

2011
52001

EFFECTOS DE DOS DIFERENTES CURSOS DE CAPACITACIÓN
SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales

EFFECTOS DE DOS DIFERENTES CURSOS DE CAPACITACIÓN
SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD

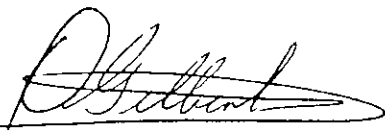
ANA LUCÍA ÁLVAREZ MEJÍA

Trabajo de investigación presentado para optar al grado académico de
Licenciatura en Psicología

Guatemala

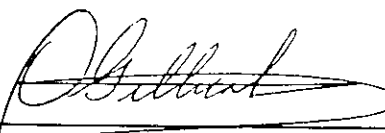
1995

Vo. Bo.:

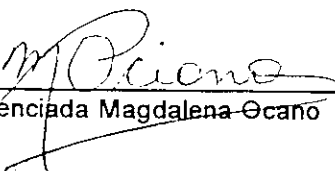
(f) 

Doctor Otto E. Gilbert A.
Asesor

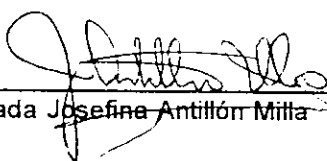
Tribunal:

(f) 

Doctor Otto E. Gilbert A.

(f) 

Licenciada Magdalena Ocano

(f) 

Licenciada Josefina Antillón Milla

Fecha de aprobación: 26 de octubre de 1995

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, evalúa los efectos de recibir un curso que incluye estrategias de aprendizaje y manejo de factores determinantes del rendimiento académico, medido a través de la proporción de cursos aprobados y el promedio del ciclo lectivo, y los hábitos y actitudes hacia el estudio, medidos a través de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown & Holtzman.

El estudio se efectuó durante los años de 1993 y 1994, con muestras de alumnos de primer ingreso a la Universidad del Valle de Guatemala. En 1993 se utilizó una muestra de 22 sujetos y en 1994 una muestra de 62 sujetos.

En ambos años, los estudiantes del grupo experimental estuvieron inscritos en un curso que enseñaba estrategias de aprendizaje y los del grupo control en un curso de Redacción y Composición (1993) o Lenguaje (1994).

La hipótesis general del estudio fue que, el recibir un curso que incluyera estrategias de aprendizaje haría que los estudiantes adquirieran hábitos y actitudes conducentes a mayor aprendizaje y como consecuencia mejor rendimiento académico, que el de los estudiantes que sólo se capacitaban en redacción y composición o lenguaje.

Para evaluarla, se llevaron a cabo pruebas de diferencia entre medias para muestras independientes.

Se encontró que el curso de estrategias de aprendizaje, ayuda a prevenir el deterioro de hábitos y actitudes hacia el estudio y hacia los profesores. A mediano plazo, en ciclos lectivos posteriores, contribuye a aumentar el rendimiento académico.

CONTENIDO

	Página
RESUMEN	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
III. METODOLOGÍA	25
IV. RESULTADOS	33
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	55
VI. BIBLIOGRAFÍA	63
APÉNDICES	
A. Descripción, objetivos, y contenido del curso para mejoramiento de destrezas de aprendizaje 1993	67
B. Descripción, objetivos, y contenido del curso para mejoramiento de destrezas de aprendizaje 1994	69

LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
4.1	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Evitación de Retraso, 1993	34
4.2	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Métodos de Trabajo, 1993	35
4.3	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Hábitos de Estudio, 1993	36
4.4	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Aprobación del Maestro, 1993	37
4.5	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Aceptación de la Educación, 1993	38
4.6	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Actitudes Hacia el Estudio, 1993	39
4.7	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entré medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Orientación Hacia el Estudio, 1993	40
4.8	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos de Proporción de Cursos Aprobados por ciclo, 1993	41
4.9	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos de Promedio por ciclo, 1993	43
4.10	Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Evitación de de Retraso, 1994	45

Tabla	Página
4.11 Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Métodos de Trabajo, 1994	46
4.12 Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Hábitos de Estudio, 1994	47
4.13 Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Aprobación del Maestro, 1994	48
4.14 Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Aceptación de la Educación, 1994	49
4.15 Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Actitudes Hacia el Estudio, 1994	50
4.16 Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Orientación Hacia el Estudio, 1994	51
4.17 Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos de Proporción de Cursos Aprobados por ciclo, 1994	52
4.18 Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos de Promedio por ciclo, 1994	53

I. INTRODUCCIÓN

Muchos factores influyen sobre el rendimiento académico del estudiante universitario. Entre estos se encuentran: la aptitud académica, los conocimientos adquiridos previamente, la adaptación a la vida universitaria, la motivación para seguir estudios profesionales, el nivel socioeconómico del estudiante. Los hábitos de estudio, la capacidad de autorregular el aprendizaje, la eficiencia en la administración del tiempo, la comprensión de lectura, la metacognición o capacidad de monitorear conscientemente los procesos mentales. Igualmente, la autoestima, la capacidad de concentración, la memoria, la relación con maestros y compañeros de estudio, etc. (Brown & Holtzman, 1990; Carr, Borkowski & Maxwell, 1991; Eison, 1990; González, 1985; Serafini, 1991/1990; Swana, 1987).

La ansiedad se relaciona con el fracaso académico y la deserción escolar, a nivel universitario. Spielberger encontró en 1962 que, la tasa de deserción por fracaso académico para estudiantes muy ansiosos, triplica la de estudiantes poco ansiosos (Gaudry & Spielberger, 1971).

En Estados Unidos, de los estudiantes que ingresan a la universidad, 40% deserta antes de iniciar el segundo año y sólo el 40% alcanza un título universitario. Los principales motivos de deserción son deficiencias en las destrezas de estudio y la motivación (Brown & Holtzman, 1990).

Hyatt y Gottlieb (1987), enumeran las siguientes razones como las más comunes para fracasar:

1. Malas relaciones interpersonales.
2. Mal ajuste entre habilidades, personalidad, estilo y valores, con la cultura, ambiente o personas con quienes se trabaja.
3. Falta de compromiso o esfuerzo inadecuado (por miedo al fracaso o baja autoestima).
4. Mala suerte u ocurrencia de eventos ajenos al control personal.

5. Conducta autodestructiva.
6. Falta de concentración o dispersión de energías en múltiples proyectos y actividades.
7. Discriminación, por edad, sexo, raza, etc.
8. Mala administración, esto es, delegar en exceso o insuficientemente.
9. Inmovilidad, incapacidad para seguir adelante, moverse o alterar la situación actual.

Aunque lo anterior se refiere al mundo del trabajo y los negocios, la mayoría de estas razones pueden encontrarse tras el fracaso académico de distintos estudiantes. De todas las razones, la más difícil de manejar es la de "mala suerte u ocurrencia de eventos ajenos al control personal". Sin embargo, el estudiante metódico y motivado, puede tener planes alternos y tomar ciertas precauciones que minimicen el efecto de la "mala suerte" sobre su desempeño. Para evitar el fracaso por todas estas razones, se requiere que el estudiante tenga la capacidad de evaluar su situación y esté motivado para tomar medidas preventivas o de recuperación.

Los hábitos de estudio, las estrategias utilizadas, las actitudes ante los estudios y la forma en que se maneja la ansiedad, son factores que pueden modificarse y que ayudan al éxito académico de los estudiantes.

En nuestro medio, son pocos los estudiantes que tienen acceso a una educación universitaria. Por ello, es especialmente importante promover medidas para evitar el fracaso académico y la deserción de los estudiantes que logran inscribirse en la universidad.

En el caso de la Universidad del Valle de Guatemala, a pesar de no contar con estadísticas precisas de fracaso académico y deserción, se inició en el segundo ciclo de 1993 la implementación de un curso de capacitación académica, diseñado por la Licenciada Magdalena Ocano. Este curso incluye técnicas y estrategias de estudio, con un contenido correspondiente a las áreas descritas en el capítulo de Fundamentación Teórica. El objeto es proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias, para lograr un mejor aprovechamiento de la enseñanza universitaria y un rendimiento académico satisfactorio. La necesidad de impartir este curso o uno

similar, se hace evidente con datos disponibles para 1993 y 1995. En 1993, de una muestra de 54 estudiantes inscritos en el primer año del Colegio Universitario, 38 (70%) perdieron uno o más cursos y de los que tomaron los 12 cursos que constituían la carga académica completa del año, sólo 5 (9%) los ganaron todos. En 1995, de los estudiantes de primer ingreso, 62 fueron incluidos en una lista de condicionamiento académico por no cumplir con todos los requisitos de ingreso a la Universidad. De estos, 27 estudiantes (44%) fueron incluidos nuevamente en lista de condicionamiento académico, por no haber llegado a los promedios mínimos requeridos por la Universidad.

El presente trabajo de tesis, es una evaluación inicial de los resultados obtenidos por los estudiantes que tomaron dicho curso en el segundo ciclo de 1993 y en 1994, comparándolos con estudiantes que tomaron solamente los cursos de Redacción y Composición (1993) o Lenguaje (1994), regularmente incluidos en los pensa de sus respectivas carreras.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La educación no debe limitarse a proveer conocimiento, también debe desarrollar la motivación para seguir aprendiendo y las destrezas o estrategias que permiten mayor efectividad en el aprendizaje continuado. Debe recordarse que el profesional efectivo es aquel que puede asimilar los conocimientos generados por un desarrollo tecnológico que progresa geométricamente. La educación debe impartir conocimiento y desarrollar habilidades, preparar a los estudiantes para aprender a través de la vida y a buscar el éxito.

La mayoría de estudiantes que ingresan a las universidades, se enfrentan a nuevas reglas y expectativas sobre el aprendizaje que deben realizar independientemente. Algunos superarán exitosamente esta difícil transición, porque han aprendido estrategias de estudio maduras, que les permiten analizar y definir una tarea de aprendizaje asignada, planear, seleccionar y emplear las estrategias más efectivas, controlando la efectividad de una estrategia en términos de la tarea específica (Simpson, 1984; citado en Hulick & Higginson, 1989).

Probablemente el reto académico más grande para estudiantes universitarios de primer ingreso, involucra aprender a estudiar en forma efectiva y eficiente (Eison, 1990). Se puede tener éxito más fácilmente con la aplicación de habilidades que pueden ser rápidamente aprendidas. Algunos estudiantes manipulan las dificultades que encuentran en la universidad mejor que otros, los más exitosos manejan sus vidas y actividades poniendo en práctica habilidades que se usan para solucionar problemas (Nieves, 1983).

Sin embargo, muchos estudiantes fracasan innecesariamente en sus primeros cursos universitarios, al intentar el aprendizaje independiente. La utilización de técnicas de estudio en la universidad puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y disminuir así el índice

de deserción. Según Castillo de Cardwell (1988), los estudiantes con aptitud académica baja, son los que obtienen mejor aprovechamiento con el uso de estas técnicas.

Duran (1983; citado en Quinn, 1995) encontró que factores como compromiso, motivación, manejo del lenguaje e interés de los padres en los logros académicos, eran mejores predictores del éxito de estudiantes universitarios hispanos, que los resultados de pruebas estandarizadas de aptitud. Esto implica que hay varios factores contribuyentes al éxito académico que son susceptibles a ser modificados o mejorados, para beneficio del estudiante.

