes de ejecutar la conducta se puede interrumpir la secuencia de conducta indeseable y entonces decrementar el número de ocurrencias Kanfer; 1970, esta conclusión se ve apoyada por los hallazgos de Bellack, Rozensky y Schwartz; 1974, quienes observaron que el auto registro antes de la cadena, es decir, antes de comer -- produjo mayor pérdida de peso que el auto-registro después de comer.

Una investigación más reciente, efectuada en 1975 por -- Frederiksen y Epstein amplía lo que sabemos sobre los -- efectos del auto-monitoreo. Ellos sugieren que la reactividad del auto-monitoreo depende del tipo de registro.

Esto es, ellos trabajaron con 3 tipos de registros: auto registro continuo, auto-registro diario y auto-registro semanal. Los datos que arrojaron dos de sus experimentos con estudiantes sobre la conducta de fumar apuntan hacia la superioridad del auto-registro continuo por ser más - confiable y porque fue el registro que más control tuvo - sobre la reducción del número de cigarrillos fumados.

Con estas investigaciones se confirma la reactividad del auto-registro. Además de que ellas mismas indican la posibilidad de que ciertas variables específicas (reforzamiento diferencial explícito, instrucciones diferentes, importancia social de la respuesta, momento del auto-registro) determinen la calidad y cantidad del efecto que el auto-monitoreo ejerce sobre la conducta registrada.

Así pues, el auto-registro ha demostrado ser una técnica

efectiva en la modificación de diversas conductas.

3.3. AUTO-REFORZAMIENTO

El auto-reforzamiento al igual que el auto-registro es una técnica independiente, sin olvidar que está siendo considerada dentro de las dimensiones del proceso de auto-control.

"Una de las primeras y más fructíferas áreas de la investigación en auto-control ha sido el auto-reforzamiento", comienzan diciendo Mahoney y Thorensen en el capítulo correspondiente de Behavioral self-control; 1974. Esta es una de las razones por las que analizaremos por separado este procedimiento.

Por auto-reforzamiento entendemos la categoría en la que una persona se presenta a sí misma un estímulo reforzante positivo o se retira un estímulo negativo o aversivo. Y es claro que la investigación existente esté realizada con la primera variedad de auto-recompensa mencionada arriba.

Bandura; 1974, hace un análisis del proceso de auto-reforzamiento y dice que un evento auto-reforzante implica varios procesos subsidiarios:

- a) un estándar de conducta auto-prescrito.
- b) Procesos de comparación social de la propia ejecución.
- c) La aplicación de los reforzadores está bajo el control de la propia persona y
- d) El sujeto funge como su propio agente reforzante.

Si nos detenemos un momento y miramos de nuevo los cuatro

factores señalados arriba, quizá nos surjan preguntas como: ¿qué procesos permiten que un individuo se establezca a sí mismo un nivel de ejecución, y que además lo cumpla?; de qué manera surge la conducta de comparar la propia ejecución con un patrón social observado?; ¿qué procesos controlan que un sujeto se recompense de acuerdo al criterio mínimo de respuesta que él mismo puede explicitar?. Las respuestas a tales preguntas solo pueden construirse a -- partir de investigaciones controladas que permitan aislar tales factores y quizá otros más.

Las investigaciones sobre auto-reforzamiento se han desarrollado en dos líneas:

- 1) Estudios dirigidos hacia identificar las condiciones - bajo las que se adquieren y son modificadas respuestas de auto-reforzamiento. En este tipo de investigación - las conductas de auto-reforzar y auto-castigar corresponden a la variable dependiente sobre la que se ve si hay o no efecto o cambio.
- 2) Estudios que intentan ver si las recompensas y castigos auto-administrados tienen una función controladora sobre la conducta de la persona. En éstos, el auto-reforzamiento es la variable independiente y su poder para influir sobre alguna ejecución seleccionada funciona como la variable dependiente.

A continuación haremos mención de trabajos sobre la segunda línea por su relación más directa con la aplicación a programas de remedio o de establecimiento de conductas.

De manera similar que con el auto-registro, hay numerosos

reportes empíricos donde se ha aplicado el auto-reforzamiento con objeto de modificar diversas conductas.

(Ejemplos: reducción de ansiedad heterosexual, disminución de fumar, reducción de peso, incremento de hábitos de estudio eficientes, mejora de la ejecución en exámenes, etc). Pero en la mayoría de los casos no se ha aplicado sola, sino que se ha acompañado de la utilización y establecimiento de otros procedimientos como control de estímulos y auto-registro. Así pues, la efectividad de auto-reforzamiento para alterar conductas ha sido demostrada empíricamente, Rehm y Marston; 1968, Goodlet; 1969, Bolstad y Johnson; 1972.

Un ejemplo de la aplicación y efectos de la auto-administración del reforzador, en el trabajo efectuado por Van Zoost y Jackson; 1974. Ellos compararon tres condiciones de tratamiento, una en la que los sujetos no monitorearon ninguna conducta, y dos condiciones en las que los sujetos reforzaron sus conductas monitoreadas (1o. actividades de estudio y 2o. actividades de biblioteca). La evaluación se hizo en base a los datos arrojados por la aplicación del SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes) y de ahí se reportó una ganancia significativa en los puntajes del Test. Por tanto, se interpretó como mejora de los hábitos de estudio por efecto del auto-reforzamiento administrado en forma de dinero. El único punto de duda surge debido a que el estudio carece de la evaluación adecuada de los efectos de auto-monitoreo. Sin embargo, los investigadores consideran esos efectos como parte de las operaciones del auto-reforzamiento. Suposición que no está fundamentada en lo mínimo. Dado que hay investigación, Bandura y Perloff; 1967, que demuestra no solo la efectividad de la auto-aplicación del reforzamiento, sino también que los

efectos de la auto-administración del reforzamiento son equivalentes a los efectos del reforzamiento externo (reforzamiento provisto por el experimentador o cualquier otra fuente externa al sujeto).

Un estudio cuyo propósito fue el de determinar los efectos de contingencias impuestas por el maestro contra contingencias auto-impuestas, fue efectuado por Lovitt y Curtiss; 1969, donde exploraron dicho problema por medio de tres experimentos. Ellos registraron como variable dependiente ciertas actividades escolares que englobaron con el nombre de "Respuestas Académicas".

Los dos primeros experimentos de su estudio se dirigieron a atacar el problema arriba señalado y el tercero a determinar si la magnitud del reforzador era una factor determinante que pudiera haber obscurecido los efectos de la auto-determinación de las contingencias de reforzamiento sobre la respuesta académica. En los dos primeros experimentos, el sujeto (un niño de 12 años de edad) fue sometido a 3 fases, en la primera el maestro especificó el sistema de contingencias (los puntos de recompensa que cada criterio de actividad valdría); en la segunda fase el alumno determinó por si mismo su sistema de contingencias y en la tercera fase el maestro volvió a instaurar su sistema original.

Los resultados indicaron que ya fuesen especificados por el maestro o por el alumno, las contingencias produjeron aproximadamente el mismo efecto (experimento 1), quizá pudiera notarse un efecto ligeramente mayor en la fase de especificación de contingencias por alumno.

La evidencia arrojada por este estudio no se refiere a la efectividad del auto-registro en sí, sino que apunta hacia la indicación de que cuando los objetivos conductuales y el sistema de contingencias están especificados con claridad, los niños incluso pueden ser capaces de manejar su propia conducta tan efectivamente o más que lo que se logra mediante consecuencias similares pero administradas externamente.

En un estudio más reciente de Felixbrod y O'Leary; 1973, también se compararon los efectos del reforzamiento contingente sobre estándares de ejecución externamente determinados contra estándares de ejecución auto-determinados. Doce niños y doce niñas extraídos de una Escuela Primaria, fueron sometidos a tres condiciones:

- 1o. Condición de reforzamiento contingente a estándares de ejecución auto-determinados.
- 2o. Condición de reforzamiento a estándares de ejecución impuestos externamente, en ésta el estándar estaba determinado por los sujetos de la primera condición y
- 3o. Una condición control de no-reforzamiento.

La tarea consistió en resolver problemas de matemáticas en cada sesión. Y las variables dependientes correspondieron con el número de problemas resueltos correctamente, con la cantidad de tiempo empleado en la tarea, con la tasa de solución de problemas correctamente y con el porcentaje de problemas correctos, además de las ejecuciones estándar especificadas por los mismos sujetos de la condición 1o.

Los resultados coincidieron con las predicciones hechas,

esto es, el grupo de auto-determinación fue superior al grupo de no-reforzamiento. No hubo diferencias de ejecución entre el grupo de auto-determinación y el de administración externa, dichos resultados apoyan los hallazgos de Bandura y Perloff; 1967 previamente mencionados.

Otro propósito del mismo trabajo fué el de determinar si se mantendrían a lo largo del tiempo los estándares de ejecución auto-impuestos. En este punto no hay analogía entre lo encontrado por Bandura y Perloff; 1967, y lo que Felixbrod y O'Leary; 1973, hallaron. En el primero, los sujetos solo tuvieron una oportunidad para cambiar el valor del estándar que ellos mismos se habían impuesto, y en el segundo, los sujetos pudieron hacerlo más de cinco veces (cantidad igual al número de sesiones). Por tanto, fue factible observar que los sujetos se auto-impunían estándares progresivamente más tolerantes conforme avanzaron las sesiones. Por las condiciones de control propias de cada procedimiento empleado en esas investigaciones parece que el alcance de los resultados de Felixbrod y O'Leary; 1973, es mayor (la fuente original discute con detalle algunos puntos de discrepancia).

Los datos y conclusiones aportados por los estudios descritos y por otros similares que no se anotaron, confirman la utilidad de la auto-determinación del reforzamiento como técnica para incrementar conducta. Esta técnica ha sido exitosamente aplicada a trabajos en el área de la educación.

Es importante señalar, no obstante, que aún hace falta más investigación que aclare los efectos aislados y de interacción de otras variables sobre las conductas compren-

didadas en la auto-regulación, y de dichas conductas (ejemplo: auto-instrucción, auto-registro, auto-evaluación y auto-administración de reforzamiento) sobre la ejecución.

Un área de gran importancia en el auto-reforzamiento es la modalidad de reforzamiento cubierto. La pregunta central es, si las consecuencias producidas simbólicamente pueden tener una función reforzante para regular la conducta abierta. Bandura; 1971, señala algunas referencias donde se reporta que consecuencias simbólicas pueden tener propiedades reforzantes similares a sus equivalentes físicos. También para el caso del auto-castigo cubierto se ha logrado producir efectos reductivos o debilitadores de conducta.

La técnica del auto-reforzamiento cubierto ha sido primordialmente aplicada a problemas de conducta considerados dentro del dominio de la terapia. No obstante, proponemos que si tal técnica ha demostrado ser valiosa (Cautela; -- 197 , Weiner; 1965, no tiene porque ser restrictiva a -- ciertos problemas, sino más bien extender su aplicación a otros nuevos. Por ejemplo, al establecimiento y mantenimiento de la conducta de estudio adaptativa. Entendiendo por adaptativa que al ser efectiva, facilita al sujeto -- que la emite integrarse adecuadamente en su medio escolar.

3.4. CONTRATOS CONDUCTUALES:

Dentro de la planeación de un programa de cambio conductual, el establecimiento de contratos es una parte muy importante para la especificación de los detalles de implementación y evaluación.

Un contrato es un acuerdo que especifica las responsabilidades de las partes interesadas. Si éste es de tipo conductual especificará las contingencias que deberán cumplirse para influir sobre la conducta. Es decir, debe incluir -- tanto la tarea predeterminada como el reforzador.

Se ha visto que los contratos mantienen la conducta en un nivel más alto que la condición de no-contrato (Mestanas; 1972).

En un estudio de Williams y Amandam; 1973, los contratos de contingencias entre maestro-alumno influyeron positivamente sobre conductas académicas y sociales deseables, -- efecto que se midió con base en el cómputo de calificaciones obtenidas por los sujetos cada 9 semanas.

A cada conducta deseable se le dió un valor en puntos; la acumulación de puntos resultaba en algún valor de calificación. Esto significa que las calificaciones se basaban en la ocurrencia o no ocurrencia de las conductas seleccionadas previamente y especificadas en el contrato.

La consistencia del maestro para proveer las actividades y consecuencias de la conducta de los alumnos mostró ser una variable muy importante para la efectividad del contrato.

Una investigación muy completa es la que Bristol y Sloane; 1974, diseñaron con el objeto de incrementar la tasa de estudio y por consiguiente la ejecución en exámenes. Participaron como sujetos de la investigación 36 estudiantes de psicología no-graduados.

La principal condición de tratamiento fue observar la función de un contrato de contingencias sobre cada individuo presente en el grupo experimental total.

Las condiciones comparadas fueron:

- a) Un grupo que no recibió tratamiento experimental alguno.
- b) Un grupo que solamente registró y graficó el tiempo -- que invertía en estudiar (tiempo de estudio) y
- c) Un grupo que recibió el procedimiento de contrato.

Las variables dependientes registradas fueron el tiempo de estudio y la ejecución en tres pruebas de opinión múltiple aplicadas cada 3 semanas aproximadamente durante el trimestre.

El análisis de varianza de los resultados mostró datos -- que permitieron concluir: mayor tiempo de estudio en la condición de contrato que en la línea base, y también mayor estudio en la materia sometida a contrato que la que no lo fue. Esto último se ve confirmado por la gran variabilidad observada en los registros del tiempo de estudio de la materia no programada con contrato en los niveles -- tanto intra-sujeto como entre-sujetos.

Es interesante señalar aquí que el auto-monitoreo no mejo-

ró por sí solo la ejecución en las pruebas, y se sugiere que tampoco influyó en el tiempo de estudio; aunque éste último no es definitivo ya que no se registraron datos - de esa variable cuando el auto-monitoreo no estuvo en -- efecto.

Richard; 1975, reportó un experimento muy claro donde comparó la efectividad de dos procedimientos de auto-control en combinación cada uno con consejo (Counseling) sobre habilidades de estudio.

Trabajó con dos grupos control y cuatro grupos de trata-- miento:

- 1). Un grupo control de no-contacto.
- 2). Un grupo control de no-tratamiento.
- 3). Un grupo sometido a consejo sobre habilidades de estudio únicamente.
- 4). Un grupo de consejo más control de estímulos.
- 5). Un grupo de consejo más auto-monitoreo y
- 6). Un grupo de consejo más control de estímulos más automonitoreo.

Las predicciones fueron confirmadas por los resultados. - Tales predicciones fueron como sigue: el auto-monitoreo - combinado con el consejo sería un tratamiento efectivo, y el control de estímulos combinado con consejo no lo serían. Además se predijo que los grupos sometidos a consejo de habilidades en el estudio serían superiores a los grupos control.

3.5. CONSEJO:

La técnica de Consejo ha sido ampliamente aplicada a estudiantes de Bachillerato, Richard; 1975, y por supuesto, su utilidad se ha intentado demostrar.

Thorensen y Mahoney; 1974, al referirse al tipo de problemas con los que se enfrenta un consejero, dicen que cada persona está sujeta a su medio ambiente, pero que cada una de ellas tiene la posibilidad de influir sobre la naturaleza de ese medio ambiente para producir más consecuencias deseables.

Así pues, los consejeros pueden enseñar a los individuos cómo alterar sus medios ambientes para producir estas consecuencias deseables, las cuales motivan a los individuos a continuar nuevas actividades.