Es probable que los estudiantes rindan por debajo de su potencial por ineficiencia en la utilización de estrategias de estudio, no por carecer de ellas. Por no escoger la estrategia apropiada ni modificar las estrategias de acuerdo a demandas cambiantes. La naturaleza disfuncional de su sistema metacognitivo-motivacional-afectivo o interrelación inadecuada entre procesos mentales, motivaciones y emociones, los hace parecer estudiantes sin recursos. Eventualmente, el desarrollo metacognitivo, afectivo y motivacional es inhibido, porque las estrategias mal escogidas o mal formadas, usualmente son inefectivas pudiendo conducir eventualmente a una disminución en la autoestima y a un sistema atribucional externalizado. La causa del fracaso se percibe como ajena y fuera de su control (Carr, Borkowski & Maxwell, 1991).

A. Necesidad de programas que enseñen estrategias de aprendizaje

En 1983, la National Commission on Excellence in Education (Comisión Nacional de Excelencia en Educación de Estados Unidos) encontró que muchos estudiantes completan la escuela e ingresan al colegio universitario sin hábitos de estudio disciplinados y sistemáticos. Al final de la década de los 80s, una encuesta en colegios universitarios, publicada en el Austin American Statestman, diciembre de 1988, reveló que 35.7% de los estudiantes de nuevo ingreso necesitaban ayuda remedial para alcanzar el nivel de trabajo requerido (citados en Gillis & Olson, 1989).

Gerrity, Lawrence y Sedlacek (1993), en un estudio realizado en la Universidad de Maryland (University of Maryland at College Park), reportan que tanto estudiantes que ingresan al programa de honor como al regular, expresan un fuerte interés en buscar ayuda con destrezas académicas específicas. Los estudiantes del programa de honor reportan como sus áreas más débiles: hábitos de estudio (24%), matemáticas (17%), escritura (12%) y cursos de ciencia (10%). Para los estudiantes regulares las áreas más débiles son: hábitos de estudio (24%), matemáticas (23%), escritura (17%), toma de exámenes (10%) y lectura (10%). Más de la cuarta parte de los estudiantes que ingresaban al programa de honor y casi la mitad de los estudiantes que ingresaban regularmente, decían tener interés en buscar ayuda para la lectura y destrezas de estudio. Aunque todos estaban interesados en mejorar su escritura, los estudiantes regulares manifestaban más interés en sub-áreas como ortografía.

Las estrategias de aprendizaje y habilidades o destrezas de estudio, son conductas que influyen en la forma en que el sujeto procesa la información, el estudiante puede utilizar conscientemente estas conductas para aumentar la comprensión y retención de la información. Estas conductas incluyen la utilización de estrategias generales, con procedimientos como el SQ3R u otras técnicas de lectura y elaboración de resúmenes y otros auxiliares de estudio. Entre las estrategias específicas se encuentra la fijación de metas para un curso determinado (Mayer, 1988 - citado en Hulick & Higginson, 1989 -; Gillis & Olson, 1989; Sherman, 1991).

En educación superior, debe tomarse en cuenta la forma en que los estudiantes enfocan el material de estudio (Van Rossum & Schenk, 1984), ya que el aprendizaje de alto nivel, se asocia en especial con un enfoque de nivel profundo y una concepción constructiva del aprendizaje..

Según Paris, Lipson & Wixson (1983; citados en McKeachie, Pintrich & Lin, 1984) los estudiantes necesitan saber cuándo y por qué utilizan las estrategias. Si se enfatiza el concepto de "estrategias de aprendizaje", los estudiantes estarían menos inclinados a atribuir sus fracasos a

la falta de una característica estable o habilidad, y más inclinados a atribuir el fracaso a la selección inapropiada de estrategia o un esfuerzo inadecuado (McKeachie, Pintrich & Lin, 1984).

Las estrategias para aprender a aprender y autorregular el aprendizaje pueden enseñarse. El uso de estas estrategias, aumenta el rendimiento del estudiante y es posible generalizar su uso a tareas distintas de aquellas con las cuales se ha realizado el entrenamiento (Long & Long, 1987 - citados en Gillis & Olson, 1989 -; Alonso Tapia, 1991).

En una universidad de Indiana, se implementó un programa dirigido a estudiantes universitarios de nuevo ingreso con historia académica que los descalificaba, por estar en los rangos inferiores de su escuela y haber obtenido resultados bajos en el test de aptitudes académicas -Scholastic Aptitude Test-. El éxito de este programa se ha atribuido a su énfasis en la excelencia académica. El curso de técnicas de estudio del programa, cuatro sesiones semanales, por 10 semanas, incluyó: modificación de conductas de estudio y aumento de motivación para aprender. Una teoría de aprendizaje verbal, basada en psicología cognoscitiva, esto es prestar atención, codificar y asociar. Lectura efectiva; cómo beneficiarse de conferencias, textos y otras fuentes. Técnicas de estudio especiales (e.g., nemotécnica); cómo tomar exámenes; cómo escribir reportes y exámenes. A los que tomaron el curso, se les administró la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio desarrollada por Brown & Holtzman, en la primera y última semanas del curso, encontrando un cambio significativo en el rango percentil promedio obtenido. De los estudiantes inscritos en el curso de técnicas de estudio, 90% se reinscribió en el siguiente trimestre. Del total inscrito en el programa, el 80% se reinscribió. Estos porcentajes de retención, son significativos para un grupo de alto riesgo de deserción, como el estudiado (Annis, 1987).

B. Procesamiento de información

El bajo rendimiento, quizás se deba a deficiencias básicas en la capacidad para recoger, elaborar, utilizar y comunicar adecuadamente la información. Los razonamientos del sujeto pueden llegar a conclusiones inadecuadas, si no se hace una serie de operaciones sobre la información. Con frecuencia, basta enseñar a recoger adecuadamente la información para observar una mejoría en la forma de razonar de algunos estudiantes, que suelen partir de datos fragmentarios e insuficientemente elaborados y exhiben una aparente incapacidad de razonar (Alonso Tapia, 1991).

La instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje, es una forma de influenciar la manera en que los estudiantes procesan información y adquieren nuevas destrezas (Hulick & Higginson, 1989). Sin embargo, las destrezas involucradas en el aprendizaje y el razonamiento, rara vez son enseñadas explícitamente por los maestros y típicamente no se han discutido o enfocado directamente en la instrucción. Así, aunque muchos estudiantes captan destrezas efectivas de forma incidental, otros necesitan que les enseñen de forma explícita (McKeachie, Pintrich & Lin, 1984; Alonso Tapia, 1991; Nieves, 1983).

En el aula, la autorregulación de la cognición y la conducta, son aspectos importantes del aprendizaje y el rendimiento académico del estudiante. Esto incluye las estrategias metacognitivas para planear, monitorear y modificar la cognición; el manejo y control del esfuerzo en tareas académicas, incluyendo persistencia en la tarea y bloqueo de distractores. Además, las estrategias cognoscitivas específicas que los estudiantes utilizan para aprender, recordar y comprender el material. Sin embargo, el conocimiento de estrategias cognoscitivas y metacognitivas usualmente no es suficiente para promover el rendimiento académico. Los estudiantes también deben estar motivados para usar las estrategias y regular su cognición y esfuerzo. Hay evidencia que sugiere que las percepciones que los estudiantes tienen del aula, así como su orientación motivacional y creencias sobre el aprendizaje, son relevantes para involucrarse cognoscitivamente y rendir en el aula (Pintrich & De Groot, 1990).

C. Actitud y motivación

Las actitudes o disposiciones emocionales individuales, son producto de la combinación de la maduración y las experiencias de aprendizaje. Las actitudes pueden aprenderse e influenciar los patrones personales de acercamiento-evitación hacia personas, objetos, eventos e ideas y también sus pensamientos sobre el mundo físico y social. Las actitudes, pueden aprenderse y modificarse intencionalmente, pensando y evaluando información. Los cambios en actitudes y valores de estudiantes universitarios se deben más a la influencia de grupos de referencia entre los compañeros, que a la influencia de los profesores o la institución. Los estudiantes, se preocupan más de lo que observan que es importante para sus compañeros, que de lo que piensan es importante para la institución (Klausmeier & Goodwin, 1975). Por ello, es importante trabajar para cambiar las actitudes del grupo, y aumentar la probabilidad de lograr cambios duraderos.

Cambios de actitud pueden acompañar el estudio de un curso particular. Aunque los cambios en actitudes a veces ocurren después de un período de instrucción corto, la nueva información, por sí sola, no siempre dirige las opiniones en la dirección deseada. Cuando la distancia entre las actitudes individuales y la información presentada es pequeña, las personas juzgan la información como justa y verdadera. Sin embargo, cuando la distancia entre las actitudes individuales y lo presentado aumenta, este juicio favorable disminuye ostensiblemente y la información se percibe como propagandística e injusta (Klausmeier & Goodwin, 1975).

Según Klausmeier & Goodwin (1975), se ayuda a los estudiantes en el aprendizaje y modificación de actitudes:

1. Definiendo las actitudes a enseñar, como objetivos de instrucción.
2. Proveyendo experiencias emocionales placenteras.
3. Proporcionando experiencias informativas.
4. Usando técnicas grupales para facilitar el compromiso.

5. Proporcionando prácticas adecuadas.
6. Animando al cultivo independiente de actitudes.

El modelo motivacional general expectativa-valor, propone tres componentes de la motivación que pueden relacionarse al aprendizaje autorregulado: (1) el componente de expectación, que incluye la convicción del estudiante de su habilidad para cumplir la tarea, (2) el componente de valor, que incluye las metas del estudiante y la creencia de que la tarea es importante e interesante, y (3) el componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales del estudiante ante la tarea (Pintrich & De Groot, 1990).

Los estudiantes que creen ser capaces, utilizan más metacognición y estrategias cognoscitivas y persisten más en una tarea, que los estudiantes que no creen poder efectuar la tarea. También la orientación motivacional que implica metas de dominio de la tarea, aprendizaje y reto, así como la creencia de que la tarea es interesante e importante, harían que los estudiantes desarrollaran más actividad metacognitiva, usaran más estrategias cognoscitivas y administraran mejor su esfuerzo (Pintrich & De Groot, 1990).

Enseñar a los estudiantes diferentes estrategias cognoscitivas y de autorregulación, es muy importante para mejorar el rendimiento en diferentes tareas académicas, pero mejorar la convicción de autoeficacia puede inducir a un mayor uso de estas estrategias cognoscitivas (Pintrich & De Groot, 1990).

Hunt (1965; citado en Klausmeier & Goodwin, 1975) propuso que el hombre, racional y conscientemente, decide lo que hará y lo que no hará. Esta actividad racional, provee la base de la motivación intrínseca. Aunque la palabra "razonar" puede tener varios significados generales, Klausmeier & Goodwin (1975) la usan para describir las siguientes actividades: (1) Los estudiantes expresan valores en sus propias palabras y dan ejemplos acordes a los mismos, (2) los estudiantes expresan por qué se han comportado en determinada forma, (3) los estudiantes expresan las posibles consecuencias de su conducta o la de otra persona, sobre sí mismos o

sobre otros, (4) los estudiantes expresan lo que piensan que serán las consecuencias de sus acciones futuras, (5) los estudiantes discuten cómo ellos u otros estudiantes, pueden cambiar las condiciones para favorecer una mayor autodirección en sus actividades.