Algunas de las circunstancias medio-ambientales que crean el tipo de problemas que los consejeros enfrentan pueden ser: el reforzamiento insuficiente, el reforzamiento sobre respuestas mal-adaptativas, dependencia del individuo sobre un solo reforzador que puede ser auto-destructivo - - (ejemplo: las drogas, el cigarro, el alcohol, etc.), castigo excesivo y otros más.

Las técnicas tradicionales de counseling se dirigen hacia el consejo y sugerencias para mejorar el estudio en el salón de clase y los hábitos para presentar exámenes.

Dentro de esta aproximación, el núcleo de la consejería - es tratar las actitudes y sentimientos que estén asociados con su ejecución y con su papel dentro y fuera del es

cenario de grupo.

Reynolds y Church; 1973, efectuaron un estudio muy interesante. Ellos compararon el valor funcional de: el auto-contrato, el desarrollo de habilidades de estudio. El procedimiento de consejería y el no-tratamiento para incrementar conducta de estudio en estudiantes con bajo rendimiento.

Los sujetos fueron 39 voluntarios no-graduados de la Universidad de Kentucky.

Antes de todo tratamiento se les aplicó el conjunto de pruebas integrado por la Escala de Hábitos de Estudio y Actitudes, forma C, Brown y Holtzman; 1965, la prueba Diagnóstica de Lectura, Forma A del Comité de la Prueba Diagnóstica de Lectura, Inc. (1952) y la Escala de Control Interno-Externo (Escala I-E), Rotter; 1966.

El grupo de desarrollo de habilidades de estudio siguió un entrenamiento sobre la guía de estudio efectivo de Robinson; 1970,. Este entrenamiento incluyó el método SQ3R. Cada 10 sesiones de trabajo el terapeuta relacionaba el material cubierto en ese lapso con notas, interrogatorios y ejercicios.

En la condición de auto-contrato además de las sugerencias para estudio efectivo de Robinson, el auto-contrato implicó:

- A) Una explicación detallada de los fundamentos lógicos y empíricos del auto-contrato.
- B) Una evaluación del tiempo de estudio empleado durante

una semana y de la eficiencia del estudio durante los períodos dedicados a eso.

- C) Instrucciones y dirección en la elaboración de auto-contratos incluyendo la determinación de los objetos, servicios y actividades preferidos (reforzadores) y
- D) La especificación de la auto-resentación o auto-retiro de reforzador contingente sobre el programa de estudio.

El tratamiento de consejo estuvo basado en el programa -- del Centro de Consejo que se ofrece cada semestre en la - Universidad..

En este programa se enfatiza el incremento de la velocidad de lectura, las habilidades de manejo de vocabulario y las de comprensión. Además de incluir algunas discusiones acerca de tópicos tales como tomar notas, escuchar -- una conferencia, programar el tiempo de estudio y el método de estudio SQ3R.

Al grupo de no-tratamiento se le informó que los grupos ya estaban llenos y por lo tanto que ya no podían participar ellos.

Al final del tratamiento se aplicaron las mismas escalas que en la pre-evaluación.

El análisis de la interacción de los dos factores (tratamientos pre-post) indicó cambios diferenciales asociados con los tratamientos sobre las escalas de Métodos de Trabajo y de Hábitos de Estudio (Brown y Holtzman; 1975).

Las comparaciones de grupos individuales sobre las mismas escalas revelaron superioridad de los grupos sometidos a

auto-contrato y desarrollo de habilidades de estudio, sobre el grupo de no-tratamiento en los resultados reportados del Hábitos de Estudio (Brown y Holtzman; 1965) y del grupo de desarrollo de habilidades de estudio sobre el de no-tratamiento en la escala Métodos de Trabajo, Brown y Holtzman; 1965.

El análisis de los cambios sobre la Prueba Diagnóstica de Lectura (sobre velocidad de lectura, comprensión y vocabulario) y de la escala 1-E, no fueron significativos.

También se analizaron las medias y las desviaciones estándar de las calificaciones promedio (GPA), de las calificaciones (Grade Point) y los créditos del curso completados, antes y después del tratamiento para todos los grupos.

El análisis de los GPA falló en producir significancia del efecto pre-post tratamiento o efecto de interacción pre-post tratamiento. Pero, la comparación del número de sujetos que en cada grupo completó menos de 10 créditos después del tratamiento reveló que significativamente, mayor número de sujetos en el grupo de no-tratamiento cayeron por debajo de los 10 créditos en comparación a los grupos de auto-contrato y desarrollo de habilidades de estudio.

De la misma forma, la comparación de las diferencias entre los cambios pre-post tratamiento sobre las calificaciones (grade point) fueron significativas en el caso de los grupos de auto-contrato contra no-tratamiento y de los grupos de desarrollo de habilidades de estudio contra no-tratamiento.

Se ha reportado la relación que existe entre un período de

tratamiento con duración óptima para lograr calificaciones más altas cuando ese procedimiento es aplicado a estudiantes de Bachillerato calificados de ausentistas crónicos -- Chase; 1972.

Un estudio similar al efectuado por Reynolds y Church; -- 1973, es el que el Doctor, Aponte, Burry y Welch; 1970, -- efectuaron unos años antes, ellos se propusieron comparar la efectividad de los procedimientos tradicionales de consejo contra los de la terapia conductual para mejorar la -- conducta de estudiantes con ejecución académica pobre.

Se asignó a los sujetos a cuatro grupos:

- a) Grupo de Consejo (5 sujetos).
- b) Grupo de Terapia Conductual (5 sujetos).
- c) Grupo control de Voluntarios (6 sujetos) y
- d) Grupo control de No-Voluntarios (9 sujetos).

A todos los grupos se les aplicó una batería de pruebas -- antes y después del tratamiento: Escala de Hábitos de Es-- tudio y Actitudes (Brown y Holtzman; 1955), un Cuestiona-- rio de Ansiedad (Liebert y Morris; 1967), la Escala S-R -- (Endler, Hunt y Rosenstein; 1962) y la Escala de Miedo -- (Wolpe y Lang; 1964).

La principal variable dependiente fueron los cambios en -- las calificaciones logradas después del tratamiento.

También se consideraron los resultados de la batería apli cada.

Las actividades en el grupo de consejo fueron:

- A) Análisis de discusión de los sentimientos y actitudes dentro y fuera del grupo.
- B) Discusión sobre el papel del estudiante y las dificultades para lograr éxito académico en la Universidad.
- C) Se intentó que los sujetos verbalizaran los principios por los que operaban y dirigirlos a evaluar y modificar esos principios.
- D) Se introdujeron sugerencias para mejorar sistemáticamente habilidades académicas (De Pauk; 1962).

Las actividades para el grupo de terapia conductual consistieron en:

- A) Sugerencias prácticas de Pauk.
- B) El trabajo en este grupo se enfocó hacia la ansiedad y conducta de evitación asociada con el salón de clase, con la presentación de exámenes y además se discutió el uso de tareas de evitación como el copiado con ansiedad.
- C) La lógica para el uso de la desensibilización sistemática fue presentada la primera sesión, y el entrenamiento en relajación y la construcción de jerarquías en la segunda. En subsecuentes sesiones se presentó la desensibilización en forma.
De las discusiones en grupo se construyeron dos jerarquías, una para la ansiedad hacia el estudio y la otra para la ansiedad asociada con claves de la situación de examen.

Las comparaciones con la Prueba de Mann-Witney indicaron que no hubo diferencia significativa en los cambios de GPA para los dos grupos experimentales (grupo de consejo y gru

po de terapia conductual). Pero ambos mostraron un incremento mayor que cada uno de los dos grupos control.

Se obtuvieron los siguientes datos adicionales:

- 1). El grado de incremento en las calificaciones correlacionó positivamente con el número de sesiones a las que asistieron los sujetos.
- 2). Los resultados pre-post de la batería indicaron cambios específicos en las conductas que fueron tratadas en cada forma de terapia.

El reporte de los resultados de la Escala de Hábitos de Estudio y Actitudes de Brown y Holtzman mostró que ambos grupos experimentales exhibieron métodos apropiados de estudio, de tomar notas, de presentar exámenes y mejora similares en hábitos de estudio y actitudes después del tratamiento.

Los miembros del grupo de terapia conductual mostraron mayor reducción de la ansiedad en exámenes y en situaciones de estudio que los miembros del grupo de consejo (índices del cuestionario de ansiedad y la escala S-R).

En la comparación pre-post el grupo de consejo reportó mayor ansiedad a situaciones interpersonales. Este efecto parece reflejar el procedimiento, donde se enfatizó la consciencia de sentimientos, actitudes y el papel interpersonal, por lo que se esperaría mayor sensibilidad a esas situaciones.

El análisis de la diferencia de los puntajes pre-post en la escala de Miedo de Wolpe-Lang, indicó que el grupo de

consejo calificó significativamente más bajo sobre el - - post-test en reacciones de miedo que el grupo de terapia conductual; no obstante, sucedió lo inverso en la Escala S-R.

De manera que los autores de este estudio señalan que las diferencias cuantitativas en los resultados de los tests sugieren efectos específicos de cada tratamiento.

CAPITULO IV

MANUAL DE DINAMICAS DE GRUPO

La dinámica de grupo es una técnica que en su desarrollo facilita enormemente el logro del objetivo para el que se usa.

Es un sistema de participación activa, combinado con breves exposiciones teóricas, que fomenta el trabajo en equipo - - (orientado a la integración de los conocimientos y experiencias) para que se aplique lo visto durante el curso a situaciones reales de trabajo, estudio y vida personal.

La autora de este trabajo llevó cursos teóricos-prácticos, sobre dinámicas de grupo, también participó en forma independiente como parte de grupo, para posteriormente trabajar con dichas dinámicas, por lo que fue adquiriendo cierta habilidad para manejarlas y a través de sus experiencias comprobar su efectividad. Por lo que se consideró que las dinámicas de grupo que componen este capítulo conjuntas con las técnicas mencionadas en el capítulo III serían un buen recurso para estructurar el taller de hábitos y técnicas de estudio.

TECNICA 1.

DISCUSIONES EN GRUPOS PEQUEÑOS

Esta técnica se puede definir como un intercambio mutuo, cara a cara, de ideas y de opiniones entre los integrantes de un grupo relativamente pequeño (por lo general compuesto de cinco a veinte personas). Es más que una conversación al azar, sin plan ni ilación o sin estructura, que se da todas las veces que se reúnen pequeños grupos; tiene método y estructura, pero a pesar de ello puede ser informal y democrática en todos los sentidos. El que se lleve a cabo una discusión en un grupo pequeño denota una preocupación común con respecto a un deseo de información, a un problema que debe resolverse o a una decisión que se debe adoptar.

LAS CARACTERISTICAS DINAMICAS DE ESTE METODO.

1. Permite el máximo de acción y de estimulación recíproca entre los integrantes.
2. Puede dar responsabilidad a todos los miembros para que participen y estén preparados respecto de hechos e ideas.
3. Puede enseñar a los integrantes a pensar como un grupo y desarrollar un sentido de igualdad.
4. Establece situaciones de las cuales puede surgir la conducción.
5. Por su medio todos los miembros pueden ampliar sus puntos de vista, obtener comprensión y cristalizar sus pensamientos.
6. Por su medio todos los integrantes son incitados a escuchar atentamente, a razonar, a reflexionar, a participar y a contribuir.
7. Permite que la responsabilidad de la conducción sea compartida por todos los que contribuyen.

PARA QUE PUEDE ELEGIRSE ESTE METODO.

1. Para identificar y/o explorar las preocupaciones, los temas de discusión o problemas mutuos.
2. Para aumentar el conocimiento, la apreciación y la comprensión de las preocupaciones, los temas de discusión o problemas mutuos.
3. Para generar interés en las ideas, los temas de discusión y los problemas.
4. Para proporcionar y difundir la información y el conocimiento.
5. Para motivar un grupo a actuar.
6. Para integrar a los miembros en el proceso para llegar a la resolución de problemas.
7. Para lograr que los integrantes cristalicen su propio pensamiento.
8. Para formar la opinión o el consenso del grupo.
9. Para ayudar a los miembros a expresar sus ideas en un grupo.
10. Para que conozcan los temas y los problemas.
11. Para alentar y estimular a los miembros a aprender más sobre problemas e ideas.
12. Para desarrollar un grupo central de gente con propósitos de conducción o liderazgo.
13. Para desarrollar una atmósfera de grupo que sea informal y permisiva.

CUANDO ES UTIL ESTE METODO.

1. Cuando el grupo es lo suficientemente pequeño como para que todos intervengan en la discusión.
2. Cuando los integrantes tienen suficiente interés en el problema y desean saber más sobre él o resolverlo mediante una amplia participación.

3. Cuando los miembros del grupo están dispuestos a escuchar "todas las campanas" respecto a un problema y a trabajar para lograr un acuerdo, un entendimiento y/o una solución.
4. Cuando las normas del grupo son tales que los integrantes están dispuestos a intercambiar ideas y puntos de vista y a explorar profundamente un problema.
5. Cuando hay buena disposición y aptitud por parte de los miembros para comunicarse entre sí.
6. Cuando el nivel de las aptitudes para las relaciones humanas de los integrantes es apropiado para facilitar una buena discusión.
7. Cuando hay suficiente diferencia o heterogeneidad de opinión y de comprensión para que la discusión sea productiva.
8. Cuando la atmósfera grupal es tal que prevalecen la permisividad y la cordialidad.
9. Cuando la participación ha de distribuirse en todo el grupo y no esté centrada en el conductor o líder.
10. Cuando hay necesidad para que algunos miembros fortalezcan su identidad con el grupo.
11. Cuando los integrantes comprenden, en cierto modo, los papeles funcionales de acción-unidad.

COMO EMPLEAR ESTE METODO.

El grupo deberá:

1. Tener claramente en la mente el objetivo grupal y la reunión, o sector de la reunión, en que se ha de emplear la técnica.
2. Considerar medios alternativos que podrían emplearse para lograr el objetivo.

3. Cerciorarse de que el grupo tenga un problema, una idea, una preocupación, o un tema que valga la pena discutir.
4. Seleccionar o encargarse de la elección de un presidente que pueda pensar rápida y claramente, que pueda hacer preguntas pertinentes sin tomar partido, que pueda estimular el pensamiento y resumirlo adecuadamente.
5. Seleccionar un lugar de reunión apropiado a la magnitud del grupo.
6. Disponer al grupo en un círculo o rectángulo de manera que toda persona pueda ver a las demás.
7. Proporcionar, si es conveniente, lugar para todo el grupo en una mesa.
8. Mantener un ambiente informal, haciendo que todos los integrantes, incluyendo el líder, permanezcan sentados durante la reunión.
9. Tener equipo adecuado, tal como pizarrón, tiza y papel.
10. Designar un registrador o secretario de actas de la discusión.
11. Brindar a todos oportunidad de hablar. pero ponerse de acuerdo en que no habrá oratoria.
12. Alentar la tranquilidad, la informalidad, el buen humor y el desacuerdo amistoso.
13. Mantener la discusión dirigida y dentro del tema, pero que el grupo establezca su propio curso.
14. Tomar tiempo a intervalos apropiados, por lo menos cada 10 ó 15 minutos, para resumir y atar los cabos sueltos.
15. Mantener el grupo consciente de lo realizado, y del objetivo, mediante manifestaciones frecuentes, por el presidente o del registrador (secretario) o por ambos, del progreso realizado.
16. Discutir con equidad y objetividad, y evitar el criticar por sistema, la parcialidad y el cinismo.

El conductor del grupo deberá:

1. Reunirse con los otros integrantes del equipo de conducción y discutir las funciones y las actuaciones del - - equipo.
2. Ayudar al grupo a definir claramente su problema u objetivo.
3. Ayudar al grupo a establecer la estructura necesaria para realizar su objetivo.
4. Alentar la expresión de ideas por todos los integrantes del grupo.
5. Remitir las preguntas de nuevo al grupo.
6. Cerciorarse de que los hechos estén disponibles cuando se necesiten.
7. Preguntar y hacer resúmenes sin que interfieran los puntos de vista personales.
8. Procurar que se analicen todos los aspectos de la cuestion o del problema que se está tratando.
9. Ayudar a que el grupo distinga los hechos y los argumentos del prejuicio y de las opiniones.
10. Pedir manifestaciones frecuentes del progreso realizado al registrador o secretario de actas.
11. Establecer y mantener un clima grupal informal, cooperanate y permisivo.
12. Ayudar al secretario a redactar las manifestaciones resumidas del grupo "para el archivo".
13. Mantener la discusión en el tema y mantenerlo progresando hacia el objetivo establecido por el grupo.
14. Sugerir en vez de dar instrucciones.
15. Estimular y mantener un cambio espontáneo de ideas y de pensamiento.
16. Cuando sea necesario introducir el humor apropiado para animar la atmósfera.
17. Trocar las manifestaciones redactadas pobremente en manifestaciones claras y expresivas.

QUE DEBEN HACER LOS INTEGRANTES CAPACES.

1. Prepararse para la discusión antes de efectuarse la reunión, si ello fuera posible.
2. Contribuir a la discusión y asumir cualquier papel que el grupo necesite que se llene.
3. Ayudar al grupo a definir la meta o la finalidad de su discusión.
4. Alentar la participación y ayudar a mantener un ambiente permisivo.
5. Proporcionar o buscar hechos y opiniones cuando el grupo los necesite.
6. Dejar de lado los papeles centrados en personas y admitir un error si la situación lo exige.
7. Intentar comprender qué dicen otros miembros y también qué quieren significar.
8. Alentar al grupo e intentar formar conscientemente el sentido del "nos".
9. Asumir la responsabilidad de la conducción cuando sea necesario.
10. Aceptar las conclusiones del grupo, si se ha llegado a ellas por procesos democráticos.
11. Circunscribir las observaciones a períodos cortos. Dos o tres minutos es el tiempo máximo para una contribución.
12. Expresar puntos de vista e ideas sin esperar a ser empujado por el conductor o por otros integrantes.

Qué debe hacer un registrador o secretario capaz:

1. Reunirse anticipadamente con el líder y los otros integrantes del equipo de conducción de la discusión y discutir la función del equipo y en particular la del secretario del grupo.
2. Registrar el sentido de la discusión, no todas las palabras que se dicen.

3. Anotar los temas y las preguntas discutidas, las decisiones tomadas, la proporción del grupo que está de acuerdo y las opiniones minoritarias significativas. Solicitar - la aclaración de ideas, decisiones, etc., para los archivos.
4. Solicitar al líder que se someta a votación del grupo si tiene dudas con respecto a si debería ser registrada una idea o declaración. Cerciorarse de que los acuerdos, desacuerdos o decisiones realmente existan o hayan sido tomadas.
5. Hacer presente al grupo cuando se aparta del tema. Esto ayuda al líder a mantener la discusión en el tema.
6. Informar con respecto al progreso de la discusión durante un período de tiempo. cuando se lo solicita el líder o algún integrante del grupo. Hacer un resumen de los - puntos principales, de los acuerdos, de los desacuerdos, y de las decisiones, al final de la reunión.
7. Trabajar con el líder, el observador de la discusión y el personal de expertos como integrante de un equipo.
8. Redactar y preparar para los archivos, con la mayor - - prontitud posible, un ejemplar de las notas de la discusión.

Qué debe hacer el observador:

1. Desempeñarse en el equipo de conducción con el encargo especial de contemplar al grupo en acción e informar sobre sus descubrimientos.
2. Reunirse con los otros miembros del equipo de conducción y analizar el funcionamiento y la actuación de cada integrante del equipo.
3. Observar qué está sucediendo durante la discusión e informar sobre ello al grupo.

4. Examinar objetivamente los métodos de procedimiento y de funcionamiento del grupo "como" trabaja el grupo, y no sólo "qué hace".
5. Ayudar a que el funcionamiento del grupo sea más eficaz proporcionando ideas respecto a las actuaciones grupales.
6. Abstenerse de participar en la discusión.
7. Describir para el grupo el proceso que se está empleando y cómo funciona.
8. Presentar un informe oral al grupo en el que describa y resuma cómo está obrando el grupo (cómo se está empleando la dinámica del grupo). La decisión de cómo y cuándo se deberá hacer esto se tomará de común acuerdo con el conductor.
9. Alentar al grupo a evaluar sus esquemas de funcionamiento y a trabajar en pro de una actuación más eficaz.

Qué debe hacer el asesor:

1. Brindar al grupo hechos, puntos de vista y experiencias pertinentes, cuando los necesiten y a medida que se requieran.
2. Exponer los hechos y los puntos de vista más como contribuciones a la discusión que como una consideración final sobre las ideas que se están tratando.
3. Como regla general contribuir cuando el líder u otros integrantes del grupo se lo soliciten.
4. Tomar la iniciativa cuando esté convencido de que la contribución ayudará al grupo a moverse hacia su objetivo.
5. Ayudar al grupo al cierre de la discusión a completar los resultados y archivos de la discusión.
6. Estar preparado al cierre de una discusión para sugerir pasos que el grupo deba dar en sus discusiones o en la

aplicación de sus conclusiones en la acción subsiguiente.

7. Trabajar estrechamente con el líder de la discusión, el observador y el secretario en su carácter de integrante del equipo de conducción.

ADVERTENCIAS

1. Debe haber un problema que haya que resolver o interrelaciones que haya que discutir..
2. Los resultados o las realizaciones de la discusión están relacionados directamente con el grado de conocimiento, por parte de los miembros del grupo, de los hechos, la información general y las ideas sobre el problema que se está discutiendo.
3. Un grupo de discusión no brinda ocasión propicia para - mantener secretas las ideas; cada integrante debe estar dispuesto a compartir la información.
4. Una buena discusión está basada sobre el pensamiento objetivo, y además lo exige inexcusablemente.
5. La discusión que sigue pasos para la resolución del problema y la toma de decisión es más eficaz que la discusión desorganizada y al azar.
6. Escuchar es vital en la discusión; cada integrante debe escuchar a los demás miembros y pensar sobre lo que escucha.
7. Una buena discusión o análisis depende de las contribuciones individuales.
8. El líder designado debe estar capacitado y tener la experiencia y ejercitación necesarias para conducir con éxito una discusión grupal.
9. El que una discusión sea dominada por una o más personas limitará la eficacia y utilidad de esta técnica.

TECNICA 2.

EL METODO DE REUNION EN CORRILLOS

Este artificio para descomponer un grupo grande en unidades pequeñas a fin de facilitar la discusión fue descrito y divulgado por J. Donald Phillips, de la Universidad del Estado de Michigan. Las denominaciones alternativas se derivan de la idea de seis personas que discuten un tema durante -- seis minutos. En esencia, consiste en dividir cualquier grupo en otros más pequeños, de cuatro a seis integrantes, con el propósito de discutir o analizar.

CARACTERISTICAS DINAMICAS DE ESTE METODO.

1. Permite la creación de una atmósfera informal, por grande que sea el grupo.
2. Permite la participación de todos los presentes.
3. Estimula reunión de las ideas dentro del grupo pequeño y por medio de la información dada al grupo mayor se facilita la comunicación y participación de todos.
4. Alienta la división del trabajo y la responsabilidad.
5. Asegura la máxima identificación individual total con el problema que se trata.
6. Es un método rápido para obtener un acuerdo.
7. Estimula el desarrollo de la confianza individual en el proceso democrático.
8. Torna muy difícil el control de la discusión y de las recomendaciones por conductores autoritarios o por pequeñas minorías muy expansivas.
9. Ayudar a liberar a los individuos de sus inhibiciones para participar mediante la identificación de sus ideas -- con un grupo pequeño que puede después llegar a ser el protagonista principal.

h- 0050579

10. El método a menudo alivia la fatiga, el aburrimiento y la monotonía que se observan cuando las reuniones grandes tienden a estancarse.

PARA QUE PUEDE ELEGIRSE ESTE METODO.

1. Para lograr que el grupo informe en cuanto a sus intereses, necesidades, problemas, deseos y sugerencias, que luego se emplearán en el planeamiento de los programas, de las actividades, de los procedimientos de evaluación y de las normas de conducta.
2. Para despertar el interés del auditorio al comenzar un programa. El interés, la preocupación y la identificación del grupo pueden suscitarse muy rápidamente por este método y se puede establecer una posición mental para escuchar y aprender. Los resultados de tales discusiones pueden comunicarse a los presidentes o abstenerse de hacerlo.
3. Para aumentar la intervención subsiguiente a varios tipos de presentación. Ello puede manifestarse en pedidos de aclaración o de mayor información, en intentos de aplicar principios generales a situaciones específicas, o a otros modos de internalizar el tema. A menudo se llega a sugerencias útiles para la acción o para lograr soluciones finales.

PARA QUE ES UTIL ESTE METODO.

1. Cuando hay un deseo de ampliar la base de la comunicación y de la participación.
2. Cuando se desea recurrir a la totalidad de los recursos de los integrantes del grupo en relación con el problema de que se trata.

3. Cuando se necesita analizar un problema complicado que puede ser separado lógicamente en partes componentes y asignarse dichas partes a diversos grupos de reunión en corrillos.
4. Cuando parece deseable ampliar la responsabilidad asegurándose de la participación de todos los integrantes. - Puede extender su alcance asignando secciones separadas a grupos diversos y asignando papeles específicos a varios individuos dentro de cada grupo.
5. Cuando parece importante crear una atmósfera informal, permisiva y democrática.
6. Cuando se necesita la rápida reunión de ideas en un grupo grande.
7. Cuando se desea obtener un acuerdo o determinar si existe tal acuerdo.
8. Cuando se desea crear la identidad del individuo con el grupo o su problema.
9. Cuando parece útil intentar desarrollar la seguridad y la confianza individual en la solución de problemas y en el proceso democrático. Tal confianza, obtenida en la situación de la reunión en corrillos, puede extenderse a la participación en la situación del grupo total. Es difícil permanecer anónimo en un grupo de seis.
10. Cuando se desea que el proceso democrático sea reforzado en relación con un posible control autoritario.
11. Cuando parece aconsejable estimular la motivación mediante un cambio de técnicas.
12. Cuando parece que las necesidades y los intereses individuales no se expresan o satisfacen bien dentro de la situación del grupo mayor.
13. Cuando las normas y los controles sociales son inadecuados en el grupo mayor y es difícil mantener el pensamiento y la discusión en un nivel adecuado. La reunión en corrillos es una situación que "obliga" a pensar y discutir.

14. Cuando uno desea sacar el máximo de provecho de la heterogeneidad del grupo. Los que se encuentran en diversos niveles de experiencia, de conocimiento o de antecedentes están mucho más dispuestos a hablar en el grupo pequeño y a expresar las ideas de la minoría.
15. Cuando las aptitudes para comunicarse y para relaciones humanas evidentemente no están distribuidas satisfactoriamente dentro del grupo mayor.
16. Cuando el asunto es de tal naturaleza que se puede discutir con más facilidad en un grupo pequeño.

COMO EMPLEAR ESTE METODO.

El grupo deberá:

1. Tener claramente en la mente los objetivos de la reunión y la sección de la reunión en que esta técnica será apropiada.
2. Considerar cualquier medio alternativo que pueda producir resultados igualmente buenos.
3. Pensar a fondo para qué propósitos puede emplearse el método.
4. Tener preparadas con anticipación las preguntas que se han de hacer a los grupos de reunión en corrillos; si fuere necesario, escritas en tarjetas.

El conductor del grupo deberá:

1. Explicar el procedimiento a todo el grupo; por qué se lo emplea, cómo funciona, el tiempo que se concede y lo que se espera de dicho método.
2. Hacer la división del grupo en corrillos. A menudo esto se puede realizar disponiendo con anticipación la distribución de los asientos, pero a veces puede ser necesario el procedimiento de "numerar" u otro. Esta es una manera eficaz de deshacer las camarillas.

3. Dar instrucciones generales como: "Conózcense entre sí". "Elijan un presidente para propiciar la interacción en los corrillos". "Elijan un secretario-informante para llevar un registro e informar a la reunión general". -- "Concédanse unos dos minutos para efectuar estos procedimientos".
4. Pedir al presidente y al informante que se identifiquen para cerciorarse de que esta instrucción se cumplió.
5. Preferentemente entregar copias escritas de las preguntas que se tratarán.
6. Repetir el tiempo concedido y sugerir que se obtenga al gún comentario de cada integrante. Pedir que hagan preguntas y contestar las que puedan haber surgido.
7. Moverse entre los grupos para estar a su disposición pa ra aclarar y determinar los adelantos logrados. Se puede ampliar el tiempo dado, si parece conveniente, pero se debe preavisar un minuto antes de dar por finalizado el tiempo.
8. Si la cantidad de reuniones en corrillos, o la falta de tiempo, impide facilitar un informe completo, debe pedirse a los grupos que tomen dos minutos para ordenar sus ideas en orden de importancia y pertinencia.
9. Recoger los informes de cada grupo (escritos u orales), clasificarlos y preparar un resumen. En este punto el re pro cedi mi en to desarrolla una variedad ilimitada como resultado del tamaño de la reunión, de los tipos de preguntas que se discuten, del empleo que se ha de hacer de ellas, etc.
10. Intentar que todos los puntos de vista significativos sean llevados al cuerpo general en una u otra forma.

ADVERTENCIAS.

1. Este método tiene poco valor para diseminar información, excepto en cuanto recurre al conocimiento y a la experiencia de los integrantes del grupo.
2. Tienden a abusar de este método quienes tuvieron éxito en su aplicación. Como cualquier otra técnica, es útil únicamente para determinados propósitos y ciertas circunstancias.
3. Los problemas prácticos que presenta son muchos; para reducirlos al mínimo, es necesario un riguroso planeamiento previo.
4. Los grupos de reunión en corrillos no pueden dar resultados superiores al nivel de conocimiento y de experiencia de que disponen los individuos. Es conveniente ser realista con respecto a los resultados que se esperan.
5. La limitación del tiempo y el informar al grupo mayor son rasgos esenciales de la técnica, pero si se les --acentúa demasiado pueden trabar la discusión o análisis.
6. El no hacer un uso adecuado del material obtenido puede crear frustración entre los que han trabajado arduamente para producirlo.

TECNICA 3.

LA MESA REDONDA

Una discusión ante un auditorio por un grupo seleccionado de personas (por lo general de tres a seis) bajo un moderador se denomina mesa redonda. Se la puede describir como una discusión informal de comisión que escucha un auditorio. La forma de la discusión es del tipo de conversación; no se les debe permitir discursos ni a los integrantes ni al moderador.

CARACTERISTICAS DINAMICAS DE ESTE METODO.