Se ha comprobado que estudiantes de rendimiento académico alto, muestran una mayor motivación orientada al dominio de materias, a sobresalir y al logro. Procesan la información analizando, definiendo, comparando y contrastando los diversos conceptos, además de retener los hechos y detalles oportunos (Cano & Justicia, 1993). Es decir, utilizan activamente lo aprendido y no se limitan a ser un banco de datos.

El enfoque utilizado al estudiar, se relaciona con la motivación,. Una motivación extrínseca, se asocia al enfoque superficial. Una motivación intrínseca a un enfoque profundo. Si los enfoques se utilizan persistentemente en situaciones diversas, se denominan orientaciones (Entwistle, 1988; citado en Cano & Justicia, 1993). El deseo de aprender y saber pensar, unidos a los conocimientos previos y a la práctica de lo que se va aprendiendo, son condiciones personales básicas para la adquisición de nuevos conocimientos y su aplicación efectiva (Alonso Tapia, 1991). Se necesita que los estudiantes tengan el deseo, además de la habilidad, para que tengan éxito académico (Pintrich & De Groot, 1990).

Cada estudiante tiene razones tanto públicas como privadas, para estar en la universidad. Sus motivos son diferentes y a la vez similares a los de sus compañeros. Cada estudiante espera beneficiarse de alguna manera al terminar la universidad, si no no estarían allí. Según Nieves (1983), el problema es asistir a la universidad, de tal forma que la probabilidad de éxito aumente de la manera más fácil y satisfactoria posible, no importa cuál sea la meta personal. Lo que el estudiante quiere es evitar sacrificar su vida, personal, social o amorosa, para poder pasar los cursos. Pero tampoco quiere fracasar en la universidad simplemente por el hecho de no saber manejar su vida.

Todo estudiante, enfrenta el problema de balancear sus emociones, pensamientos y acciones de tal manera que apoyen mejor sus objetivos universitarios. Sin las habilidades necesarias, es fácil abrumarse y confundirse, convirtiendo la carrera universitaria en una lucha constante por mantenerse a flote. El dilema está en conseguir el balance que represente el mejor modo de funcionar (Nieves, 1983).

La curiosidad, es una clase de motivación intrínseca que puede conceptualizarse como la intención de obtener información sobre un objeto, evento o idea, por medio de conducta exploratoria (Klausmeier & Goodwin, 1975). La fuente de la eficiencia en la observación, la memoria y el pensamiento constructivo es una curiosidad insaciable y el deseo de saber (Mace, 1968). Esto podría ser la base de la motivación de los estudiantes, para mejorar sus habilidades, el ingrediente clave para lograr desarrollarlas.

Los estudiantes pueden interesarse casi por cualquier materia. Aunque algunas personas disfrutan haciendo las cosas que pueden hacer bien, otras subestiman lo que pueden hacer con facilidad y aspiran a talentos que no tienen ni nunca podrán tener. Sin duda, los estudiantes deben ser incentivados a hacer lo mejor posible las cosas que mejor pueden hacer. La facultad de esforzarse se mantiene viva haciendo cosas difíciles y para cada quien hay un nivel de dificultad apropiado (Mace, 1968).

Es posible corregir problemas motivacionales, si se ayuda al estudiante a definir lo que quiere, haciendo énfasis en la intención de ayudarlo, sin obligarlo, a conseguir lo que desea. Para que una persona asuma la realización de una tarea, intrínsecamente motivada, hace falta que perciba su realización como una ocasión para sentir o demostrar que es competente, que le permita experimentar una sensación de autonomía. Conseguir la autorregulación del aprendizaje y comprender que este puede ayudar a incrementar la autonomía, facilita la cooperación para el aprendizaje (Alonso Tapia, 1991).

En general, el incremento de la ejecución, es función del incremento en la motivación; hasta algún nivel relativamente alto, más allá del cual se produce una ejecución pobre. La ley de Yerkes-Dodson establece que a mayor dificultad de una tarea se requieren niveles más bajos de motivación para lograr una ejecución más eficiente (Wittig, 1981/1984). Esto podría ser porque si la motivación es muy alta, se asignaría gran importancia al producto de la tarea, pudiendo generar un nivel de ansiedad que interfiera en el desempeño.

Mucha fijación de objetivos, es llevada a cabo informalmente por los estudiantes, en conexión con tareas y actividades académicas. Por ello, algunos estudiantes atienden cuidadosamente a las tareas proporcionadas por el maestro, o participan en discusiones alumno-maestro y después deciden qué es lo que harán, cuándo y cuan bien lo harán. La fijación de objetivos también puede hacerse más explícita y formal. En este caso, maestro y estudiantes, discuten lo que cada estudiante logrará, cuan bien y en qué momento. Si los estudiantes fijarán objetivos o metas realistas, está parcialmente determinado por sus experiencias previas (Klausmeier & Goodwin, 1975).

D. Manejo del tiempo

El tiempo es un recurso que una vez gastado es irrecuperable. Es por ello que si el estudiante desea aprender a manejar el tiempo del que dispone, debe aprender a fijar metas y establecer prioridades.

Para un período convencional de trabajo, día, semana, etc., hay una "curva de trabajo" característica, que representa gráficamente las fluctuaciones en la eficiencia para trabajar. El deseo de trabajar es variable en un número de aspectos. Cada uno es controlable y autocontrolable en una medida considerable (Mace, 1968).

La curva de trabajo de un estudiante resulta de muchas fuerzas. Las principales son aquellas que producen variaciones en la habilidad y las que influyen en las inclinaciones. Los períodos de

mayor efectividad, usualmente son precedidos y seguidos por períodos de eficiencia reducida (Mace, 1968).

Se pueden tomar ciertas precauciones al seleccionar las horas de estudio. No es buena idea estudiar durante ciertas horas del día, cuando se está cansado o rodeado de distracciones. Es mejor dejar las horas de diversión para después del estudio. De este modo sería una recompensa a la tarea cumplida.

Para administrar más eficientemente su tiempo, la persona debe establecer metas a largo plazo. En base a estas metas, se definen los objetivos a corto y mediano plazo, que pueden alcanzarse con una serie de actividades programables. Las metas a largo plazo, deben revisarse periódicamente (e.g., una vez al año) y hacer cambios en los objetivos a corto y mediano plazo en base a la revisión. Las listas de actividades pendientes, deben revisarse a diario. Cada día se enumera lo que hay por hacer y se establecen prioridades, según plazos o fechas tope y qué tan importante o indispensable es hacer la tarea (Quinn, 1995). No todo lo que está en la lista del día se logrará hacer, pero al menos debe trabajarse en las tareas prioritarias, las que responden a la "pregunta de Lakein": ¿Cuál es el mejor uso de mi tiempo ahora? (Lakein, 1973).

La preparación obtenida a través de los estudios universitarios toma tiempo. El obtener un título, podría encontrarse entre los objetivos a mediano plazo. Es aconsejable que el estudiante haga una autoevaluación con el objetivo de determinar si lo que está estudiando le ayudará a lograr su meta a largo plazo. Si hay concordancia entre su objetivo a mediano plazo como obtener un título, y su meta a largo plazo, le será más fácil responder de la siguiente forma a la pregunta de Lakein: "Estudiando y haciendo las tareas pendientes."

El aprendizaje debe programarse. Más vale estudiar 32 días durante 15 minutos que 8 horas en un solo día. El estudio repartido a lo largo de los días, es más eficaz que una sesión intensiva de 12 horas (Michel, 1991). No sólo debe programarse el tiempo de estudio. También debe

asignarse un tiempo específico para trabajar en las tareas que hay que entregar (Quinn, 1995; Nieves, 1983).

Cuando se posterga una tarea o proyecto deben, evaluarse los riesgos. Muchas personas dejan para último minuto los trabajos, aduciendo que trabajan mejor bajo presión. Aunque esto sea cierto en muchos casos, en otros, el exceso de presión puede ser aplastante. Hay numerosas razones por las cuales un trabajo hecho a última hora no puede llegar a tener la calidad de uno hecho con tiempo. La brevedad del tiempo, puede impedir recabar material de referencia valioso, explorar ideas que requieren investigación o revisar la redacción y repetir cuando sea necesario; lo cual incide negativamente en la calidad del trabajo, tanto en su contenido como en su presentación (Lakein, 1973).

E. Ansiedad

Algunos estudiantes, se ponen tan nerviosos ante las demandas académicas que les dedican atención insuficiente o en exceso. Cuando se ponen tan tensos y nerviosos, necesitan saber cómo calmarse, o el nerviosismo interferirá con la atención requerida por sus asuntos. Ciertos estudiantes piensan tan negativamente, que se preparan para fracasar antes de comenzar. A menos que sepan cómo identificar los pensamientos negativos y cambiarlos, no se podrán concentrar en nada que no sean éstos, pues la ansiedad es una sensación y una actitud mental, que se reflejan en la conducta de una persona (Nieves, 1983).

El nivel de ansiedad puede autoevaluarse o medirse a través de diversos indicadores, como cuestionarios y escalas, medidas fisiológicas y signos de conducta (Gaudry & Spielberger, 1971; Nieves, 1983). Cada cual tiene ansiedad en algún momento y bajo algunas circunstancias, lo importante es saber manejarla (Nieves, 1983).

La teoría de Spence postula que, la ansiedad o empuje sobre el rendimiento, depende de la fuerza relativa de las tendencias a la respuesta correcta y la que compite con ésta, que se evocan

en una tarea de aprendizaje. El cociente intelectual del sujeto, determinará, en parte, la fuerza relativa de la respuesta correcta y la que compite con ella. La ansiedad elevada facilita el desempeño en tareas simples pero interfiere en tareas difíciles o complejas, al menos en las fases iniciales de aprendizaje. Dada la poca probabilidad de que el material inherentemente difícil que encuentran los estudiantes en el aula, pueda dominarse lo suficiente para que se vuelva relativamente fácil, se esperaría que este material fuera mal manejado por individuos muy ansiosos, especialmente aquellos con habilidad baja (Gaudry & Spielberger, 1971).

Spielberger y Weitz reportaron en 1964 (citados en: Gaudry & Spielberger, 1971) que, para universitarios de grados avanzados, la ansiedad elevada facilitaba el rendimiento de los sujetos con los niveles de habilidad más elevados pero, tenía efectos negativos en el desempeño de estudiantes con habilidad promedio o baja. Sin embargo, en estudiantes de primer año, la ansiedad elevada, se asociaba a un rendimiento más pobre, especialmente en el grupo de los más hábiles. Esto lo atribuyeron a que en la universidad sólo se aceptaban estudiantes de baja aptitud que tuvieran excelentes promedios de secundaria y se encontró que estos estudiantes tenían mejores hábitos de estudio, medidos con la escala Brown & Holtzman, que los estudiantes con baja aptitud y baja ansiedad. Aparentemente, los hábitos de estudio superiores, contrarrestaban los altos niveles de ansiedad.

Benjamin, Lin & Holinger (1981; citados en Pintrich & De Groot, 1990) encontraron que a pesar de que los estudiantes muy ansiosos parecían esforzarse y persistir tanto como los poco ansiosos, aparentemente eran inefectivos e ineficientes para aprender y con frecuencia no usaban las estrategias cognoscitivas apropiadas para rendir. Sin embargo, los hallazgos de Hill & Wigfield (1984; *ibid.*) sugieren que los estudiantes muy ansiosos no persisten y evitan las tareas difíciles. También reportan menos conductas autorreguladoras (Pintrich & De Groot, 1990).