1. La atmósfera puede ser informal o formal.
2. Se puede mantener un control limitado del campo y de la dirección de la discusión mediante un análisis anterior llevado a cabo entre los participantes, definiendo el esquema de la discusión al auditorio inmediatamente antes de presentar la mesa redonda, o por las actividades del moderador.
3. No puede haber un control completo por el moderador dado que los miembros de la mesa pueden ignorar las preguntas y las instrucciones.
4. Puede exponer y enfocar diferentes puntos de vista, diferentes hechos y diferentes actitudes sobre un tema.
5. Permite un máximo de interacción y de interestimulación entre los integrantes de la mesa.
6. A menudo aumenta el interés del auditorio en el tema, debido a la presentación activa y dramática de la materia que se trata, las diferencias de opinión, la competencia, etc.
7. Es un método útil para definir los puntos de acuerdo, los campos de desacuerdo y de llegar a un acuerdo.

PARA QUE PUEDE ELEGIRSE ESTE METODO.

1. A fin de crear una atmósfera informal para comunicarse con el grupo.
2. Para identificar el problema o los temas que se considerarán y para explorarlos.
3. Para facilitar al auditorio la comprensión de las partes integrantes del problema.
4. Para poner a diferentes hechos y puntos de vista en el esquema de la discusión.
5. Para pesar las ventajas y las desventajas de un curso o cursos de acción.
6. Para proporcionar hechos y opiniones sobre problemas y temas de discusión.
7. Para crear interés en el auditorio hacia los problemas y los temas de discusión.
8. Para motivar al grupo mayor hacia el pensamiento o la acción constructivos.
9. Para determinar los campos de acuerdo, discutir las zonas de desacuerdo y bregar para lograr el consenso.
10. Para obligar a un grupo a enfrentar un tema polémico y para estimular a los miembros a unirse para resolver ese problema.
11. Para ayudar a un grupo que enfrenta un tema muy controvertido que nadie quiere defender o atacar: la mesa reonda dispersa la responsabilidad.

PARA QUE ES UTIL ESTE METODO.

1. Cuando el grupo es demasiado grande para que todos intervengan.
2. Cuando el grupo tiene interés en el tema y desea saber más al respecto, pero la participación general de todos no es el objetivo principal.



3. Cuando el nivel de las normas grupales es tal que los integrantes están dispuestos a escuchar ambos aspectos de un problema y trabajar hacia un acuerdo o consenso.
4. Cuando el nivel de las normas grupales es tal que los miembros están dispuestos a intercambiar ideas y puntos de vista con otros miembros y a indagar profundamente un problema.
5. Cuando los integrantes que forman la mesa desean y son capaces de comunicarse entre sí y con el resto del grupo.
6. Cuando los controles sociales son lo suficientemente fuertes para que la mesa obre de acuerdo con las reglas establecidas en cuanto al campo de discusión, los métodos de procedimiento y el papel del moderador y de los integrantes de la mesa redonda.
7. Cuando el nivel de las relaciones humanas y de las aptitudes para comunicarse de los integrantes de la mesa es adecuado para facilitar una buena discusión.
8. Cuando los papeles del moderador, de los miembros de la mesa redonda y de otros integrantes del grupo están dentro de los límites de las definiciones generales del papel por el grupo.
9. Cuando los miembros de la mesa o el moderador, o ambos tienen la habilidad de desempeñar papeles de acción-unidad que se espera se necesiten en la discusión de la mesa redonda.
10. Cuando se juzga que hay, o puede crearse, suficiente heterogeneidad de intereses y de opiniones para que la discusión sea valiosa.
11. Cuando la heterogeneidad en el grupo hace aconsejable presentar diferentes puntos de vista o hechos en relación con un tema.

12. Cuando existen condiciones que hacen difícil o imposible que el grupo, como un todo, discuta racionalmente un tema controvertido. Puede haber miembros en el grupo que sean capaces de llevar la discusión a un nivel más racional cuando forman parte de una mesa redonda.

COMO EMPLEAR ESTE METODO.

El grupo deberá:

1. Tener claramente en la mente los objetivos de la reunión y la sección particular de la misma en que se pueda emplear esta técnica.
2. Considerar los medios alternativos que puedan emplearse para realizar este objetivo.
3. Cerciorarse de que el grupo seleccione un tópico oportuno y significativo que se preste para una discusión en mesa redonda.
4. Seleccionar los integrantes de la mesa redonda con cuidado. Si fuera posible, se deberán elegir personas que estén interesadas en el problema o en el tema de discusión, que tengan hechos y opiniones, representen diferentes puntos de vista, y hayan tenido experiencias diferentes. Deben desear cooperar y expresarse ante un grupo.
5. Elegir a un presidente o moderador que goce del respeto de la mesa redonda, que no sea parcial, que pueda pensar rápida y claramente, hacer preguntas pertinentes y reflexivas, y pueda resumir con habilidad.
6. Elegir a los integrantes de la mesa redonda y al moderador con suficiente anticipación para brindarles una oportunidad de que estudien y piensen antes de la presentación.

7. Sentar a los integrantes de la mesa redonda alrededor de una mesa de tal manera que puedan mirarse y hablar entre sí y a la vez ver y ser vistos fácilmente por el auditorio.

El presidente deberá:

1. Planear la reunión y tomar todas las providencias necesarias.
2. Abrir la reunión y dar la bienvenida al grupo.
3. Presentar al moderador.
4. Cerrar la reunión.
5. El presidente puede reemplazar al moderador.

El moderador deberá:

1. Reunirse con los integrantes de la mesa redonda antes de la reunión y coordinar el programa venidero, es decir, ponerse de acuerdo con respecto al campo de la discusión, dividir el problema general en sectores adecuados para su exposición, asignar límites aproximados de tiempo para cada fase de la exposición propuesta, - asignar responsabilidades individuales especiales cuando sea necesario, y preparar alguna forma de esbozo o de plan de discusión del grupo. A menudo se necesitarán dos reuniones.
2. Cerciorarse de que la disposición de los asientos sea la mejor. No sentar juntos a integrantes con puntos de vista semejantes. Ubicar a los oradores más animados - en los extremos y los más callados en el medio, de manera que puedan ser atraídos a participar.
3. Presentar los integrantes de la mesa redonda al grupo.

4. Presentar el tema al grupo general, asegurarse del interés del mismo y preparar el camino para la discusión que seguirá. Explicar el procedimiento que se seguirá en la reunión, indicando de qué manera todo el grupo tendrá una oportunidad de participar.
5. Abrir la discusión con una pregunta o una manifestación que centrará inmediatamente la atención en el punto nuclear del interés.
6. Llevar a los integrantes de la mesa hacia una discusión informal, es decir, hacia una conversación.
7. Intervenir en la discusión para: 1) hacer preguntas -- aclaradoras, 2) interpretar significados inciertos, 3) llevar la discusión nuevamente al tema central, 4) resumir, 5) dar por finalizado un punto de la discusión y pasar a otro, 6) hacer preguntas que inicien una nueva etapa, y 7) interrumpir a los oradores.
8. Hacer preguntas que exijan una respuesta reflexiva y no del tipo que puedan responderse con monosílabos.
9. Trabajar hacia una comprensión básica, pero también -- sondear en busca de puntos de desacuerdo para posterior discusión.
10. Permitir que la participación sea todo lo libre y espontánea posible. Las preguntas se dirigirán a toda la mesa o a una parte de ella, pero nunca a los integrantes como individuos, excepto para aclarar manifestaciones -- ya efectuadas o para introducir hechos o puntos de vista especiales en la discusión.
11. Presentar un resumen final.
12. Devolver la reunión al presidente, si es que hay un presidente, o clausurar él mismo la reunión.

El integrante de la mesa redonda deberá:

1. Preparar el material y organizar las consideraciones - sobre el t^opico en discusión.
2. Dar ejemplo de pensamiento prudente, reflexivo y racional.
3. Escuchar con atención los comentarios de los otros integrantes de la mesa redonda y esforzarse por comprender sus puntos de vista y lo que hay detrás de ellos.
4. Expresar sus puntos de vista e ideas con energía, claridad y concisión.
5. Esperar el momento oportuno para presentar su punto de vista.
6. Cambiar sus puntos de vista si la lógica o los datos - demuestran que su posición estaba equivocada.
7. Hablar sólo del t^opico que se está tratando.
8. Circunscribir los comentarios a cortos períodos de -- tiempo. Se considera como tiempo máximo para cada con-- tribución el de dos o tres minutos.
9. Mantener la atmósfera de la discusión en un tono informal y del tipo de conversación.
10. Contribuir a la claridad y a la unidad de la discusión reenunciando con mayor claridad las opiniones de los - demás, disminuyendo las exageraciones, señalando la -- unanimidad cuando ella exista, reconociendo el haber - comprobado o no cualquier punto, y cambiando la direc-- ción de la discusión en el caso de una desavenencia -- irreconciliable.
11. Ayudar al conductor a hacer participar a otros miembros de la mesa redonda.

ADVERTENCIAS.

1. El éxito de esta técnica depende en gran parte del moderador y de los integrantes de la mesa, que deben ser elegidos cuidadosamente.
2. La discusión no debe ser monopolizada por uno o dos -- miembros.
3. Un planeamiento anterior a la reunión es absolutamente necesario para el éxito, pero además debe tenerse muy en cuenta lo que se dice en los dos puntos siguientes.
4. No debe haber discusión preliminar sobre el tema. Si - esto se realiza, la discusión pública a menudo se transforma en un anticlímax trillado y teatral. Preparar un esbozo sencillo y corto de los puntos que se tratarán.
5. Permitir suficiente tiempo -las mesas redondas con una duración menor de 30 minutos, raras veces tienen éxi--to-, pero concluir mientras el interés del grupo general todavía se mantiene alto.

TECNICA 4.

LA CONFERENCIA

Todos conocen la situación grupal en que un expositor calificado pronuncia un discurso o conferencia ante un auditorio. Probablemente sea la técnica empleada más comúnmente; probablemente sea también de la que más se ha abusado. Esto no significa que sea de por sí una técnica pobre, pero a menudo se la emplea cuando otra sería más apropiada. El hecho de que la disertación sea un método fácil de concertar no deberá inclinar a los grupos a su empleo si --- existen otros más adecuados.

CARACTERISTICAS DINAMICAS DE ESTE METODO.

1. Es una técnica extremadamente formal; la exposición verbal permite únicamente la comunicación en un solo sentido.
2. Permite presentaciones completas y detalladas sin la -- distracción de interrupciones.
3. Es un método muy rápido de transmitir información a un grupo.
4. El control puede ser rígido, dado que está enteramente en las manos del expositor y del presidente.
5. Es una forma abstracta de interacción grupal y, por consiguiente, exige un alto grado de competencia por parte del expositor y un alto nivel de cooperación por parte del auditorio.
6. Los miembros del grupo y su conducción pueden ejercer poco control sobre el asunto tratado por el orador y su forma de encararlo. Expositores irresponsables pueden - manifestar verdades a medias, deformar los hechos o nublar el espíritu crítico del auditorio con recursos emotivos.

7. Es difícil medir los efectos de un discurso sobre el grupo, de una manera objetiva.

PARA QUE PUEDE ELEGIRSE ESTE METODO.

1. Para presentar información de una manera formal y discreta.
2. Para proporcionar información experta, con continuidad.
3. Para identificar un problema, o un campo general de un problema.
4. Para explorar determinadas y limitadas facetas de un problema.
5. Para explorar una o varias soluciones de un problema.
6. Para estimular al grupo a leer o a analizar.
7. Para inspirar al grupo.
8. Para divertir o entretener a un grupo por medio de un expositor de muy buenas aptitudes o muy experimentado.
9. Para ayudar al grupo a compartir las experiencias de otra persona.

PARA QUE ES UTIL ESTE METODO.

1. Cuando las normas, la identidad y los controles sociales del grupo son tales que la atención y el interés del integrante del grupo se mantendrán en una situación de comunicación en un solo sentido.
2. Cuando el grupo tiene a su disposición personas expertas que poseen información de importancia y que tienen la aptitud y el deseo de preparar un discurso para impartir tal información.
3. Cuando los integrantes del grupo tienen habilidades para recibir la más abstracta comunicación verbal de un solo sentido.

4. Cuando la participación verbal, abierta, no es considerada esencial para que escuchen y aprendan los integrantes del grupo.
5. Cuando es más aceptable al grupo el papel más pasivo - de "oidor".
6. Cuando los integrantes del grupo desean compartir las experiencias de otra persona, mediante información.
7. Cuando existe un alto grado de identidad grupal con el problema o la persona que hace la exposición, o con ambos.
8. Cuando el grupo es tan grande como para que sea difícil lograr una participación abierta de todo el grupo.
9. Cuando existe una atmósfera en la que el grupo aceptará ideas o estimulación de "forasteros".
10. Cuando no hay tiempo en la estructuración de la reunión para permitir que participe todo el grupo o subgrupos de éste.
11. Cuando existe un tiempo limitado para la preparación - (el presidente y el orador pueden organizar la exposición).

COMO EMPLEAR ESTE METODO.

El grupo deberá:

1. Tener claramente presente el objetivo de la reunión y la sección particular de la misma en que se puede emplear esta técnica.
2. Considerar medios alternativos que puedan emplearse para lograr este objetivo. (Recordando que el discurso es una de las técnicas de las que más se ha abusado).
3. Informar al expositor potencial del tema que se desea - que exponga y obtener su consentimiento para hablar sobre ese tema.

4. Proporcionar una situación en que los integrantes del grupo puedan estar físicamente cómodos y efectuar la disposición de los asientos de manera que todos los miembros puedan ver y oír claramente.
5. Determinar con el disertante la necesidad de equipo de amplificación, proyector, y otros medios auxiliares.

Un buen presidente deberá:

1. Decidir, en consulta con los integrantes del grupo, sobre el tópico o problema que se presentará.
2. Cerciorarse de que el expositor que se haya elegido -- sea calificado.
3. Ponerse al habla con el expositor con tanta anticipación a la reunión como sea posible (o nombrar una comisión para hacerlo).
4. Informar al expositor potencial sobre el tópico del -- cual se espera que hablará, el tiempo disponible, y de una manera general, qué espera obtener el grupo al escucharlo.
5. Informar al expositor antes del día de la reunión sobre la magnitud de auditorio que se espera concurrirá.
6. Informar al expositor cómo coordinará su exposición verbal con las actividades generales del grupo.
7. Cerciorarse de que se hayan realizado todos los preparativos para la reunión.
8. Abrir la reunión y establecer el esquema general para -- el expositor.
9. Presentar al expositor al auditorio, tan concisamente como sea posible; dar únicamente suficiente información sobre los antecedentes para indicar su capacidad para -- hablar sobre el tema, nada más. Los elogios personales y "leer su linaje" por lo general turban al expositor y aburren al auditorio.

10. Agradecer al expositor por su contribución a los integrantes reunidos y proceder con el siguiente punto de la reunión, o levantar la sesión si la exposición verbal era la única finalidad.

Un buen expositor deberá:

1. Aceptar el compromiso de exponer únicamente si está capacitado y deseoso de preparar un discurso organizado.
2. Organizar la exposición verbal para acomodarse a las necesidades del grupo de acuerdo a cómo las conoce sobre la base de su comunicación con los representantes del grupo.
3. Respetar los deseos del presidente y del grupo manteniéndose dentro del tiempo adjudicado.

Los integrantes del grupo deberán:

1. Prepararse de manera que puedan obtener el máximo provecho posible del expositor. Esto puede significar leer sobre el tema, discutir sobre él con otros integrantes del grupo, o reflexionar sobre el mismo.
2. Ir a la reunión con la mente abierta y dispuesto a escuchar las ideas del expositor.
3. Escuchar atentamente.
4. Pensar durante y después del discurso e intentar integrar cualquier nueva idea expuesta, práctica o lógica, con las que ya obraban en su conocimiento.
5. Brindar al expositor todas las atenciones que correspondan.

ADVERTENCIAS.

1. No abusar de este método.
2. La conferencia es inferior al simposio para traer a -- luz los puntos de vista divergentes sobre un tema.
3. Es inferior a los grupos de corrillos o de diálogos si multáneos para llevar a un grupo hacia un consenso o - una acción.
4. Es inferior a la mesa redonda para llegar a un acuerdo de diferencias de opinión dentro de un grupo.
5. Es inferior a la mesa redonda con interrogador en la - obtención de respuestas a preguntas específicas que un grupo desea ver contestadas.
6. Es inferior a la entrevista para brindar a un grupo -- las experiencias más interesantes (para el grupo) de - un viaiero u otra persona. Esto es particularmente cier to si se emplea alguna técnica tal como la reunión en - corrillos o la de diálogos simultáneos para conseguir - establecer la forma de la entrevista.
7. Es inferior a la dramatización para obtener que los in- tegrantes del grupo vean los puntos de vista de otros - en una situación controvertida.
8. Un defecto grande la conferencia o disertación es que - "la manera más fácil de salir del paso" que tiene el -- presidente u otros que son formalmente responsables de las reuniones del grupo. Es engañosamente fácil, porque mientras puede ser relativamente sencillo conseguir un expositor, la libertad que éste tiene y ejerce puede -- significar que devíe al grupo de sus intereses, de mane ra que posteriormente tenga éste dificultad en retomar el rumbo hacia sus propias metas. En muchos casos la - exposición verbal puede ser interesante e informativa, pero no estar verdaderamente relacionada con las metas específicas del grupo.

9. La técnica exige una gran habilidad por parte del expo-
sitor y del auditorio para tratar con abstracciones.
10. Salvo que un grupo decididamente desee aprender, res-
ponderá pobremente ante una conferencia.

El uso de esta técnica tiene como finalidad obtener una variada información sobre un tema determinado, así como llegar a soluciones diferentes sobre el mismo asunto.

Este procedimiento permite también dividir, para su estudio, un tema complicado en partes lógicas.

ORGANIZACION.

- a) El maestro explicará al grupo el tema de estudio y los objetivos que se desean alcanzar.
- b) Se seleccionarán los alumnos expositores. (Pueden ser de 3 a 6).
- c) Se nombrará un moderador y un relator.
(El moderador podrá ser el maestro);
- d) Se distribuirán, entre los expositores, las tareas por realizar.
- e) Se les proporcionarán las fuentes de información adecuadas.

Trabajos que desarrollarán los expositores.

- a) Investigación del tema en la bibliografía proporcionada por el maestro.
- b) Distribución de tareas específicas entre los expositores.
- c) Elaboración de síntesis. en tarjetas.
- d) Preparación del material: gráficas, carteles, diapositivas, proyecciones....

Desarrollo.

- Los expositores se colocarán en un lugar estratégico del salón, de manera que puedan ser observados por todo el grupo.
- El moderador presentará ante el grupo a los expositores, en el orden en que intervendrán. Mencionará el tema y -- subtemas por desarrollar.
- Al terminar la intervención de cada expositor (de 10 a - 15 minutos), el moderador hará una síntesis de lo tratado e invitará al grupo a hacer preguntas, pero sin permitir discusiones.
- Las preguntas podrán hacerse en forma oral o por escrito, en este último caso se harán en hojas o tarjetas. Este - procedimiento equivale a terminar el simposio con una sesión panel.

Evaluación.

Se evalúa:

- a) A los expositores.
- b) Al grupo.

A los expositores:

- a) Por la eficacia en la investigación.
- b) Por la forma de exponer el tema.
- c) Por las respuestas dadas al grupo.
- d) Por la calidad y eficacia del material didáctico empleado.

Al grupo:

Por su intervención al preguntar.

La evaluación podrá hacerse:

- Aplicando pruebas objetivas.
- Por medio de cuestionarios.
- Por medio -e preguntas orales.
- Por trabajos escritos.

SEMINARIO

El estudio dirigido, la consulta de obras, la discusión, - las observaciones de la realidad, el trabajo por equipos, las investigaciones adecuadas, la práctica y la aplicación, son diferentes procedimientos de enseñanza que, combinados, se conocen con el nombre de "SEMINARIO".

Cada maestro puede manejar el seminario de acuerdo con la asignatura o actividad que imparta.

Se ha creído equivocadamente que manejar esta técnica es -- más fácil que dictar una cátedra; nada más erróneo, ya que se requieren por parte del maestro, múltiples esfuerzos que serán factores decisivos en el éxito o fracaso de este procedimiento.

Para alcanzar buenos resultados en el uso de esta técnica es indispensable:

- a) Conocimiento pleno de su manejo.
- b) Disponer de los materiales necesarios.
- c) Que existan suficientes medios de información al alcance de los alumnos.
- d) Fijar una meta bien definida, basada en los intereses comunes del grupo.

Objetivos del Seminario.

- Llegar al conocimiento de uno o varios temas por medio del estudio y la investigación.
- Comentar, relacionar y confrontar los resultados de los datos investigados.
- Capacitar a los alumnos en la investigación y autoaprendizaje.

- Desarrollar sus aptitudes y capacidades para el trabajo colectivo.

Organización.

- a) Se seleccionará el tema o asunto que se va a investigar.
- b) El maestro orientará a los alumnos acerca de las posibles fuentes de investigación.
- c) Los alumnos del grupo sugerirán lo relativo a calendario, plan de acción y objetivos.
- d) Se nombrará la directiva del seminario: un presidente y un secretario, así como un moderador y un relator por cada equipo.
- e) Se determinará el número de jornadas que comprenderá el seminario y el tiempo de cada sesión. (Se recomienda -- que el tiempo de cada sesión no exceda de una hora).
- f) Se dividirá el grupo en equipos de trabajo.

Desarrollo.

- El equipo expositor y la directiva se instalarán en un lugar visible para todos. El maestro puede colocarse entre el grupo.
- El presidente presentará al grupo a cada uno de los expositores y a continuación declarará abierta la sesión.
- Si no se trata de la primera sesión, el secretario leerá el acta de la anterior.
- El presidente expondrá los temas que se van a desarrollar.
- Los alumnos de cada equipo presentarán su trabajo en un tiempo fijado, de acuerdo con el número de expositores de cada equipo. La discusión del tema será libre.
- La exposición de los ponentes podrá hacerse oralmente o por escrito y en la forma que deseen, ya sea por medio de

- preguntas, comentarios, lecturas o combinando estas formas. Podrán auxiliarse del material didáctico necesario.
- Terminada la exposición, el secretario tomará nota de -- los alumnos del grupo que deseen hacer alguna pregunta y los invitará a intervenir en el orden en que se registraron.
 - Los expositores contestarán todas las preguntas que se les hagan.
 - Una vez que terminen de hablar los alumnos registrados, podrán hacerlo otros, aunque no se hayan anotado con el secretario.
 - Cuando el presidente considere que se ha discutido suficientemente el tema, invitará al primer relator a que -- anote las conclusiones. Estas serán consignadas en un acta.
 - El secretario formulará el acta, la cual deberá firmar - el presidente y aprobar el maestro.

Evaluación.

Se hará:

- a) En relación con el objetivo, es decir si éste se logró total o parcialmente.
- b) En relación con el contenido. Si las conclusiones abarcan todos los aspectos del tema estudiado.

La evaluación del equipo abarcará:

- a) Eficacia de la investigación.
- b) Presentación del tema en forma adecuada.
- c) Material didáctico usado.
- d) Exposición clara y precisa.
- e) Si todos los integrantes del grupo participaron.

La evaluación del grupo se hará:

- a) Por el interés que hayan manifestado en las exposiciones.
- b) Por su participación en el trabajo.

La evaluación podrá hacerse en forma oral o escrita, ya sea por medio de preguntas o pruebas objetivas.

DISCUSION PANEL

Este procedimiento tiene por objeto:

- Conseguir la mayor información sobre un tema, a partir - de un diálogo.
- Que los alumnos se interesen por un tema cualquiera.
- Que los alumnos actualicen sus conocimientos.
- Que desarrollen su capacidad de comunicación.

Organización.

- a) El tema será elegido por el maestro o sugerido por los alumnos.
- b) Se nombrarán a los participantes en la sesión panel.
- c) Se nombrará un moderador para dirigir el diálogo. Puede ser el maestro.

Desarrollo.

- Los ponentes se colocarán en un lugar visible, de manera que puedan ser observados por todo el grupo.
- El moderador hará la primera pregunta para iniciar el -- diálogo entre los ponentes. Cuando lo juzgue conveniente hará nuevas preguntas que los motiven e interesen a continuar el diálogo.
- Después de 15 ó 20 minutos el moderador pedirá a los expositores que presenten sus conclusiones ante el grupo.
- Se invitará a todo el grupo a dialogar y/o exponer puntos de vista sobre lo tratado.

Evaluación.

Consiste en la exposición de un tema ante un grupo, realizado por el maestro o una persona competente en la materia.

Desarrollo.

- a) El ponente expondrá un tema en forma oral o escrita, sin permitir interrupciones.
- b) Terminada la exposición, se dará un tiempo determinado al auditorio para su participación.
- c) Los alumnos que así lo deseen, harán preguntas al expositor, el cual responderá o aclarará las dudas que se presenten.

Recomendaciones.

- Que los objetivos sean bien definidos.
- Preparación, por el expositor, de material adecuado y suficiente (láminas, diapositivas, películas).
- Determinar previamente el tiempo disponible para la exposición del tema y la participación del grupo.

Evaluación.

Podrá evaluarse el éxito de la conferencia, aplicando al grupo un cuestionario o una prueba objetiva.

EXPOSICION

La técnica de la Exposición es similar a la de la Conferencia, difiere únicamente en que la Conferencia es una exposición más formal y la Exposición tiene un carácter informal que propicia una mayor comunicación entre maestro y -- alumnos.

TECNICA 9.

DEBATE

Forma parte del desarrollo de otras técnicas, y puede usarse cuando el estudio del tema provoca divergencias entre lo expuesto por los ponentes.

Al emplear la técnica del debate hay que tomar en cuenta la importancia que tiene el moderador, ya que será el que guíe en forma adecuada y oportuna las discusiones.

Organización.

- a) Se proporcionará el tema a los participantes con la debida anticipación.
- b) Se nombrarán a los integrantes del equipo y al moderador.
- c) El maestro proporcionará fuentes de información accesibles a los ponentes.

Desarrollo.

- Se indicará al grupo el tema y objetivo.
- Se colocarán los participantes en un lugar adecuado.
- El maestro presentará al grupo a los participantes.
- Se presentarán los puntos de vista "A".
- Oposición a los puntos de vista "A".

- Se presentarán los puntos de vista "B".
- Oposición a los puntos de vista "B".
- Realizada la discusión entre los ponentes, se invitará - al grupo a hacer las preguntas que desee en relación con lo expuesto.
- El moderador expondrá las conclusiones en forma oral o - escrita.

Recomendaciones para la conducción del debate:

- No salirse del tema que se discute.
- Ajustarse al tiempo determinado.
- Anotar las conclusiones en el pizarrón o en tarjetas.

TECNICA 10.

ENTREVISTA

Este procedimiento consiste en realizar una entrevista entre un equipo previamente seleccionado y preparado, y el - maestro responsable del grupo.

Organización.

- a) Con anticipación se indicará al grupo el tema que se va a estudiar.
- b) Se seleccionará a los alumnos más preparados para formar el equipo al que se entrevistará.
- c) El maestro o entrevistador preparará un cuestionario relacionado con el tema.
- d) Los integrantes del equipo prepararán el material de ayuda audiovisual, cuando lo requiera el tema.

Desarrollo.

- El maestro o entrevistador destacará la importancia del tema que se va a tratar.
- Presentará a cada uno de los componentes del equipo que va a entrevistar.
- Entregará al equipo entrevistado cuando menos tres copias del cuestionario.
- Iniciará la entrevista con la primera pregunta del cuestionario. Una vez contestada ésta, el entrevistador dará su aprobación o hará las aclaraciones pertinentes.
- Invitará al grupo a formular preguntas o a exponer dudas sobre lo expuesto.
- Una vez contestada y aclarada la primera pregunta, se continuará en la misma forma hasta terminar con el cuestionario.
- El maestro redactará y leerá las conclusiones.

Evaluación.

Podrá realizarse:

Al equipo

- De acuerdo con las respuestas dadas.

Al grupo

- Por medio de cuestionarios o pruebas objetivas.

LLUVIA DE IDEAS

Este procedimiento se emplea para estimular la facultad -- creadora de los alumnos, encontrar ideas, y hacer acopio -- de datos en corto tiempo.

Organización:

- a) Se presentará un tema con distintas alternativas.
- b) Se formarán diferentes equipos.
- c) Se indicará el tiempo de exposición de cada equipo.
- d) Se nombrará un moderador y un relator, éste se encargará de llevar un registro de las ideas aportadas por cada equipo.

Desarrollo.

- El maestro explicará cómo se va a desarrollar el trabajo.
- El moderador indicará el momento de iniciación del trabajo y contará el tiempo de intervención de cada expositor, dentro del equipo. Las ideas expuestas serán anotadas por el relator.
- Concluido el tiempo, se pedirá el informe de cada equipo para que lo conozca todo el grupo y lo comenten, así como para la aprobación del maestro.
- El moderador o el maestro presentarán las conclusiones.

Evaluación.

De acuerdo con las aportaciones, se calificará a cada equipo.

CUCHICHEO

Este procedimiento permite una mayor intervención del grupo, realizar el trabajo en un ambiente informal, conocer las diferentes características del grupo y lograr respuestas rápidas sobre un tema determinado.

Organización.

- a) El maestro elegirá una pregunta o un tema sencillo para discutirlos.
- b) Se invitará a los alumnos a formar pareja con su compañero más cercano.

Desarrollo.

- El maestro presentará el tema o pregunta por discutir.
- Indicará a los alumnos que consulten la respuesta con su pareja y lleguen a un acuerdo en el tiempo determinado (uno a dos minutos).
- Terminado el tiempo, pedirá las respuestas a varias parejas, sin permitir discusión.
- El maestro guiará al grupo para llegar a conclusiones basadas en la opinión de la mayoría.
- Si detecta errores, hará las aclaraciones necesarias.
- Resumirá las contestaciones, de tal manera que las diferentes opiniones lleven a una conclusión o respuesta correcta.

LA COMISION

Este procedimiento permite aportar el mayor número de datos posibles sobre un tema previsto, cuyas fuentes de información no están al alcance del grupo.

Organización.

- a) El tema por investigar o la actividad por realizar serán propuestos por el grupo.
- b) Se nombrarán cuatro o cinco alumnos para el desempeño de la comisión o investigación.
- c) El maestro les indicará las fuentes de información a las que pueden recurrir.

Desarrollo.

- La comisión investigará el tema y realizará las actividades asignadas.
- Se dará un tiempo determinado para realizar la investigación o actividad.
- Dentro del plazo fijado, el equipo investigador informará en forma periódica al grupo acerca de las actividades realizadas.
- Una vez realizado el trabajo lo presentará al grupo y discutirá con él la mejor forma de aprovechar las informaciones recogidas.

Evaluación.