Se sugiere que situaciones que suscitan temor al fracaso o amenazan la autoestima, producen niveles de ansiedad-estado más elevados en personas con ansiedad-rasgo elevada, que en

personas con ansiedad-rasgo baja. Por ello, podría esperarse que las situaciones académicas serían especialmente amenazantes para personas con ansiedad-rasgo elevada, pues involucran la evaluación de la suficiencia personal y el riesgo de fracasar (Gaudry & Spielberger, 1971).

La elevación de la ansiedad-estado, tiene propiedades de empuje que pueden expresarse directamente en la conducta o que pueden servir para iniciar defensas psicológicas que han sido efectivas en la reducción de ansiedad-estado en el pasado. Situaciones de tensión que se han encontrado con frecuencia, pueden ocasionar que el individuo desarrolle respuestas adaptativas o mecanismos psicológicos de defensa, que reducen la ansiedad-estado minimizando la amenaza (Gaudry & Spielberger, 1971).

El que las personas con ansiedad-rasgo elevada tengan mayor empuje que las personas con ansiedad-rasgo baja, dependerá de la naturaleza y cantidad de tensión asociadas a la situación de aprendizaje. Aunque la teoría de Spence, de los efectos del empuje o ansiedad sobre el rendimiento, no diferencia entre ansiedad como rasgo o estado, es más lógico inferir que las diferencias de empuje resultan de la ansiedad-estado. La medida en que las investigaciones han apoyado esta teoría probablemente se debe al hecho de que la mayoría han seleccionado los sujetos en base a la ansiedad-rasgo y los han expuesto a instrucciones que involucran el ego o que implican el riesgo de fracasar (Gaudry & Spielberger, 1971).

Aparentemente, la ansiedad ante los exámenes, se relaciona con problemas para recordar, en el momento del examen, más que con falta de estrategias cognoscitivas efectivas para codificar y organizar el material que cubre (Pintrich & De Groot, 1990). La ansiedad, puede interferir de forma significativa los pensamientos, lo que conlleva una disminución de la atención y de la eficacia en la resolución de tareas (Sarason, 1984; citado en Rusiñol, Gómez, de Pablo & Valdez, 1993).

La evidencia, consistentemente apoya la relación negativa (o inversa) entre la ansiedad y diversas medidas de aprendizaje y rendimiento académico. También es aparente que variaciones

en el ambiente de aprendizaje y las condiciones de examen, pueden tener una influencia apreciable en la interrelación entre ansiedad y rendimiento (Gaudry & Spielberger, 1971).

La ansiedad-estado se correlaciona negativamente con el desempeño en la repetición de series de dígitos, no así la ansiedad-rasgo (Hodges & Spielberger, 1971). Esto quiere decir, que el rendimiento en tareas que requieren acceso a la memoria a corto plazo, son afectadas negativamente por la ansiedad-estado.

La utilización de técnicas de relajación y entrenamiento de autocontrol, pueden disminuir la ansiedad ante los exámenes (Nieves, 1983; Serrano & Delgado, 1991).

Una motivación fuerte para obtener notas altas, parece contribuir directamente a las dificultades de ajuste de muchos estudiantes, cuya ansiedad ante la posibilidad de fracasar, se intensifica por la situación académica. Aparentemente, la vida universitaria se caracteriza por condiciones y expectativas que pueden aumentar la ansiedad presente en los estudiantes, o inducir nueva ansiedad. Las tensiones de la vida universitaria, pueden tener efectos muy serios en aquellos estudiantes que han desarrollado tendencias pronunciadas a responder a situaciones amenazantes con ansiedad y conflicto. En la universidad, la ansiedad elevada, se asocia a calificaciones más bajas y tasas más elevadas de deserción por fracaso académico (Spielberger, 1971). Spielberger (1962; citado en Gaudry & Spielberger, 1971) examinó la relación entre ansiedad y deserción, resultante de fracaso académico para estudiantes varones en la Universidad de Duke. Definiendo fracaso académico como: (1) ser expulsado de la Universidad por bajo rendimiento académico y/o (2) haber dejado la Universidad con un promedio inferior a 1.75, si se requiere un mínimo de 1.90 para graduarse, se encontró que más del 20% de estudiantes altamente ansiosos desertaban por fracaso académico, comparado con un 6% para estudiantes poco ansiosos. En base a pruebas de aptitud, clasificó a estos estudiantes en cinco niveles de habilidad y encontró que un porcentaje mucho mayor de estudiantes con ansiedad elevada, eran

fracasos académicos a todos los niveles, excepto en el nivel más alto de habilidad, en el cual no había diferencia.

Es posible identificar a los miembros de la población universitaria que, por problemas emocionales, probablemente no funcionarán a un nivel acorde con su potencial intelectual, en las condiciones usuales. La identificación temprana y el tratamiento diferencial de estudiantes ansiosos, deben ser prioritarios, si se quiere combatir la tendencia a rendir por debajo del potencial o desertar (Spielberger, 1971).

Es recomendable impartir cursos de hábitos de estudio a estudiantes con aptitud académica baja, ya que son las personas que más aprovechan la técnica, logrando mejorar su rendimiento académico. La técnica, podría ayudar al estudiante a mejorar su autoimagen, ya que colaboraría a su integración como miembro de un grupo de estudio, en el que lograría sentirse un estudiante exitoso, especialmente si asocia su rendimiento en los estudios con el éxito como persona (Castillo de Cardwell, 1988).

F. Concentración

La concentración, implica descubrir y suprimir las causas de distracción, omitiendo todas las interferencias. La concentración en la tarea aumenta la eficiencia.

El estudiante activo, aprenderá más que el pasivo, y si participa en grupos de trabajo, con otros estudiantes, tendrá más éxito (Quinn, 1995).

G. Comprensión de lectura

La lectura, es extraer información de un texto, no sólo de una página impresa sino de combinaciones de texto y figuras, diagramas, gráficas, instrucciones ilustradas, etc. El aprendizaje perceptual, es aprender a extraer la información relevante de la multitud de información disponible. El aprendizaje perceptual, se adapta a las necesidades de la persona, es activo y selectivo y

progresa a una diferenciación cada vez mejor. Los procesos que caracterizan la madurez en la lectura, van más allá de la percepción, al recuerdo y resolución de problemas y a la organización del conocimiento conceptual para extraer mejor el significado (Gibson & Levin, 1975).

La comprensión de lectura puede enseñarse. Varias destrezas metacognitivas son particularmente efectivas, incluyendo: consciencia de inconsistencias en el texto y el uso de auto-interrogatorios, como estrategias de monitoreo y reguladoras simultáneamente. El efecto de la instrucción metacognitiva sobre la comprensión de lectura es substancial (Haller, Child & Walberg, 1988).

La lectura es una técnica en la que a veces es mejor leer más lenta pero también más productivamente, en función de objetivos, adquiriendo conocimientos amplios y asimilándolos (Michel, 1991). Los estudiantes diestros en comprensión de lectura, describen una interacción planificada con el contenido del texto, como metas establecidas o formulación de preguntas. Los lectores menos diestros se apoyan principalmente en la relectura (Smith, 1967; citado en Haller, Child & Walberg, 1988).

Otero, Campanario & Hopkins (1992) encontraron que la habilidad metacognitiva de monitoreo de la comprensión de lectura, no sólo permite que el lector reconozca si comprende o no un texto, sino también que tome las medidas necesarias para alcanzar a comprenderlo una vez ha detectado el problema. Esta capacidad de evaluar y regular la comprensión, se correlaciona con el promedio de notas obtenidas en los cursos.

H. El proceso de escribir un trabajo

Aprender a redactar informes y ensayos, es imprescindible para comunicar con efectividad las ideas. Implica aprender a organizar el pensamiento, incrementar la habilidad para expresarse con originalidad y poder abarcar todo lo posible, mediante la utilización de variedad de fuentes

informativas. No menos importante, es el uso correcto del castellano, el cuidado de la presentación y la utilización del formato adecuado (Michel, 1991).

Es muy importante iniciar el trabajo a tiempo, organizándolo en varias etapas, según el tiempo disponible desde que se recibe la tarea hasta el momento programado para la entrega (Nieves, 1983).

Es muy útil escribir un borrador. Desarrollando lógicamente cada idea, sin digresiones. Sin temer criticar, evaluar, atacar o defender, asentir o disentir algún punto o idea expresado por otro autor. A medida que se escribe, es conveniente ir indicando las fuentes de información y dejar espacio suficiente para correcciones posteriores. Dejar pasar unos dos días antes de revisar y repensar sobre lo que se ha escrito, permite tener más objetividad de juicio. La redacción debe corregirse de tal manera que haya claridad, fluidez, orden lógico y expresividad en el ensayo o informe. Para evitar plagios, deben otorgarse créditos mediante notas de pie de página o cualquier otro sistema de citas. Revisar y pulir el trabajo escrito es imprescindible (Michel, 1991).

Cuando el estudiante ingresa a la Universidad, puede encontrarse con que lo que era adecuado en la escuela, es inaceptable a nivel superior. Por esto, es importante que reconozca la necesidad de calendarizar y planificar los trabajos escritos. La brevedad de los ciclos lectivos y el número limitado de trabajos escritos que se presentan, magnifica la importancia de cada uno de ellos.

I. Desarrollo de destrezas de pensamiento

La resolución efectiva de los problemas con que una persona se enfrenta, depende de que ésta se de cuenta de la existencia de los mismos. Que tenga interés por resolverlos y que afronte su solución poniendo en juego las estrategias adecuadas y razonando correctamente (Alonso Tapia, 1991).

Algunas veces, los problemas son difíciles de resolver, porque son expresados de manera vaga o abstracta. Mientras más clara y específicamente se exprese un problema, más fácil será resolverlo (Nieves, 1983).

Existen problemas de tipos muy diferentes, que requieren diversos tipos de estrategias para su solución. La clasificación más importante, es la que los divide en problemas bien y mal definidos. Cada tipo requiere diferentes estrategias para su solución. En los problemas bien definidos el objetivo o meta específica, proporciona un criterio claro a partir del cual puede valorarse si la forma de actuación es o no adecuada. En los mal definidos, parte del problema estriba en determinar el criterio mediante el cual se decide el grado en que el problema ha sido resuelto (Alonso Tapia, 1991).

Gran parte de lo que se llega a conocer, no se aprende de forma directa, sino es fruto del razonamiento, de las inferencias hechas en base a la información disponible. Por ello, es necesario prestar atención explícita a la forma en que los estudiantes razonan, a fin de detectar posibles defectos y corregirlos mediante el entrenamiento adecuado, si es posible (Alonso Tapia, 1991).

Comprender, implica establecer relaciones, hacer inferencias, tener la capacidad de encontrar las implicaciones de la información. Al razonar, deductiva o inductivamente, pueden cometerse errores que dificulten la comprensión y el aprendizaje. Los errores de razonamiento deductivo, pueden ser formales o informales. Los errores formales, son los que se cometen cuando se llega a conclusiones falsas a partir de premisas que no son legítimas, porque el razonamiento no se apoya en reglas de inferencia. Los errores informales son los que se cometen por atender a presupuestos o aspectos contextuales que encierran algún tipo de falacia, que induce a sacar conclusiones erróneas (Alonso Tapia, 1991). El entrenamiento del pensamiento crítico, complementará a la lógica formal, ayudando a que el sujeto no acepte las premisas que se le dan *prima facie*, a que busque soluciones alternativas a los problemas.

J. Autoevaluación

Una actitud dinámica durante el proceso de aprendizaje, requiere la formulación clara y en orden de importancia los objetivos de aprendizaje. Sin esa formulación, será imposible establecer un sistema de autoevaluación objetivo y eficiente (Michel, 1991).

La autoevaluación también se puede utilizar para definir problemas en relación a los hábitos de estudio, manejo de tiempo, concentración, etc. El definir clara y precisamente el problema (¿cuánto?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?), facilita decidir qué es lo que se desea cambiar y cómo (Nieves, 1983). La autoevaluación de la forma como se estudia y aprende favorece el autocontrol o autorregulación del aprendizaje.

III. METODOLOGÍA

A continuación se presentan los objetivos, las hipótesis de investigación, las variables estudiadas, la selección de la muestra, el diseño experimental, los instrumentos utilizados, los procedimientos y la descripción del análisis de datos del estudio.

A. Problemas

En forma general, el problema es averiguar si:

¿Es efectivo un curso de Estrategias de Aprendizaje, para estudiantes universitarios de primer ingreso?

Con dos muestras de estudiantes universitarios de primer ingreso, se intentó responder a las siguientes interrogantes:

1. ¿Mejoran su orientación al estudio (hábitos y actitudes) los estudiantes de primer ingreso que siguen un curso de Estrategias de aprendizaje?
2. ¿Mejoran su rendimiento académico los estudiantes que siguen un curso de Estrategias de aprendizaje?

B. Hipótesis

Con dos muestras de estudiantes universitarios de primer ingreso (22 en 1993 y 62 en 1994), se sometieron a prueba estadística las siguientes hipótesis.

Existe una diferencia estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$ entre el grupo experimental y el grupo control en: a) las medias posttest y b) las medias de las diferencias de puntuaciones posttest-pretest, para las siguientes variables:

1. Evitación de retraso.
2. Métodos de trabajo.
3. Hábitos de estudio.
4. Aprobación del maestro.
5. Aceptación de la educación.
6. Actitudes hacia el estudio.
7. Orientación hacia el estudio.
8. Proporción de cursos aprobados en cada ciclo lectivo.
9. Promedio académico en cada ciclo lectivo.

A las anteriores hipótesis de investigación, durante los análisis estadísticos, les correspondió su respectiva hipótesis nula.

C. Variables

Las variables independiente y dependientes tomadas en cuenta fueron las enumeradas a continuación.

1. Variable independiente

Curso que siguieron los alumnos, nombre y contenido según el siguiente esquema:

Año	Grupo	Curso
1993	Experimental	Redacción y Composición 2 (contenido de Estrategias de Aprendizaje, ver Apéndice A)
	Control	Redacción y Composición 2
1994	Experimental	Estrategias de Aprendizaje 1 y 2 (en dos ciclos lectivos, ver Apéndice B)
	Control	Lenguaje 1 y 2 (en dos ciclos lectivos)

2. Variables Dependientes

a. Hábitos y actitudes hacia el estudio, que explora la Encuesta de Brown y Holtzman:

- 1) Evitación de Retraso (ER): puntualidad para completar las tareas académicas, sin retrasos, distracciones, ni dilación o procrastinación.
- 2) Métodos de Trabajo (MT): uso de procedimientos de estudio efectivos.
- 3) Hábitos de Estudio (HE): combinación de ER y MT, provee una medida de la conducta académica del estudiante.
- 4) Aprobación del Maestro (AM): opinión que el alumno tiene de los maestros, su conducta y sus métodos de enseñanza.
- 5) Aceptación de la Educación (AEd): aprobación de los objetivos, prácticas y requisitos de la educación.
- 6) Actitudes Hacia el Estudio (AE): combinación de AM y Aed, mide las creencias académicas del sujeto.
- 7) Orientación Hacia el Estudio (OE): combinación de HE y AE.

b. Rendimiento Académico, medido de dos formas:

- 1) Proporción de cursos aprobados (cursos aprobados/cursos inscritos) en cada ciclo de estudios.
- 2) Promedio alcanzado en cada ciclo de estudios.

D. Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por los estudiantes de primer ingreso al Colegio Universitario de la Universidad del Valle de Guatemala. En 1993, el grupo experimental lo constituyeron los alumnos que recibieron la capacitación académica en estrategias de aprendizaje que se impartió a una sección del curso Redacción y Composición 2. Se seleccionó el grupo

control entre los alumnos del curso Redacción y Composición 2 que siguieron el programa regular del curso. Para esta investigación, de ambos grupos, se incluyeron únicamente los alumnos que tenían carga académica completa, ya que por estar en el 2º Ciclo del año, correspondiente al tercer período de estudios de la Universidad, en ambos cursos estaban inscritos sujetos que, por distintas razones, incluyendo condicionamiento académico por bajo rendimiento, llevaban números dispares de cursos. Se consideró que los sujetos que llevaban carga académica completa, tendrían mayor probabilidad de ser inicialmente equivalentes entre sí, con respecto a las variables estudiadas.

En 1994 se seleccionaron todos los alumnos regulares (carga académica completa) inscritos en las dos secciones del curso Estrategias de Aprendizaje 1 (grupo experimental) y en dos secciones del curso Lenguaje 1 (grupo control). Las secciones incluidas como control, se seleccionaron por tener el horario más similar al del grupo experimental, además de tener ambas el mismo catedrático. Se eliminaron de las muestras, los sujetos que no continuaron con la segunda parte del curso en que originalmente se inscribieron (e.g., los que tomaron Estrategias de Aprendizaje 1 y Lenguaje 2, o que no se asignaron Estrategias ni Lenguaje en el segundo ciclo.

E. Diseño experimental

En este estudio se utilizó una variante del diseño “antes y después”, con dos grupos “estáticos” seleccionados por sus horarios, según el esquema. La administración y los catedráticos de los grupos experimental y control arreglaron, el horario de clases y los alumnos se asignaron para que hubiera una cantidad similar inscrita en cada sección.

Grupo (selección no aleatoria)	Observación Previa	Tratamiento	Observación Posterior
1 Experimental	O ₁	X	O ₃
2 Control	O ₂		O ₄

Además de la observación posterior (postest), se dió seguimiento a los grupos por medio de informes de su rendimiento académico en ciclos académicos que siguieron al curso.

F. Instrumentos

1. Encuesta sobre Hábitos y Actitudes hacia el Estudio, de Brown y Holtzman (1964), según esquema a continuación.

Estructura de la Encuesta de Brown y Holtzman (escalas)		
Evitación de Retraso	Hábitos de Estudio	Orientación Hacia el Estudio
Métodos de Trabajo		
Aprobación del Maestro	Actitudes Hacia el Estudio	
Aceptación de la Educación		

Esta encuesta fue validada en su forma original en diez universidades y en su forma revisada, en seis universidades de Estados Unidos, usando como criterio el promedio académico del semestre (en algunas universidades el promedio del año), considerando que proveía un estimado realista del rendimiento académico para un período de tiempo breve. La correlación entre las puntuaciones de la forma C de la encuesta, que fue la utilizada en este estudio, y el promedio académico varió de 0.25 a 0.45, con un promedio ponderado de 0.36. Estas correlaciones fueron positivas y estadísticamente significativas para todas las universidades. En un estudio en la Universidad de Texas, se encontró que para los estudiantes con interés en conocer los resultados

de la encuesta y su significado, la correlación era mayor (0.65 para mujeres y 0.71 para hombres) que para los que no mostraban interés (0.43 y 0.41 respectivamente).

La confiabilidad de la encuesta, calculada por medio de la estimación de varianza de punteos totales y la suma de varianzas por items, osciló entre 0.87 y 0.89 para las cuatro subescalas básicas. En dos estudios test-retest, los coeficientes de confiabilidad para las cuatro subescalas fueron 0.93, 0.91, 0.88 y 0.90 con intervalo de cuatro semanas y 0.88, 0.86, 0.83 y 0.85 con intervalo de catorce semanas.

2. Listados, para cada alumno, de cursos asignados, aprobados y reprobados, durante el tiempo que duró el estudio.

G. Procedimiento

Al inicio del estudio se solicitaron las listas de los alumnos inscritos en las secciones escogidas de los cursos de Redacción y Composición 2 (1993) y Lenguaje 1 y Estrategias de Aprendizaje 1 (1994), para extraer de éstas a los sujetos que se seleccionaron para los grupos experimental y control.

Para el pretest, con las listas se preparó el material para la medición de hábitos y actitudes hacia el estudio de todos los estudiantes inscritos en las secciones de donde se extrajeron sujetos para la muestra.

La encuesta se administró en los primeros días del ciclo de estudios en que se impartieron o iniciaron los cursos de estrategias de aprendizaje y al final del mismo. En 1993 el curso se impartió en un solo ciclo y en 1994 se dividió en dos partes, la primera impartida en el primer ciclo lectivo del año y la segunda en el tercero (o segundo ciclo). Durante el segundo ciclo lectivo de 1994 (ciclo de verano) no se impartieron los cursos de Estrategias de Aprendizaje ni Lenguaje.

H. Análisis de datos

Las técnicas estadísticas que se utilizaron para el análisis de los datos recabados, fueron las siguientes:

1. Estadísticas descriptivas.
2. Prueba de la diferencia entre medias para muestras independientes. Se compararon todas las variables medidas, pretest, postest y diferencias entre los postest y los pretest. Además se comparó, entre los grupos experimental y control, el rendimiento académico para cada uno de los ciclos de estudios.

Los datos se analizaron por medio del paquete estadístico SPSS/PC+.

IV. RESULTADOS

La media de edad para los estudiantes del grupo experimental de 1993 fue 17.833 años (con $s = 0.937$), para el grupo control 18.200 años ($s = 0.632$). En 1994, las medias fueron de 17.781 ($s = 0.870$) para el grupo experimental y 18.267 ($s = 1.911$) para el control. En 1993 había 3 mujeres y 9 hombres en el grupo experimental, 3 mujeres y 7 hombres en el control. En 1994, 10 mujeres y 22 hombres en el grupo experimental; 13 mujeres y 17 hombres en el control. Se presentan en forma tabular los demás datos recabados para el estudio.

A continuación, se presentan en forma tabular el resto de los resultados, primero los de 1993 y luego los de 1994. El número de casos varía según la disponibilidad de datos.

Tabla 4.1

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest
y diferencia posttest-pretest de punteos en Evitación de Retraso, 1993

Variable ER1 (Evitación de Retraso antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	18.250	8.281	-0.85	20	0.406
Control	10	21.100	7.249			
Variable ER2 (Evitación de Retraso después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	16.417	6.374	-0.42	20	0.681
Control	10	17.700	8.042			
Variable Dif_ER (Diferencia entre puntuaciones ER antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	-1.833	5.921	0.75	20	0.462
Control	10	-3.400	3.169	1.002		

Se observa, en la Tabla 4.1, un descenso en la puntuación de Evitación de Retraso, para ambos grupos. La magnitud de la desviación standard indica variabilidad individual en ambos grupos, para el grupo normativo la media ER fue de 25 y la desviación 10.