Se evaluará al equipo investigador, de acuerdo con la eficacia de los datos investigados o las actividades realizadas, a juicio del grupo y del maestro.

ACUARIO

Esta técnica se emplea para captar a un mismo tiempo varios aspectos de un tema, interesar al grupo en el trabajo que realiza el equipo y suplir diferencias, por lo que a carencia de material de laboratorio se refiere.

Organización.

- a) El maestro elegirá el tema que se va desarrollar y lo -- presentará al grupo.
- b) Les indicará fuentes de información.
- c) Les proporcionará el material necesario, especialmente si se trata de una práctica de laboratorio.
- d) Elegirá a los alumnos que fungirán como "peces" (cinco o seis).
- e) El maestro escribirá un paquete de sencillas preguntas para diferentes niveles de observadores a quienes se -- llamarán "tiburones".

Desarrollo.

- El equipo de alumnos "peces" deberá quedar en un lugar - visible.
- Se explicará al equipo lo que tiene que hacer y se le -- proporcionará el material necesario.
- Se colocará en forma discreta el primer nivel de "tiburones" para que observen el trabajo sin que se enteren - - "los peces".
- Detrás del primer nivel, se colocará el segundo nivel de "tiburones" y les indicará lo que deben observar en forma discreta sobre el trabajo de los "peces".
- Se colocarán tantos niveles como sea posible, procurando

- que cada nivel observe lo que le corresponda, pero sin - que los observados se den cuenta.
- Concluido el trabajo desarrollado por los "peces", éstos presentarán sus conclusiones.
- Los "tiburones" externarán sus observaciones y las pondrán a consideración del grupo.
- Si el maestro considera necesario, los "peces" volverán a realizar el trabajo, tomando en cuenta las observaciones hechas por los "tiburones".

Evaluaciones.

A los Peces:

Por su organización y desarrollo correcto del trabajo.

A los tiburones:

Por sus observaciones oportunas y válidas y las modificaciones que propongan.

Al grupo:

La evaluación se hará por medio de preguntas orales o pruebas objetivas.

LA REJILLA

Tiene por objeto que la información que se comunica a un -
equipo llegue a todos los integrantes del grupo.

Organización.

- a) Presentación del tema.
- b) De acuerdo con el número de alumnos del grupo, se hará la división en equipos.
- c) Se nombrará un coordinador de los equipos.
- d) Se fijará el tiempo de trabajo (una hora, dividida en -
dos sesiones de 30 minutos).

Desarrollo.

- El coordinador expondrá el tema o asunto por tratar.

C A P I T U L O V

TALLER DE HABITOS Y TECNICAS DE ESTUDIO

5.1. ANTECEDENTES

Después de 2 años de trabajo, (actualmente tengo 8 años) en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, U.N.A.M. en el Departamento de Seguimiento Escolar, que entre otras actividades elabora el perfil del estudiante, llamó nuestra atención la falta de hábitos de estudio que registraban los alumnos, siendo en algunos casos, ellos mismos quienes abiertamente manifestaban el tener problemas por no saber como estudiar, se comprobó que la carencia de un método de estudio adecuado era una de las causas que lleva al estudiante al absoluto desinterés y rechazo total de la escuela. Uno de los recursos con que cuenta la institución para solucionar el problema, es ofrecer cursos de hábitos de estudio, los que se imparten durante el semestre escolar (ver apéndice 1). Observando el interés que manifiestan los alumnos por tratar de mejorar sus hábitos de estudio como se les indicaba en el curso, surge la pregunta ¿Pero esté interés se mantiene a través de toda la carrera?

Como no se contaba con un estudio formal sobre esto, se decidió hacerlo apoyado con un Taller de Hábitos y Técnicas de Estudio que tendría como objetivo fortalecer lo visto en el curso a través de los diez temas que lo componen, (ver apéndice 1) se pretendió establecerlos en su ambiente natural para aplicarlos posteriormente y continuar con un seguimiento durante 8 semestre para obtener los resultados.

Lo importante por otra parte, era hacer que el estudiante mantuviera el interés durante toda la carrera y de esta manera el alumno concluyera sus estudios lo que significa bajar la tasa de deserción, para lo cual se implementó el taller de la siguiente manera:

5.2 VARIABLES

Se uso como variable dependiente (V.D.) la conducta de estudio, medida por calificaciones, variable independiente (V.I.) el taller de hábitos y técnicas de estudio y como variable extraña (V.E.) consulta. Definiendo operacionalmente la conducta, como la falta de hábitos y técnicas de estudio, el taller de hábitos y Técnicas de estudio - - - (T.H.T.E.) como instrumento para establecer los hábitos y técnicas de estudio, que se vieron en el curso (apéndice 1) y consulta como control de problemas individuales, familiares y sociales que pudieran afectar la conducta de estudio.

5.3 HIPOTESIS

La hipótesis de trabajo se planteó en la siguiente forma:
 ?Si al estudiante se le establecen hábitos y técnicas de estudio, contribuirán éstos a la culminación de sus estudios?

Para responder a la pregunta anteriormente planteada se enunciaron las siguientes hipótesis:

- H₁ - Si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta antes y después de llevar el T.H.T.E.
- H₂ - Si existe diferencia significativa entre el aprovechamiento académico tomado por calificaciones, antes y - - después de haber llevado el T.H.T.E.
- H₃ - Si existe diferencia significativa entre el grupo experimental y control en relación al número de semestres terminados durante la carrera.

5.4. SUJETOS

Los sujetos que intervinieron en el estudio fueron 15 estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Generación 1980, 12 hombres y 3 mujeres de 18 a 21 años de edad, mexicanos, inscritos en las carreras de Ingeniería Agrícola 10 de ellos, en Médico Veterinario Zootecnista 3, en Ingeniería Mecánica y Eléctrica 2 del turno matutino, -- con un nivel socioeconómico medio que aceptaron inscribirse en el T.H.T.E. La muestra fue de 15 alumnos seleccionados - al azar de los 5 grupos que tomaron Hábitos de Estudio que se dan en la Institución, que era en total 82 estudiantes. Como grupo control se tomaron al azar registros escolares de 15 alumnos de la población que llegó a la Facultad de -- Estudios Superiores Cuautitlán, este grupo servirá solo para ver las diferencias sobre deserción.

5.5. ESCENARIO

Se realizó el estudio en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, U.N.A.M., ubicada en el Municipio de Cuautitlán de Romero Rubio, sobre la Carretera de Cuautitlán-Teoloyucan a la altura de la autopista México-Querétaro en el Km. 36.5, en el Departamento de Seguimiento Escolar el que cuenta con oficinas, con espacio necesario y mobiliario usual de oficina, así mismo se disponía de salones de clase.

5.6. EQUIPO Y MATERIAL UTILIZADO

Material que se empleó: cronómetros, hojas de registro, lápices, hojas milimétricas, hojas blancas tamaño carta, plumones de colores y plumines.

5.7. PROCEDIMIENTO

5.7.1. Descripción del procedimiento que se siguió para probar la V.D.

El primer paso que se siguió para probar la V.D. fue: a los 15 estudiantes que participaron en el T.H.T.E. y que se describieron en el punto 5.4. se les aplicó la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio de Williams F. Brown, para obtener los datos relativos a método de estudio que usaban y se recopilaron los promedios de calificaciones del semestre 80-I. El que se usó como dato para medir el aprovechamiento académico, posteriormente se dió E.T.H.T.E. para continuar con un seguimiento durante toda la carrera (8 semestres) por medio de la recopilación de promedios de calificaciones que se llevaba a cabo cada fin de semestre. Al término de este tiempo, se les aplicó nuevamente la encuesta y se recopilaron las calificaciones que obtuvieron durante el semestre 84-II para saber si la T.H.T.E. (V.I.) había logrado modificar y mantener los hábitos y técnicas de estudio y de ser así en que grado.

Para el control de resultados de la encuesta y calificaciones se diseñaron hojas de registro (ver cuadro I y II).

CUADRO I

P R E T E S T			P O S T T E S T	
SUJETOS	CALIF	INTERPRETACION	CALIF.	INTERPRETACION
1	38	BAJO AL PROMEDIO	55	ALTO
2	15	INFERIOR	52	ALTO
3	23	INFERIOR	54	ALTO
4	15	INFERIOR	51	SUPERIOR AL PROMEDIO
5	26	INFERIOR	56	SUPERIOR
6	18	INFERIOR	58	SUPERIOR
7	39	MEDIO BAJO	60	SUPERIOR
8	42	MEDIO	53	ALTO
9	17	INFERIOR	54	ALTO
10	31	INFERIOR	57	SUPERIOR
11	31	INFERIOR	58	SUPERIOR
12	35	INFERIOR	53	ALTO
13	17	INFERIOR	59	SUPERIOR
14	33	INFERIOR	56	ALTO
15	31	INFERIOR	57	SUPERIOR

DATOS OBTENIDOS DE LA APLICACION DE LA ENCUESTA A LOS 15 ALUMNOS QUE PARTICIPARON EN EL TALLER.

REGISTRO DE PROMEDIO DE CALIFICACION POR SEMESTRE (GRUPO EXPERIMENTAL)

C-U-A-D-R-O II

SUJETOS	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.	10o.
1	7.6	7.4	9.7	6.5	6.5	7.6	9.6	9.2	9	9.5
2	5	5.1	7.5	8.2	7.6	8	8.7	8	8.2	8.9
3	6.8	7.4	6.5	8.2	8.1	7.5	8.5	8.5	8.6	9.5
4	5.25	6.2	6.4	8.1	8.5	9.2	9.2	9.1	9.3	9.5
5	5.4	8.5	7.4	8.3	8.5	8.1	8.4	8.1	8.5	9
6	6.4	7.1	7.3	9.2	9	8.5	8	8	9.5	9.3
7	7.6	9.3	8.6	9.3	8.1	9.6	9.6	9.2	9.5	9.8
8	7.1	8.1	9.6	8.8	8.2	9	9.6	9.3	9.6	10
9	7	9	7.1	7.6	8.4	9	8.8	8.5	8.1	9.3
10	8.3	7.7	8.4	9.6	8.8	9	9.1	9	10	10
11	7.1	8.2	8.7	9.6	9.4	9.2	9.6	9.5	10	10
12	7.3	7	8.5	9.1	8.4	8.1	9.6	10	9.2	9.5
13	5	8.2	8.8	8.4	9.2	8.4	9.2	9	9.2	9.5
14	6.4	7.6	7.6	8.8	8	7.5	9	9.2	8.1	10
15	6.4	8.6	8.6	7	8	8	8.4	7.9	9.1	

Se presenta el promedio de calificación que obtuvieron los 15 sujetos a través de los 10 semestres.

SE USO ARBITRARIAMENTE EL 5 COMO VALOR DE N.A.

Por otra parte para saber el grado de deserción, se tomó el grupo control, descrito en el punto 5.4 ordenando los datos como se muestra en el cuadro III, y se comparó con los obtenidos en el grupo experimental ver cuadro II, para saber en que grado se había logrado evitar la deserción.

REGISTRO DE PROMEDIO DE CALIFICACION POR SEMESTRE (GRUPO CONTROL)

C U A D R O III

Sujetos	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.	10o.
1	5	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2	5	--	--	--	--	--	--	--	--	--
3	5	--	--	--	--	--	--	--	--	--
4	6.3	5	5	5	--	--	--	--	--	--
5	5	--	--	--	--	--	--	--	--	--
6	7.4	7.2	8	6.8	7.4	8	9	--	--	--
7	8.2	7.2	7.5	5.3	6.1	9.1	9.1	7.9	9.2	--
8	8.1	7.2	7.2	7.3	9.8	5.2	8.1	7	8.0	8
9	7.5	7.1	7	7	7.1	7.3	6.3	8.1	8.3	6.2
10	7.5	7.3	7.3	8.1	8.0	7.4	9.0	7.2	7.2	8.0
11	5.1	8.1	8.2	5.3	6.2	6.4	7.3	7.8	6.2	6.2
12	8.1	7.1	7.3	8.1	6.8	7.2	8.2	8.2	8.1	--
13	7.4	8.0	7.4	7.5	7.4	8.2	8.2	7.1	7.2	5.2
14	6.0	6.8	7.2	6.5	5.0	7.3	8.0	8.1	7.3	8.0
15	6.4	8	7.0	6.3	6.2	5.0	6.0	6.2	5	5

Datos obtenidos de Registros Escolares.

En el cuadro IV se presentan datos de los promedios de calificaciones por semestre, de alumnos que sólo tomaron el curso de hábitos de estudio, para ver si presenta deserción y si es así en que porcentaje, tomando este grupo al azar.

REGISTRO DE PROMEDIO DE CALIFICACION POR SEMESTRE
ALUMNOS QUE LLEVARON EL CURSO DE HABITOS DE ESTUDIO

C U A D R O I V

Sujetos	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.	10o.
1	6.2	6.4	7.3	8	6.2	8	7.1	6.2	8	--
2	7.9	8.2	8.1	9.2	9.5	8.7	10	9	8.2	--
3	6.1	8.2	7.9	6.5	9.2	8	7.5	6	9.5	--
4	6.2	6.4	7.3	8.8	6.5	8.4	9.1	8.7	7.2	7.5
5	5	6.5	5.5	8	8.2	8.1	8.2	9.2	8	7.5
6	8.6	8	6	7.9	5	8.1	5.8	8.2	--	--
7	7.8	8.9	9.8	9.1	8.9	7.8	8.7	8.1	8	8.2
8	7.5	8.2	6.5	8.2	9.1	9	9.2	6	8.3	--
9	6	7.3	6.1	7.9	6.1	6.2	8.1	7.2	--	--
10	8.7	8.9	10	9.3	8.2	6.7	8.2	9	8.7	9.2
11	6.2	6.4	7.3	8.8	--	--	--	--	--	--
12	8.5	8.8	8.5	9.2	9.2	10	8.5	9.2	8.1	10
13	9.5	10	10	8.5	8.4	9.5	10	10	9.8	10
14	8.7	7.3	8.8	5	5	--	--	--	--	--
15	5	5.1	8.2	6	8.7	--	--	--	--	--

Datos obtenidos de registros escolares.

5.7.2. Descripción del procedimiento con el que se administró y controló la V.I.

T.H.T.E.

Las sesiones establecidas para llevar el T.H.T.E. fueron -- 10, distribuidas 1 por semana partiendo de 15 días después de iniciado el semestre, para concluirlo 15 días antes de -- los exámenes finales, esto se hizo para no interferir en el programa académico. El tiempo que duraba cada sesión fue de 1.30 horas.

Las 10 primeras sesiones tuvieron como función implantar -- los hábitos y técnicas de estudio en su vida cotidiana de -- estudiantes, las cuales ya las habían llevado en el curso -- (ver apéndice 1).

Las sesiones siguieron el siguiente orden:

SESION I Tema:

DURACION: 1:30 Horas

- Explicar los objetivos y el procedimiento que se seguirá en el T.H.T.E.
- Explicar las causas por las que se solicita el promedio del semestre anterior.
- Explicar la necesidad de la aplicación de la encuesta sobre Hábito y Actitudes para el estudio.
- Aplicar la encuesta.
- Explicar la dinámica de grupo y se entregó un manual sobre ellas, entregar hojas de registro y explicar su uso.
- Señalar las actividades programadas para la siguiente sesión.

SESION II Tema: Distribución de Tiempo DURACION: 1:30 horas

- Analizar las dificultades y éxitos de los alumnos sobre la distribución de tiempo.
- Elegir la dinámica.
- Realizar la dinámica.
- Aclarar dudas.
- Señalar las actividades para la siguiente sesión.