Tabla 4.2

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Métodos de Trabajo, 1993

Variable MT1 (Métodos de Trabajo antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	24.750	8.335	-1.72	20	0.100
Control	10	30.100	5.646			
Variable MT2 (Métodos de Trabajo después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	22.667	7.475	-2.56	20	0.019
Control	10	30.000	5.598			
Variable Dif_MT (Diferencia entre puntuaciones MT antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	-2.083	4.738	-1.15	20	0.265
Control	10	-0.100	2.961			

La Tabla 4.2 muestra una media superior para el grupo control, en el pretest y el postest. Nuevamente, la magnitud de la desviación standard indica variabilidad individual en ambos grupos, para el grupo normativo la media de MT fue de 25.1 y la desviación 9.2.

Tabla 4.3

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest
y diferencia posttest-pretest de punteos en Hábitos de Estudio, 1993

Variable HE1 (Hábitos de Estudio antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	43.000	15.451	-1.41	20	0.173
Control	10	51.200	10.768			

Variable HE2 (Hábitos de Estudio después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	39.0833	12.303	-1.65	20	0.114
Control	10	47.700	12.047			

Variable Dif_HE (Diferencia entre puntuaciones HE antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	-3.917	9.986	-0.12	20	0.907
Control	10	-3.500	5.297			

En la Tabla 4.3 se observa que tanto para el grupo experimental como para el control, hubo un descenso similar en el punteo de la escala de hábitos de estudio. La magnitud de las desviaciones standard, es mayor que para las escalas antecedentes. Sin embargo no es más que la del grupo normativo (media HE = 50.1, s = 17.5).

Tabla 4.4

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest y diferencia posttest-pretest de punteos en Aprobación del Maestro, 1993

Variable AM1 (Aprobación del Maestro antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	20.667	8.228	-1.70	20	0.104
Control	10	26.400	7.397			
Variable AM2 (Aprobación del Maestro después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	23.667	8.117	0.90	20	0.380
Control	10	20.300	9.487			
Variable Dif_AM (Diferencia entre puntuaciones AM antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	3.000	4.954	3.94	20	0.001
Control	10	-6.100	5.877			

Las medias pre y post, de la tabla 4.4, muestran direcciones contrarias para los cambios en la puntuación de la escala Aprobación del Maestro. Los del grupo control bajan su puntuación y los del experimental la suben. La aprobación disminuyó para los sujetos del grupo control y aumentó ligeramente para los del experimental. La variabilidad individual, medida por la desviación standard es mayor para el grupo control. Para el grupo normativo la media AM es 32.7 y la desviación standard igual a 8.

Tabla 4.5

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, postest y diferencia postest-pretest de punteos en Aceptación de la Educación, 1993

Variable AEd1 (Aceptación de la Educación antes después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	25.083	6.842	-0.57	20	0.576
Control	10	27.200	10.507			

Variable AEd2 (Aceptación de la Educación después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad(2 colas)
Experimental	12	23.917	7.379	0.24	20	0.813
Control	10	23.000	10.551			

Variable Dif_AEd (Diferencia entre puntuaciones AEd antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	-1.167	5.323	1.32	20	0.202
Control	10	-4.200	5.432			

En la Tabla 4.5 se puede ver que inicialmente el grupo control tenía una media ligeramente superior, y que ambos disminuyen su punteo en el postest. Las medias casi se igualan, ya que el grupo control baja más puntos. Para el grupo en que se validó la encuesta la media AEd fue 31.4 y $s = 8.3$. Aunque hay mayor variabilidad individual en el grupo control, el cambio o diferencia antes- después es tan homogéneo en el grupo experimental como en el control.

Tabla 4.6

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest y diferencia posttest-pretest de punteos en Actitudes Hacia el Estudio, 1993

Variable AE1 (Actitudes Hacia el Estudio antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	45.750	13.942	-1.18	20	0.253
Control	10	53.600	17.354			

Variable AE2 (Actitudes Hacia el Estudio después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	47.583	14.273	0.60	20	0.558
Control	10	43.300	19.425			

Variable Dif_AE (Diferencia entre puntuaciones AE antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	1.833	8.953	2.92	20	0.008
Control	10	-10.300	10.52			

Las Actitudes Hacia el Estudio, como se ve en la Tabla 4.6, mejoraron para los sujetos del grupo experimental y empeoraron para los del grupo control, dando una diferencia entre puntuaciones antes-después mayor para el grupo control. En el grupo usado para la validación de la encuesta, la media AE fue de 64.1 y la desviación de 14.8, una media superior a ambos grupos de la muestra y una desviación más similar a la del grupo experimental que a la del control.

Tabla 4.7

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest y diferencia posttest-pretest de punteos en Orientación Hacia el Estudio, 1993

Variable OE1 (Orientación Hacia el Estudio antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	88.750	26.042	-1.43	20	0.169
Control	10	104.800	26.494			
Variable OE2 (Orientación Hacia el Estudio después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	86.667	22.370	-0.38	20	0.706
Control	10	91.000	30.652			
Variable Dif_OE (Diferencia entre puntuaciones OE antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	-2.083	15.012	1.93	20	0.068
Control	10	-13.800	13.079			

En la Tabla 4.7, se ve que las puntuaciones de Orientación Hacia el Estudio empeoraron para los sujetos de ambos grupos, pero el descenso fue más de seis veces mayor para los del grupo control. En la muestra de validación la media OE fue de 114.2 y la desviación de 29.7, lo que permite ver que la variabilidad entre puntuaciones para los sujetos de la muestra del estudio es similar aunque su media es menor.

Tabla 4.8

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias de

Proporción de Cursos Aprobados por ciclo, 1993

Variable PROPAPR1 (Proporción de cursos aprobados durante el primer ciclo en la Universidad, antes de recibir el tratamiento)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	0.894	0.189	-0.43	20	0.671
Control	10	0.927	0.155			
Variable PROPAPR2 (Proporción de cursos aprobados durante el segundo ciclo en la Universidad, antes de recibir el tratamiento)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	0.958	0.144	0.77	20	0.451
Control	10	0.900	0.211			
Variable PROPAPR3 (Proporción de cursos aprobados durante el tercer ciclo en la Universidad, ciclo durante el cual se dió el tratamiento)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	0.733	0.311	-0.76	20	0.457
Control	10	0.820	0.199			
Variable PROPAPR4 (Proporción de cursos aprobados durante el cuarto ciclo en la Universidad)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	0.871	0.198	2.67	20	0.015
Control	10	0.640	0.207			
Variable PROPAPR5 (Proporción de cursos aprobados durante el quinto ciclo en la Universidad)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	11	0.954	0.151	0.93	19	0.363
Control	10	0.850	0.337			
Variable PROPAPR6 (Proporción de cursos aprobados durante el sexto ciclo en la Universidad)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	0.962	0.088	3.93	20	0.001
Control	10	0.700	0.211			

En la tabla 4.8, se ve que la diferencia entre las medias de la proporción de cursos aprobados entre el grupo experimental y el grupo control, los favorece alternamente durante los tres primeros ciclos. Durante el cuarto ciclo, la distancia entre las diferencias crece, siendo superior la del grupo experimental. En el quinto ciclo, corto o de verano, la diferencia disminuye. En el sexto vuelve a ser mayor la media del grupo experimental.

Tabla 4.9

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias de Promedio del Ciclo, 1993

Variable PC1 (Promedio del Ciclo)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	68.676	13.474	0.16	20	0.877
Control	10	67.793	12.768			
Variable PC2 (Promedio del Ciclo)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	74.625	13.078	1.08	20	0.294
Control	10	67.567	17.660			
Variable PC3 (Promedio del Ciclo)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	58.000	18.305	-0.05	20	0.963
Control	10	58.320	12.603			
Variable PC4 (Promedio del Ciclo)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	64.734	12.096	2.89	20	0.009
Control	10	49.825	11.971			
Variable PC5 (Promedio del Ciclo)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	11	76.666	15.285	2.19	19	0.042
Control	10	63.300	12.408			
Variable PC6 (Promedio del Ciclo)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	12	70.516	7.578	3.00	20	0.007
Control	10	58.715	10.806			

Como se observa en la tabla 4.9, la media de promedio académico por ciclo no difiere tanto en los tres primeros ciclos, dos antes y uno durante el ciclo en que se impartió el curso de estrategias de aprendizaje. En el cuarto ciclo de universidad o primer ciclo del segundo año, la diferencia crece en magnitud, siendo superior el promedio del grupo experimental. Esta diferencia persiste en el quinto y sexto ciclos, siendo siempre superior la del grupo experimental. La variabilidad entre sujetos, en ambos grupos, es grande, según se observa por las desviaciones típicas.

A continuación se presentan las tablas con los resultados correspondientes a la segunda parte de esta investigación, realizada con estudiantes de primer ingreso en 1994. Este año el tratamiento experimental fue dado fraccionado, en dos ciclos lectivos.

Tabla 4.10

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest
y diferencia posttest-pretest de punteos en Evitación de Retraso, 1994

Variable ER1 (Evitación de Retraso antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	30	20.900	7.179	-1.16	57	0.250
Control	29	23.310	8.689			
Variable ER2 (Evitación de Retraso después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	31	20.903	8.986	1.00	57	0.322
Control	28	18.429	10.046			
Variable Dif_ER (Diferencia entre puntuaciones ER antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	29	0.793	6.108	2.92	55	0.005
Control	28	-3.964	6.197			

En la tabla 4.10, se observa como la media para Evitación de Retraso se conserva para el grupo experimental en una puntuación casi igual, mientras que para el grupo control desciende. Esto es corroborado al comparar las diferencias entre puntuaciones antes y después.

Tabla 4.11

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest
y diferencia posttest-pretest de punteos en Métodos de Trabajo, 1994

Variable MT1 (Métodos de Trabajo antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	30	25.900	9.166	-0.87	57	0.387
Control	29	27.793	7.379			

Variable MT2 (Métodos de Trabajo después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	31	27.871	7.187	2.35	57	0.022
Control	28	22.714	9.618			

Variable Dif_MT (Diferencia entre puntuaciones MT antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	29	2.310	6.558	3.53	55	0.001
Control	28	-4.071	7.076			

En la tabla 4.11, se aprecia que mientras la media para métodos de trabajo del grupo experimental aumenta en el posttest, la del grupo control disminuye. La variabilidad entre los sujetos de ambos grupos (desviación standard) es mayor que para los de 1993.

Tabla 4.12

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest
y diferencia posttest-pretest de punteos en Hábitos de Estudio, 1994

Variable HE1 (Hábitos de Estudio antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	30	46.800	15.034	-1.11	57	0.271
Control	29	51.1034	14.700			
Variable HE2 (Hábitos de Estudio después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	31	48.774	15.163	1.73	57	0.089
Control	28	41.143	18.640			
Variable Dif_HE (Diferencia entre puntuaciones HE antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	29	3.103	9.814	3.87	55	0.000
Control	28	-8.036	11.874			

La tabla 4.12 permite ver como la puntuación para hábitos de estudio sube ligeramente para el grupo experimental y desciende bastante para el grupo control, mientras en la muestra de 1993 ambos grupos tenían punteos inferiores a los del pretest en el posttest.

Tabla 4.13

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest
y diferencia posttest-pretest de punteos en Aprobación del Maestro, 1994

Variable AM1 (Aprobación del Maestro antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	30	23.067	6.225	-0.88	57	0.384
Control	29	24.724	8.189			
Variable AM2 (Aprobación del Maestro después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	31	23.710	7.198	1.37	57	0.177
Control	28	20.714	9.560			
Variable Dif_AM (Diferencia entre puntuaciones AM antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	29	0.931	7.270	2.01	55	.049
Control	28	-3.286	8.528			

La tabla 4.13 resume como para los estudiantes del grupo experimental, la aprobación del maestro, es decir la opinión que tienen de los catedráticos, tiene una media prácticamente igual antes y después del tratamiento. La puntuación para los sujetos del grupo control desciende, es decir que su opinión de los maestros se deteriora.

Tabla 4.14

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest y diferencia posttest-pretest de punteos en Aceptación de la Educación, 1994

Variable AEd1 (Aceptación de la Educación antes después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	30	27.668	7.508	-1.30	57	0.198
Control	29	30.276	7.878			

Variable AEd2 (Aceptación de la Educación después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	31	26.581	7.758	1.43	57	0.158
Control	28	23.500	8.771			

Variable Dif_AEd (Diferencia entre puntuaciones AEd antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	29	-0.6207	7.326	2.68	55	0.010
Control	28	-5.7143	7.039			

Según la Tabla 4.14, la aceptación de la educación parece disminuir para ambos grupos, siendo más pronunciada esta disminución en el grupo control.

Tabla 4.15

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest y diferencia posttest-pretest de punteos en Actitudes Hacia el Estudio, 1994

Variable AE1 (Actitudes Hacia el Estudio antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	30	50.733	11.779	-1.23	57	0.225
Control	29	55.000	14.840			
Variable AE2 (Actitudes Hacia el Estudio después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	31	50.290	13.171	1.51	57	0.136
Control	28	44.214	17.595			
Variable Dif_AE (Diferencia entre puntuaciones AE antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	GI	Probabilidad (2 colas)
Experimental	29	0.310	12.579	2.57	55	0.013
Control	28	-9.000	14.712			

La Tabla 4.15 muestra como, para el grupo experimental, la escala de actitudes hacia el estudio tiene una media prácticamente igual antes y después del tratamiento. La puntuación para los sujetos del grupo control desciende, es decir que su actitud se deteriora.

Tabla 4.16

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest y diferencia posttest-pretest de punteos en Orientación Hacia el Estudio, 1994

Variable OE1 (Orientación Hacia el Estudio antes de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	30	97.533	24.566	-1.30	57	0.199
Control	29	106.103	26.098			
Variable OE2 (Orientación Hacia el Estudio después de recibir el curso)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	31	99.064	25.474	1.75	57	0.085
Control	28	85.357	34.292			
Variable Dif_OE (Diferencia entre puntuaciones antes y después)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	29	3.414	20.081	3.43	55	0.001
Control	28	-17.036	24.714			

En la Tabla 4.16 se observa que el grupo experimental aumentó su media en la escala de orientación hacia el estudio, después del tratamiento. La puntuación para los sujetos del grupo control descendió, es decir que su actitud se deterioró.

Tabla 4.17

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest y diferencia posttest-pretest de punteos en Proporción de Cursos Aprobados, 1994

Variable PROPAPR1 (Proporción de cursos aprobados en el primer ciclo en la Universidad, durante el cual se inició el tratamiento)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	32	0.775	0.278	-1.33	61	0.187
Control	31	0.868	0.274			
Variable PROPAPR2 (Proporción de cursos aprobados durante el segundo ciclo en la Universidad)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	30	0.794	0.254	-0.13	57	0.896
Control	29	0.805	0.334			
Variable PROPAPR3 (Proporción de cursos aprobados en el tercer ciclo en la Universidad, ciclo durante el cual se concluyó el tratamiento)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	29	0.706	0.295	0.33	54	0.745
Control	27	0.678	0.344			

La Tabla 4.17, permite observar que la superioridad del grupo control en la proporción de cursos aprobados se invierte en el tercer ciclo.

Tabla 4.18

Medias, Desviaciones Standard y Contraste entre Medias del pretest, posttest
y diferencia posttest-pretest de punteos en Promedio del Ciclo, 1994

Variable PC1 (Promedio del Ciclo)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	32	57.524	15.482	-1.06	61	0.293
Control	31	61.713	15.844			

Variable PC2 (Promedio del Ciclo)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	30	59.889	12.285	-0.66	57	0.514
Control	29	62.581	18.683			

Variable PC3 (Promedio del Ciclo)						
Grupo	Número de Casos	Media	Desviación Standard	t	Gl	Probabilidad (2 colas)
Experimental	29	53.688	17.998	-0.48	54	0.631
Control	27	55.872	15.655			

Como se observa en la tabla 4.18, la media de promedio académico por ciclo, es ligeramente superior para el grupo control, aunque la distancia entre promedios es menor en cada ciclo.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se incluye una recapitulación de los resultados y posibles interpretaciones y las conclusiones estadísticas.

A. Recapitulación

Según los resultados de las Encuesta de Brown & Holtzman y las pruebas estadísticas realizadas, se observa una equivalencia entre los grupos experimental y control antes del tratamiento (para 1993 y 1994), en todas las variables exploradas por la encuesta. Además, las medias para variables indicadoras de rendimiento académico, antes del tratamiento, tampoco diferían significativamente entre los grupos experimental y control.

En 1993, la Evitación de Retraso disminuyó tanto para el grupo experimental como para el control. Tal vez por tratarse del último ciclo lectivo del año y estar sufriendo los efectos de fatiga, se tiende a posponer la realización de tareas. En los grupos de 1994, el grupo experimental sostuvo su punteo medio para esta escala y el grupo control perdió casi cuatro puntos (para la media grupal). Cuando se examina la diferencia de puntuaciones antes y después del curso, la pequeña ganancia del grupo experimental se vuelve estadísticamente significativa, al contrastarla con la pérdida en el grupo control.

Las puntuaciones para Métodos de Trabajo, disminuyeron en el postest para el grupo experimental, en 1993. Este descenso en el punteo podría deberse a que los estudiantes del grupo experimental tomaron más conciencia de los detalles de sus métodos de trabajo que los sujetos del grupo de control y fueron más apegados a la realidad al responder la encuesta por segunda vez. No se esperaba que los sujetos del grupo experimental terminaran con peores métodos de trabajo, sino todo lo contrario. En 1994, el grupo experimental subió su punteo para

Métodos de Trabajo y el grupo control punteo más bajo en el postest. La diferencia encontrada entre grupos, tanto para las medias postest como para las medias de las diferencias, fue estadísticamente significativa.

Para Hábitos de Estudio (combinación de ER y MT), en 1993 no se observaron diferencias entre grupo experimental y control, pero en 1994 sí. Las medias del punteo postest no difirieron significativamente, pero las de diferencias entre puntuaciones antes y después de recibir el curso en su primera parte, sí. Esto se dió porque los estudiantes del grupo control bajaron su punteo en promedio el doble de lo que los del grupo experimental lo subieron. Una posible explicación, es que en este año se dedicó más tiempo a la enseñanza de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.

En 1993, la Aprobación del Maestro del grupo control, descendió el doble de lo que aumentó para el grupo experimental. Una causa posible sería que, los alumnos que recibieron estrategias de aprendizaje tengan menos propensión a culpar al maestro cuando no obtienen los resultados esperados. En 1994, las medias en esta escala, tanto para el grupo experimental como para el control, fueron similares a las de 1993. A pesar de que la opinión de los del grupo experimental no subió tantos puntos como en el año anterior ni la del grupo control se deterioro tanto, la diferencia entre las medias de las diferencias entre puntuaciones antes y después, volvió a ser significativa. Esto indica que es posible que la transición del colegio o escuela a la universidad, con mayor responsabilidad del estudiante individual por lograr un aprendizaje independiente, puede llevar a deteriorar la opinión que tengan de los maestros. Un curso en el que se explora la transición de colegio a universidad y las medidas adaptativas necesarias, como fue el estudiado, podría evitar o minimizar este problema.

En 1993 la Aceptación de la Educación disminuyó un poco, tanto para el grupo experimental, como para el control. En 1994 esta disminución fue bastante menor para el grupo experimental, originando una diferencia significativa en el contraste de diferencia de medias de las diferencias

entre puntuaciones antes y después. Se podría inferir que en 1994, al final del primer ciclo lectivo, los alumnos aún conservaban una energía y un optimismo que al final de todo el año universitario de 1993, se han disipado.

La escala de Actitudes hacia el Estudio que combinación AM y AEd, no mostró diferencias significativas en el posttest, pero sí en el contraste de medias de las diferencias entre puntuaciones antes y después, para ambos años. Esto es un reflejo de lo que sucedió con las subescalas.

La Orientación al Estudio, punteo global en la encuesta, en 1993 disminuyó para ambos grupos pero menos para el experimental. En 1994 aumentó pocos puntos en el grupo experimental y disminuyó más de 15 puntos en el control. Esto es un reflejo de lo que sucede con las subescalas y sugiere que un curso como el impartido al grupo experimental, puede impedir un deterioro en los hábitos y actitudes hacia el estudio que puedan tener los estudiantes de primer ingreso, durante su adaptación a la vida universitaria.

El rendimiento académico del grupo experimental de 1993 fue superior al del grupo control, pero no en el ciclo lectivo en que recibieron el curso, sino en los siguientes. Se encontraron diferencias significativas para la proporción de cursos aprobados en el cuarto y el sexto ciclos de estudios, probablemente no se encontró diferencia significativa en el quinto, pues corresponde al ciclo de verano, en el que los estudiantes se asignan solamente uno o dos cursos. El promedio de notas, sin embargo, fue significativamente superior para el grupo experimental en los tres ciclos posteriores al tratamiento para los que se tienen datos. Para los grupos de 1994 no se encontraron diferencias significativas en proporción de cursos aprobados, ni en el promedio de notas del ciclo. Pero los resultados de los grupos de 1993 sugieren que los beneficios de recibir el curso se evidencian en los siguientes ciclos académicos.

B. Conclusiones estadísticas

Para la muestra de 1993

- se aceptan las hipótesis:

- 2 (a) La media de Métodos de Trabajo del grupo control, es significativamente superior a la del experimental, en el posttest.
- 4 (b) La media de las diferencias antes y después, para Aprobación del Maestro, es significativamente superior para el grupo experimental.
- 6 (b) La media de las diferencias antes y después, es significativamente superior para el grupo experimental, en Actitudes Hacia el Estudio.
- 8 Las medias de proporción de cursos aprobados por ciclo, son significativamente superior para el grupo experimental, en los ciclos 4 y 6.
- 9 Las medias de promedio de notas por ciclo son, significativamente superiores para el grupo experimental, en los ciclos 4 y 6.

- se rechazan las hipótesis:

- 1 Las medias de Evitación de Retraso de los grupos control y experimental son significativamente diferentes.
- 2(b) Las medias de las diferencias en punteos antes y después para Métodos de Trabajo, de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes.
- 3 Las medias de Hábitos de Estudio de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes.
- 4 (a) Las medias posttest para Aprobación del Maestro de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes.
- 5 Las medias de Aceptación de la Educación de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes.