SESION III Tema: Motivación DURACION: 1:30 horas

Conocer el interés que tienen en el estudio motivación.

- Analizar el problema.
- Seleccionar la dinámica.
- Realizar la dinámica.
- Aclarar dudas.
- Señalar las actividades de la siguiente sesión.

SESION IV Tema: Ambiente de estudio y concentración DURACION: 1:30 horas

Analizar el ambiente de estudio y concentración en el tiempo que se asigne a él.

- Señalar la dinámica que se desarrollará.
- Desarrollar dinámica.
- Aclaraciones y conclusiones.
- Anunciar las actividades para la V sesión.

SESION V Tema: Métodos Específicos DURACION: 1:30 horas

Conocer el método específico que cada uno de los alumnos -- usan.

- Seleccionar la dinámica.
- Desarrollo de dinámica.

- Aclarar dudas.
- Señalar las actividades para la próxima sesión.

SESION VI Tema: Como se presentan en los exámenes DURACION: 1:30 horas

- Conocer como se presentan y que resultados obtienen en los exámenes.
- Elegir la dinámica.
- Aplicar la dinámica.
- Aclarar las dudas.
- Pedir a los alumnos que para la siguiente sesión se presente con un reporte de investigación que hallan realizado o estén elaborando.
- Informar sobre las actividades de la siguiente sesión.

SESION VII Tema: Reportes de Investigación DURACION: 1:30 horas

Revisar los reportes de investigación presentados por los alumnos.

- Seleccionar al azar 6 de los reportes entregados.
- Indicar que dinámica se va a usar.
- Aplicar dinámica.
- Aclarar dudas.
- Pedir que preparen un tema (libre) para exponer, la siguiente sesión durante 10 min. a 6 alumnos elegidos por medio de sorteo.
- Señalar las actividades programadas para la sesión VIII.

SESION VIII Tema: Exposición de Tema DURACION: 1:30 horas

- Pedir a los alumnos que van a exponer el título del tema.
- Seleccionar la dinámica.

- Efectuar dinámica.
- Aclarar gustos.
- Señalar las actividades para la sesión siguiente.

SESION IX Tema: Exposición de Tema DURACION: 1:30 horas
Improvisado

- Explicar la importancia de tener facilidad para exponer un tema improvisado.
- Seleccionar por sorteo a 6 alumnos para que improvisen - un tema y lo expongan.
- Seleccionar dinámica.
- Aplicar dinámica.
- Aclaraciones.
- Informar sobre el programa de actividades para la sesión siguiente.

SESION X Tema: Resumen de Actividades DURACION: 1:30 horas

- Resumen de actividades de el Taller de Hábitos y Técnicas de Estudio.
- Seleccionar dinámica.
- Desarrollo de la dinámica.
- Aclarar puntos.
- Reafirmar la información sobre la asesoría personal que se les brindará durante la carrera.
- Explicar la necesidad de las 8 sesiones programadas cada fin de semestre.
- Informar la forma de convocar a las sesiones siguientes.
- Repartir diplomas por asistencia al T.H.T.E.

SESIONES SEMESTRALES Tema: Promedio de Calificaciones DURACION: 1:30 horas

Las 8 sesiones programadas cada fin de semestre, se llevarán a cabo 7 de ellas en la siguiente forma.

- Los alumnos entregarán su promedio de calificaciones.
- Analizar resultados.
- Seleccionar la dinámica.
- Aplicar dinámica.
- Aclarar dudas.
- Pedir a todos que estén pendientes cuando salga la convocatoria de la siguiente sesión semestral o acudan a la oficina a preguntar para que asistan a ella.

SESION VIII

DURACION: 1:30 horas

Seguirá los pasos de las otras siete más el siguiente punto.

- Explicar la importancia de aplicar nuevamente la prueba de Hábitos y Actitudes sobre el estudio.
- Pedir sus observaciones y opiniones sobre el T.H.T.E.
- En esta sesión concluye el T.H.T.E.

5.7.3. Descripción del procedimiento con el que se administró la V.E.

Consulta.

Para controlar cualquier V.E. que pudiera afectar los estudios de los alumnos que participaban en el T.H.T.E. se abrió una consulta psicológica permanente, para ofrecerla individualmente cuando era solicitada, para lo cual se tenía establecido, que dependiendo del caso que se presentaba se decidía: calizarlo a el lugar adecuado para tratar de corregirlo ó atenderlo si estaba dentro de las posibilidades de tener solución por medio de una asesoría o terapia psicológica en el departamento. Así se vieron una variedad de casos obteniendo buenos resultados.

Una vez que concluyó el semestre 84-II, y que se obtuvieron los datos de los 15 estudiantes del grupo experimental, sobre la aplicación de la encuesta antes y después de llevar el T.H.T.E. y el promedio de calificaciones del semestre 80-I y del semestre 84-II. Así mismo los promedios de calificaciones de los alumnos tomados de los registros escolares los que sirvieron como grupo control, solo para comparar la deserción fueron tabulados como se muestra en los cuadros I, II, III y tratados estadísticamente en la sección siguiente se tratarán estos aspectos.

5.8 RESULTADOS

Para decir si las hipótesis de trabajo planteadas se confirman, necesitamos un procedimiento que nos lleve a un criterio objetivo para rechazar o aceptar las hipótesis; para esto fue necesario utilizar la estadística paramétrica como herramienta. Dado que se cuenta con una escala de intervalo.

El intervalo entre los datos obtenidos de la primera y segunda evaluación fue de 10 semestres, en el primero se dió el curso de hábitos de estudio, en el segundo se dió el taller de hábitos y técnicas de estudio y los siguientes ocho semestres se llevó a cabo el seguimiento. Los resultados obtenidos fueron los que se muestran en las tablas.

Los datos fueron tratados con la prueba t de Student para muestras apareadas. Al tabularlos se agruparon como aparecen en la tabla I y II, para ver si los resultados obtenidos en el décimo semestre eran significativamente diferentes a los del primer semestre, y por lo tanto el T.H.T.E. sí habían establecido las conductas de estudio, e incrementando el aprendizaje.

El procedimiento estadístico que se siguió fue el siguiente: para la encuesta.

$$\{d_i = -422$$

$$\{d_i^2 = 13044$$

$$\bar{d} = -28.13 \leftarrow d = \frac{d_i}{N} = \frac{-422}{15}$$

$$(Sd)^2 = [13044 - \frac{(-422)^2}{15}] / 14 = [13044 - 11872] / 14 =$$

$$\frac{1171.7}{14} = 83.7$$

1). $H_0 : \mu_1 = \mu_2$ es decir que la calificación media del pretest es igual al del postest.

$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$ es decir que la calificación media del pretest es diferente del postest.

2). $\alpha = .01$ es decir el grado de error aceptado para trabajar es del 1%.

3). Se utiliza la prueba t de Student para muestras apareadas.

$$4). \quad t_c = \frac{\bar{d} - 0}{S/\sqrt{N}} = \frac{-28.13 - 0}{\sqrt{83.7}/\sqrt{15}} = \frac{-28.13}{9.1488/3.8730} = \frac{-28.13}{2.3622} =$$

-11.91

5). Recházese si $t_c < -2.977$ ó si $t_c > 2.779$

6). Como $t_c = -11.91$ y $t_t = 2.779$ entonces rechazo H_0

y \therefore acepto H_1

Este estudio indica que existe una diferencia estadística significativa con $P < .01$ entre las calificaciones del test aplicado a los alumnos después de haber llevado el Taller de Hábitos y Técnicas de estudio. Lo que significa que el taller si modificó los hábitos, técnicas y actitudes de estudio del grupo.

El mismo procedimiento se llevó a cabo con las calificaciones.

$$d_i = -44.05 \quad d_i^2 = 139.32 \quad \bar{d} = -2.94$$

$$Sd^2 = [139.32 - (-44.05)^2 / 15] / 14 =$$

$$= [139.32 - \frac{1940.4}{15}] / 14 = [139.32 - 129.36] / 14 =$$

$$\frac{9.96}{14} + 0.7114$$

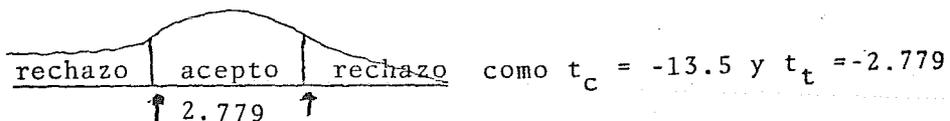
- 1) $H_0 : \mu_1 = \mu_2$ es decir que la calificación media del -- aprendizaje del primer semestre es igual a la del déci mo semestre.
- 2) $H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$ es decir que la calificación media de --- aprendizaje del primer semestres es diferente a la del décimo semestre.
- 2) Se utiliza una prueba t de Student para muestras apareadas.
- 3) $\alpha = .01$ es decir el grado de error aceptado es del 1%.

$$4) t_c = \frac{\bar{d} - 0}{S / \sqrt{N}} = \frac{-2.94}{\sqrt{0.7114} / \sqrt{15}} = \frac{-294}{0.8434 / 3.8730} =$$

$$\frac{-2.94}{0.2178}$$

$$t_c = -13.49 \approx -13.5$$

- 5) Recházese t_b si $t_c < -2.977$ ó si $t_c > 2.779$



entonces rechazo H_0 y acepto H_1

Este estudio indica que existe una diferencia estadísticamente significativa con $P < 0.01$ entre el primer semestre y el décimo de los alumnos que llevaron el Taller de Hábitos y Técnicas de Estudio, lo que significa que el taller si incrementó el aprendizaje.

El análisis estadístico que se llevó a cabo sobre deserción fue con la t de Student. Tomado un grupo experimental y un grupo control, realizando previamente la ponderación de acuerdo al número de semestres cursados y, así lograr un panorama sobre deserción.

1) Las hipótesis estadísticas a probar son:

$H_0: \mu_A = \mu_B$ es decir, que el promedio del número de semestres cursados en el grupo control (A) es igual al del experimental (B).

$H_1: \mu_A \neq \mu_B$ es decir, que el promedio del número de semestres cursados en el grupo control (A) es diferente al experimental (B).

2) Se utiliza una prueba t de Student para dos poblaciones.

3) $\alpha = .01$ es decir el grupo de error aceptado para trabajar es del 1%.

4) Desviación estandar por grupos:

$$S = \sqrt{\frac{(x_i - \bar{x})^2}{N-1}}$$

$$S_A = \sqrt{\frac{223.6}{14}}$$

$$S_A = \sqrt{16}$$

$$S_A = 4$$

$$S_B = 0$$

Desviación conjunta:

$$S_p^2 = \frac{(N_A - 1) S_A^2 + (N_B - 1) S_B^2}{N_A + N_B - 2} = \frac{14(16) + 14(0)}{28} = \frac{224}{28} = 8$$

$$S_p^2 = 8$$

$$S_p = \sqrt{8} = 2.8$$

Cálculo de la t -Student

$$t_c = \frac{M_A - M_B}{S_p \sqrt{\frac{1}{N_A} + \frac{1}{N_B}}}$$

Promedio de semestres cursados:

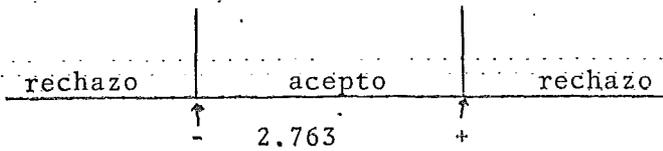
$$M = \frac{\sum xi}{N}$$

$$M_A = \frac{103}{15} = 6.9$$

$$M_B = \frac{150}{15} = 10$$

$$t_c = \frac{6.9 - 10}{2.8 \sqrt{\frac{1}{15} + \frac{1}{15}}} = \frac{-3.1}{2.8(0.4)} = \frac{-3.1}{1} = -3.1.$$

5) Recházese $t_c < -2.763$ ó si $t_c > 2.763$



6) Como $t_c = -3.1$ y $t_t = -2.763$

entonces rechazo H_0 \therefore acepto H_1

Este estudio indica que existe una diferencia estadística significativa con $p < .01$ entre el grupo control y el experimental; lo que significa que el número de semestres cursados en el grupo experimental (sin deserción) es significativamente diferente (mayor).

Después de haber comprobado las hipótesis estadísticas planteadas en esta investigación se concluye que al participar en el taller de hábitos de estudio se logran las conductas ideoneas que permiten mejorar el aprendizaje y lograr una menor deserción escolar.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La deserción escolar presenta un problema nacional, las investigaciones que se han efectuado sobre las causas que la originan, se encuentran multicondicionadas (factores escolares, económicos, sociales y psicológicos).

Este estudio se enfoca en el factor escolar, mismo que a su vez presenta varios aspectos como son: los planes de estudio que no están estructurados para que por si mismo, el estudiante obtenga el aprendizaje; también el que algunos estudiantes estén "etiquetados" como tontos, flojos, etc. así - mismo la falta de orientación vocacional y que no cuenten - con los hábitos ni lleven un método eficiente para facilitar el estudio.

La presente investigación se centró en los hábitos y técnicas de estudio dado que ha sido en este punto en donde el - psicólogo ha demostrado que puede intervenir logrando resultados muy exitosos, como queda asentado en la gran cantidad de bibliografía que existe al respecto y que se revisó en el capítulo II.

En este trabajo se utilizó un procedimiento semejante al -- utilizado en otras investigaciones, pero con variaciones y adaptaciones de acuerdo al planteamiento que se hizo al inicio de esta investigación. Fundamentalmente el trabajo consistió en tomar al azar a 15 estudiantes que habían llevado un curso teórico de hábitos de estudio, para que participaran en el T.H.T.E. el que se implementó para establecer en su ambiente natural de estudiante, los hábitos y técnicas - de estudio vistas en el curso; se continuó con un seguimiento a través de toda la carrera y paralelo a esto se abrió -

una consulta psicológica que se daría cuando alguno del grupo la solicitara.

El trabajo anterior dió excelentes resultados los cuales fueron tratados estadísticamente.

Estos resultados fueron obtenidos de una muestra pequeña, y fue la primera vez que se aplicó en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, aún así pueden considerarse útiles para poblaciones de estudiantes con características semejantes a los que participaron en este estudio, conservando el método que se siguió en él.

En este estudio se lograron las premisas de mantener la conducta de estudio en su ambiente natural, mejorar calificaciones y terminar la carrera los 15 alumnos que lo integran, cabe mencionar que las carreras que cursaron los estudiantes que participaron en él son de las que se consideran de alto grado de dificultad, Ingeniería Agrícola, Médico Veterinario Zootecnista e Ingeniero Mecánico Electricista.

Cabe hacer notar que los métodos implementados en el Taller, funcionaron aún en casos de alumnos con problemáticas muy fuertes, por ejemplo:

Alumno No. 13, este joven era un desertor en potencia por -

ser de la generación 79 y vino al Departamento de Seguimiento Escolar para iniciar su trámite de Baja Definitiva por no "poder" con el estudio. Se le hizo la entrevista, observando que carecía de hábitos y métodos de estudio, por lo que se le invitó a tomar el curso y posteriormente fue uno de los que participó en el taller, el resultado fue que terminó la carrera con un buen promedio y sus relaciones de -- trabajo y sociales fueron mejores, esto lo manifestó el mismo alumno.

Alumnos No. 8 y No. 10 son dos casos muy semejantes, que -- aunque ya contaban con algunos hábitos de estudio al conocer y establecer otros, tuvieron más tiempo libre, el que usaron para cursar otras materias, lo que permitió terminar la carrera en menos tiempo y titularse.

Alumno No. 15 este joven presentaba severos problemas familiares mismos que le habían ocasionado trastornos emocionales que muy probablemente hubieran provocado la deserción o reprobación, de no haber tenido el apoyo de las asesorías y el curso. Este alumno logró terminar la carrera aunque para ello empleo dos semestres más (12 semestres en total).

Concluyendo, la probabilidad de que el alumno permanezca -- hasta concluir sus estudios es alta, cuando cuenta con la -

información de como estudiar, y se le establecen las conductas adecuadas.

El apoyo psicológico fue un factor determinante que ayudó a lograr que los alumnos superaran dificultades académicas y personales que tenían, lo que contribuyó a aumentar el interés por llegar a su meta trazada y no desertar.

La técnica de dinámica de grupo fue un adecuado auxiliar para llevar un buen ritmo de trabajo propio para lo que se programó.

En el grupo control que se tomó para comparar deserción con el grupo experimental cuadro III, puede observarse que además de presentar deserción, algunos de los alumnos presentan un rendimiento académico inverso, es decir, que de acuerdo a sus calificaciones, inician con un promedio mayor y terminan con un menor.

Analizando sobre el % de deserción que presentan los tres grupos que son: para el grupo control 40% cuadro III, - - en el grupo que sólo llevó el curso de hábitos de estudio es el 33.3%, ver cuadro IV y para el grupo experimental 0% cuadro II, puede concluirse que establecer conductas de estudio puede considerarse como una alternativa para contribuir a disminuir la tasa de deserción estudiantil.

Por último, vale la pena mencionar que la aplicación de este programa no implicó erogaciones adicionales por parte de la Institución, no hubo necesidad de contratar personal extra ni requirió de material costoso o diferente del que puede tenerse en cualquier institución escolar.

Así pues, se presenta como una excelente alternativa que puede ayudar a los alumnos en mejorar sus estudios, evitando la deserción utilizando únicamente los recursos mínimos que cualquier institución educativa posee.

CAPITULO VII

APENDICES

A P E N D I C E I

CURSO DE

HABITOS DE ESTUDIO

IMPARTIDO EN LA F.E.S.- C.

CURSO DE HABITOS DE ESTUDIO QUE SE
IMPARTE EN LA F.E.S.C. - U.N.A.M.

EL PORQUE DE LOS CURSOS:

Desde que el estudiante inicia su etapa escolar media se imparten conocimientos, más no la forma de adquirirlos.

El estudiante al ingresar a la F.E.S.Cuautitlán recibe conocimientos adecuados a su carrera y al ser ésta una escuela de estudios profesionales se propone darles una preparación para hacer de él un profesionista, partiendo de que éste cuenta con los elementos adecuados para el aprendizaje, fenómeno que no es real en la mayoría de los casos pues el estudiante no tiene las bases fundamentales para la carrera elegida.

Así el estudiante sin tener las bases fundamentales llega a la F.E.S.Cuautitlán viviendo las consecuencias de un cambio demasiado drástico de un status adolescente a un status intelectual juvenil. Es por eso que sus primeros 3 semestres son de adaptación tanto a la sociedad escolar, académica y psicológica y por ende mientras transcurre la adaptación, su nivel académico es bajo.

El Departamento de Seguimiento Escolar aplica a todo el estudiante un cuestionario socio-económico de introducción a la F.E.S.Cuautitlán de como se obtienen los perfiles estudiantiles por carrera y generación.

Entre esos datos se revela la carencia de un método de estudio eficaz.

Con la iniciativa del Departamento, la buena relación con el alumno y la misma petición de ellos son aspectos que -- contribuyen a la realización de los cursos.

Objetivo Específico: motivar al estudiante para que adquiera o mejore sus técnicas de estudio.

Objetivo General: que el estudiante tenga un nivel de rendimiento académico satisfactorio para -- sus estudios de la carrera que cursa.

ELABORACION:

1.- Investigación bibliográfica:

Revisión de libros relacionados al tema de hábitos de estudio donde se recaba la información que va a ser seleccionada para cada uno de los temas.

Como el departamento no cuenta con la bibliografía requerida, el personal ha adquirido los libros por su -- propio costo, cuando no ha sido posible adquirirlos se tiene que acudir a bibliotecas fuera de la escuela ya sea en planteles de la misma universidad o de otras -- instituciones.

2.- Mecnografía:

El mismo personal se encarga de mecanografiar los escritos a falta de una secretaria, es por eso que no -- lleva bastante tiempo, mecanografiar el material redactado.

3.- Fotocopiado:

Una vez obtenido un original mecanografiado es necesario sacar las copias que se van a repartir al alumnado.

4.- Compaginar:

Formar juegos con las copias que se sacaron para cada uno de los temas que se repartirán en clase.

5.- Revisión:

Todos los cursos son sometidos a revisión pues requieren algunas modificaciones para su mejor funcionamiento, ya que cada semestre se imparten, por lo cual la revisión se hace semestralmente.

A QUIEN VAN DIRIGIDOS LOS CURSOS:

Originalmente estaban dirigidos para los alumnos de primero a quinto semestre que por los motivos ya presentados -- eran los que más asistían, pero alumnos de semestres más avanzados los han llevado, es por eso que se extendieron a todos los alumnos en general y además al personal administrativo, intendencia, profesores y personas de otras escuelas de la U.N.A.M., inclusive gente de la comunidad.

MATERIAL:

Libros, ayudas visuales, fotocopias de test y ejercicios, cartulinas alusivas al tema, que son elaboradas a mano a - falta de aparatos adecuados tanto para elaborarlas como para proyectarlas.

DONDE SE IMPARTEN LOS CURSOS:

El lugar donde se imparten los cursos son en las aulas que asignan al Departamento de Planeación de la F.E.S.C.

CONTENIDO:

El curso consta de 10 temas, cada uno con su objetivo particular:

- 1.- Introducción: donde se aplica un test para evaluar el nivel en que se encuentra el alumno en los Hábitos de Estudio.- Brown, W.F. 1975, Maddox 79.
- 2.- Distribución del tiempo: como elaborar un horario de estudio y programación de actividades académicas.- Maddox 79, Brown 82, Michel 74.
- 3.- Motivación: como mantener el interés en el estudio. - Coffey-Appley 72, Holland 75, Kolesmink 78.
- 4.- Concentración: como evitar las distracciones.- Solomon, Patech 76, Skinner 78, Brown 82.
- 5.- Ambiente de Estudio: como crear las condiciones adecuadas para el estudio.- Stanton, Mira y López 73, Michel 74.
- 6.- Métodos específicos: técnicas que facilitan el aprendizaje.- Fox 79, Robinson 78, Staton 84, Maddox 79.
- 7.- Trabajo en equipo: como estudiar y elaborar trabajos - en grupo.- Maddox 79, Brown 82, Fox 79.
- 8.- Reportes de investigación: como obtener los datos y estructuración de una investigación en los trabajos escolares.- Baena; 1975, Arnau, 1978, McGuigan 1982, Campbell 1962.

- 9.- Exposición de temas: como elaborar los temas para su exposición.- Schröder y Siedge 66.
- 10.- Toma de exámenes: como preparar y presentar exámenes. O'Neill 75, Beeson 75, Stanton 84.

DURACION:

Veinticinco clases, dos por semana, de una hora cada una.
(dos horas a la semana).

PROCEDIMIENTO:

Es de forma dinámica, donde se hace una introducción teórica, ejercicios con tests.

EVALUACION:

Todo estudiante que se inscriba al curso debe asistir un mínimo del 80% de las clases, además participar en cada una de ellas y hacer los ejercicios dados por temas, ya que éstos revelan al estudiante las deficiencias en sus hábitos de estudio para que los corrija o los cambie, esto viene siendo una autoevaluación motivacional que induce a un cambio de actitudes en el estudio.

Cumplidas estas bases, al terminar el curso se otorga un diploma al estudiante.

BIBLIOGRAFIA:

Arnau Jaune, E. Métodos de investigación en ciencias humanas.

Barcelona: Edit. Omega, 1978.

Albarrán, A.A. Dinámica de grupos. Colección el maestro en acción. No. 2.

México: Edit. V Siglos, 1978.

Baena, P.G. Manual para elaborar trabajos de investigación documental.

México: Edit. U.N.A.M., 1975.

Beal, M.G. y Bohlen M.J., Raudabaugh N.J. Conducción y acción dinámica del grupo.

Argentina, Edit. Kapeluz, 1978.

Bandura, A., Principales of behavior modification

U.S.A., Ed. Holt, Rikehart and Winston, Inc. 1969.

Borger, R., A.E.M. Seaborne. Psicología del aprendizaje.

Barcelona: Edit. Fontanella, 1971.

Bour, E.K. La historia como experiencia didáctica.

México: Edit. Nueva Imagen, 1978.

Brown, W.F. y Holtzman, W.H. Guía para la supervivencia - del estudiante.

México: Edit. Trillas, 1975.

Brown, W.F. Encuesta de habilidad hacia el estudio.

México: Edit. Trillas, 1980.

Brown, W.F. Prueba para el estudio efectivo.
México: Edit. Trillas, 1980.

Brown, W.F. Curso para el estudio efectivo.
México: Edit. Trillas, 1980.

Campbell, D.T. Experimental and quasi experimental designs for research.

Library of congress. Catalogue Card Number G.b. 25213, --
1967. Second printing.

Castro, L. Diseño experimental sin estadística; uso y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta.
México: Edit. Trillas, 1975.

Cervantes, F.L. The dropout: Causes and cures.
The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1966.

Chávez A. y Martínez, C. Nutrición y desarrollo infantil.
México, Ed. Interamerican, 1979.

C.I.S.E., Cursos de dinámica de grupo.
México: Edit. U.N.A.M. 1978.

Del Camino, I. y Muñoz, R.J. El gasto nacional el desperdicio escolar y la pirámide del sistema educativo en 1970.
México: Revista del Centro de Estudios Educativos.

Drysdale, R.S. Factores determinantes de la deserción escolar en Colombia.
México: Revista del Centro de Estudios Educativos, 1972, 2,
11,36.

Erikson, E.H. Childhood and society.

E.U.A. Ed. Morton, 1963.

Erson, M.E. Bases psicológicas de la educación.

México: Edit. Interamericana, 1978.

Fear, R.A. La entrevista de evaluación.

Buenos Aires: Edit. Paidos, 1979.

Fromm, E. El miedo a la libertad.

Buenos Aires: Edit. Paidos, 1962.

Ferrer Gárriga E., "Tests".

España: Edit. Bruguera, 1976. 1a. Ed.

Fox, I. El estudio eficaz. Experimentales, C.C.H. Sur Cuaderno 17.

México: Edit. U.N.A.M., 1979.

Garridon, H.R. Orientación universitaria.

México: Edit. Pax-México, 1967.

Gasca, T. Curriculum de la F.E.S.C.

México: Tesis de Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zoo_otecnia, F.E.S.C.- U.N.A.M. 1984.

Gómez G.H. El uso de la instrucción programada en la im--
plantación de hábitos de estudio.

México: Tesis de Licenciatura en Psicología, U.N.A.M., --
1983.

Guerra, H. y Mc. Cluskey Dermot. Como estudiar hoy.

México: Edit. Trillas, 1978. 2a. Edición.

Hernández, S.L. Algunos factores psicosociales que inciden en el problema de la deserción escolar.

México: Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, 1984.

Holland, L.J. Técnicas de elección vocacional.

México: Edit. Trillas, 1975.

Ibarrola, S.M. Pobreza y aspiraciones escolares.

Centro de Estudios Educativos.

México: Edit. U.N.A.M., 1970.

Ibarrola de S.M., Los planes de estudio deslinda.

México: Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, U.N.A.M., 1976.

Kadushin, A. La entrevista en el trabajo social.

México: Edit. Extemporáneos, S.A., 1974.

Kolesmink, W.B. Motivation understanding and influencing human behavior.

Boston: Edit. Allyn and Bacon, In., 1978.

Kisnerman, N. Grupos recreativos con adolescentes.

Buenos Aires: Edit. Humanistas, 1977. 3a. Edición.

Klausmeier H. and Ripple R. Learning human abilities.

New York, 3a. Ed. Evaston, 1971.

Lake, A. Tests... tests... tests...

México: Edit. V Siglos, 1978, 2a. Edición.

Larroyo, F. La ciencia de la educación.

México: Edit. Porrúa, 1961. 6a. Edición.

Leyta, F.O. Algunas consideraciones sobre la conducta de estudio y técnica para el estudio efectivo.

México: Tesis de Licenciatura en Psicología, U.N.A.M. 1977.

López, R.J. Inteligencia y proceso educativo.

Desarrollo mental y factores que lo condicionan.

Barcelona: Edit. Dikos-Tau, 1979.

Lucio, Y. Investigación sobre cursos de hábitos de estudio y proposiciones de alternativas.

México: Tesis de Licenciatura en Psicología, U.N.A.M. 1982.

Harry, M. Como estudiar.

México: Edit. Trillas, 1979. 6a. Edición.

Mc. Guigan. Psicología experimental (enfoque metodológico).

México: Edit. Trillas, 1978.

Michel, G. Aprender a aprender.

Guía de autoeducación.

México: Edit. Trillas, 1974.

Mira y López, E. Como estudiar y como aprender.

México: Edit. Kapelusx, 1973.

Muños Izquierdo C. El problema de la educación en México. Laberintos sin salidas.

México: Revista del Centro de Estudios Educativos, 1979.

Muños Izquierdo C. Schemelkes, S. y Gusmán, J.T. Diagnóstico y Marco conceptual para la planeación integral de la Revista Educación en México de Morales Gómez, D. (comp).

La educación y desarrollo dependiente en América Latina.

México: Ed. Garnika, 1979: 171-200.

Muzafer Sherif C. Altitude egoineuement and change.
New York: Ed. John Willy and Sons-Inc. 1968.

Periódico Excelsior de México. Información relativa al --
programa nacional de educación, cultura, recreación y de-
porte. 84-88, jueves 16 de agosto de 1984.

Pescador, O.J.A. Educación y desarrollo económico social;
un enfoque integrado de los principales temas de investi-
gación educación.

México: Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educa-
ción, 1982, Núm. 40, Abril, Junio, Vol. 3, 4a. época.

Plan de Once Años de Educación Primaria.
México: S.E.P. 1959.

Plan Rector del desarrollo institucional.
México: U.N.A.M. 1985, pág.11.

Richards, C.S. Behavior modification of college students
study behaviors via "self-control" techniques. Dessertation
Abstracts International. Ann arbort.
Michigan: Edid. M-Films, No. 74-3511.

Rojas Figneroa A., Boltivinik, J y Cejas, C. Necesidades
esenciales de México: Situación actual y perspectivas al
año 2000.
México: COPLAMAR Ed. Siglo XXI, 1982.

Salomón y Patch., U. Manual de Psiquiatría.
México: Edit. El Manual Moderno, 1976.

Séve, L., Verret M. y Snyder. El fracaso escolar.
México: Ed. de Cultura Popular S.A. 1978, pág.15.

Siegel, Sidney. Estadística no paramétrica aplicada a la
ciencia de la conducta.
México: Edit. Trillas, 1970.

Skinner, B.F. Tecnología de la Enseñanza.
Barcelona: Ed. Labor, 1970.