- 6 (a) Las medias posttest para Actitudes Hacia el Estudio de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes.
- 7 Las medias de Orientación Hacia el Estudio de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes.
- 8 Las medias de la proporción de cursos aprobados en el ciclo, fueron significativamente diferente entre los grupos, en los ciclos 1, 2 (antes de recibir el curso), 3 (ciclo en que recibieron el curso) y 5 (después de recibir el curso).
- 9 Las medias de promedio de notas del ciclo, fueron significativamente diferente entre los grupos, en los ciclos 1, 2 y 3.

Para la muestra de 1994

- se aceptan las hipótesis:

- 1 (b) Las medias de las diferencias antes y después, en punteos de Evitación de Retraso de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes, siendo superior la del grupo experimental.
- 2 Las medias de Métodos de Trabajo del grupo experimental son significativamente superiores a las del control, en el posttest y en las diferencias antes y después.
- 3 (b) La media de las diferencias de puntuaciones antes y después para Hábitos de Estudio del grupo experimental es significativamente superior a la del control.
- 4 (b) La media de las diferencias de puntuaciones antes y después para Aprobación del Maestro del grupo experimental, es significativamente superior a la del control.

- 5 (b) La media de las diferencias de puntuaciones antes y después para Aceptación de la Educación del grupo experimental, es significativamente superior a la del control.
- 6 (b) La media de las diferencias de puntuaciones antes y después para Actitudes Hacia el Estudio del grupo experimental, es significativamente superior a la del control.
- 7 (b) La media de las diferencias de puntuaciones antes y después para Orientación Hacia el Estudio del grupo experimental, es significativamente superior a la del control.

- se rechazan las hipótesis:

- 1 (a) Las medias de Evitación de Retraso de los grupos control y experimental son significativamente diferentes, en el postest.
- 3 (a) Las medias de Métodos de Trabajo de los grupos control y experimental son significativamente diferentes, en el postest.
- 4 (a) Las medias de Hábitos de Estudio de los grupos control y experimental son significativamente diferentes, en el postest.
- 5 (a) Las medias de Aprobación del Maestro de los grupos control y experimental son significativamente diferentes, en el postest.
- 6 (a) Las medias de Aceptación de la Educación de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes en el postest.
- 7 (a) Las medias de Actitudes Hacia los Estudios de grupos control y experimental son significativamente diferentes, en el postest.
- 8 Las medias de la proporción de cursos aprobados por ciclo de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes.

- 9 Las medias de promedios de notas por ciclo, de los grupos control y experimental, son significativamente diferentes.

C. Relación de los resultados con otras investigaciones

Los estudios de Brown & Holtzman (1964) durante la validación de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia los Estudios, correlacionaron positivamente los punteos de las escalas de la encuesta con el desempeño académico, medido a través de promedio académico semestral o anual. En este estudio, se podría inferir que la superioridad de rendimiento académico del grupo experimental de 1993, con respecto al grupo control, podría deberse a que se frenó el deterioro de hábitos y actitudes hacia los estudios que parecen encontrarse naturalmente en los estudiantes que no reciben instrucción en Estrategias de Aprendizaje.

Este estudio coincide con otros, en cuanto al valor de una intervención para mejorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes (Castillo de Cardwell, 1988; Gillis y Olson, 1989; McKeachie, Pintrich y Lin, 1984; Sherman, 1971).

D. Recomendaciones

- 1 Implementar un programa permanente de capacitación académica que incluya estrategias de aprendizaje.
- 2 Evaluar la efectividad a largo plazo del programa, con seguimiento de los alumnos a través de la carrera universitaria.
- 3 Repetir la experiencia, para corroborar la tendencia de los resultados.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar. Madrid, 1991 Santillana. 328 pp.
- Annis, L.F. Project START: a case study on improving study skills in a remedial Summer entry program designed to enable students to succeed in college. Paper presented at the symposium on "Promoting Effective Studying" of the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 282 498) 8 pp. 1987
- Brown, W.F. & Holtzman, W. H. Guía para la supervivencia del estudiante, 2da. edición 1990 (1ra. reimpresión, 1991) (J. Burillo & L.M. Laosa, Trads.). México, D.F., Editorial Trillas. 118 pp.
- Brown, W.F. & Holtzman, W. H. SSHA Manual: Survey of study habits and attitudes. New York, The Psychological Corporation. 1964
- Cano García, F. & Justicia Justicia, F. Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. Revista de Psicología General y Aplicada, 46, 89-99. 1993
- Carr, M.; Borkowski, J.G. & Maxwell, S.E. Motivational components of underachievement. Developmental Psychology, 27, 108-118. 1991
- Castillo de Cardwell, A.P. Eficacia de un curso de hábitos de estudio en el rendimiento académico, en un grupo de estudiantes de la Universidad Rafael Landívar. Tesis inédita de licenciatura en Psicología, Universidad Rafael Landívar, Guatemala. 116 pp. 1988
- Eison, J. "Why study?" A guide for discussion leaders. Journal of The Freshman Year Experience, 2, 119-126. 1990
- Gaudry E. & Spielberger, C.D. (eds.). Anxiety and educational achievement. Sidney, John Wiley & Sons. 174 pp. 1971
- Gerrity, D.A.; Lawrence, J.F. & Sedlacek, W.E. Honors and nonhonors freshmen: demographics, attitudes, interests, and behaviors. NACADA Journal, 13, 43-52. 1993
- Gibson, E.J. & Levin, H. The psychology of reading. Cambridge, The MIT Press. 630 pp. 1975
- Gillis, M.K. & Olson, M.W. Effects of teaching learning strategies with course content 1998 (Organized Research Grant No. 21180). San Marcos, Southwest Texas

- State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 339 259)
15 pp.
- González de Antillón, A. Los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico
1985 (en una población estudiantil de la Unidad Académica de Computación de
la Universidad Francisco Marroquín de la ciudad de Guatemala en 1983.
Tesis inédita de licenciatura en Psicología, Universidad Francisco
Marroquín, Guatemala. 85 pp.
- Haller, EP; Child, D.A. & Walberg, H.J. Can comprehension be taught? A
1988 quantitative synthesis of "metacognitive" studies. Educational Psychologist,
17, 5-8.
- Hodges, W.F. & Spielberger, C.D. Digit span: an indicant of trait or state
1971 anxiety. En: Gaudry E. & Spielberger, C.D. (eds.) Anxiety and educational
achievement. Sidney, John Wiley & Sons. pp. 163-169.
- Hulick, C. & Higginson, B. The use of learning and study strategies by
1989 college freshmen. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South
Educational Research Association, Little Rock, AR. (ERIC Document
Reproduction Service No. ED 314 971) 18 pp.
- Hyatt, C. & Gottlieb, L. When smart people fail. New York, Simon and Schuster. 240 pp.
1987
- Klausmeier, H.J. & Goodwin, W. Learning and human abilities: educational
1975 psychology. 4ta. edición. New York, Harper & Row, Publishers. 558 pp.
- Lakein, A. How to get control of your time and your life. New York, Signet.
1973 160 pp.
- Mace, C.A. The Psychology of Study. 2da. edición. Middlesex, England,
1968 Penguin Books. 128 pp.
- McKeachie, W.J; Pintrich, P.L. & Lin, Y-G. Teaching learning strategies. Paper presented
1984 at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto,
Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 255 141) 17 pp.
- Michel, G. Aprender a Aprender: Guía de autoeducación, 12 ava. edición, 2da. ~~reimpre-~~
1991 sión, 1993). Editorial Trillas, México, D.F. 140 pp.
- Nieves, L.R. El éxito universitario a través de la aplicación de los métodos de
1983 autoayuda (Trad. del inglés). Princeton, Educational Testing Service. 96 pp.
- Otero, J.; Campanario, J.M. & Hopkins, K.D. The relationship between academic
1992 achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish
secondary school students. Educational and Psychological Measurement,
52, 419-430.

- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.
1990
- Quinn, V.N. Applying psychology, 3rd. ed. McGraw-Hill, New York. 546 pp.
1995
- Rusiñol, J.; Gómez, J., de Pablo, J. & Valdéz, M. Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen. Revista de Psicología General y Aplicada, 46, 71-74.
1993
- Serafini, M.T. Como se estudia: la organización del trabajo intelectual. (S. Spiegler & E. Binaghi, Trads.). Barcelona, Ediciones Paidós. (Trabajo original publicado en 1990). 323 pp.
1991
- Serrano Pintado, I. & Delgado Sánchez-Mateos, J. Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes. Revista de Psicología General y Aplicada, 44, 447-456.
1991
- Sherman, T.M. Creating a disposition to learn: promoting enduring effects from learning improvement programs. Research and Teaching in Developmental Education, 8, 37-47.
1991
- Spielberger, C.D. The effects of manifest anxiety on the academic achievement of college students. En: Gaudry E. & Spielberger, C.D. (eds.) Anxiety and educational achievement. Sidney, John Eiley & Sons. pp. 118-125.
1971
- Swana, F. Aprendamos a estudiar. Guatemala, Universidad Rafael Landívar. 28 pp.
1987
- Van Rossum, E.J. & Schenk, S.M. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. British Journal of Educational Psychology, 54, 73-83. (De Psychological Abstracts, 1984, 71, Abstract No. 16193.)
1984
- Wittig, A.F. Psicología del aprendizaje (E. Dulcey Ruiz, Trad.). México, D.F., McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 1981). 338 pp.
1984

APÉNDICE A

DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y CONTENIDO DEL CURSO PARA MEJORAMIENTO DE DESTREZAS DE APRENDIZAJE 1993 Licda. Magdalena Ocano

I. DESCRIPCIÓN

El curso está diseñado para ayudar al estudiante a desarrollar las destrezas superiores de pensamiento que se requieren para obtener la preparación profesional y le proporciona las técnicas y estrategias de estudio necesarias para lograrlo.

II. OBJETIVOS

A. Generales

Que el estudiante:

1. Desarrolle la aprehensión cognoscitiva.
2. Se conozca mejor a sí mismo y las formas en que le es más fácil aprender.
3. Mejore su nivel de lectura.
4. Desarrolle destrezas de organización y redacción de materiales.

B. Específicos

Que el estudiante:

1. Tenga una actitud positiva al estudio.
2. Aprenda a manejar y organizar mejor su tiempo.
3. Aprenda a controlar sus niveles de ansiedad.
4. Adquiera hábitos de estudio.
5. Aprenda estrategias para mejorar la atención, concentración y memoria.
6. Desarrolle técnicas de investigación.
7. Evalúe sistemáticamente su desempeño.

III. CONTENIDO

1. Actitud y motivación

- a) Actitud hacia el estudio y la escuela.
- b) Motivación general para triunfar.
- c) Establecer objetivos específicos.

2. Manejo del tiempo

- a) Organización del tiempo disponible.
- b) Elaboración de un horario apegado a la realidad.
- c) Identificar los momentos del día en que le es más fácil aprender.

3. Manejo de la ansiedad

- a) Pensamientos negativos.
- b) Situaciones que causan tensión.
- c) Manejo de la ansiedad y reducción de la tensión.

4. Desarrollo de destrezas de comprensión de lectura
 - a) Seleccionar la idea principal.
 - b) Identificar los detalles importantes que apoyan la idea principal.
 - c) Hacer inferencias.

5. Estrategias de estudio y aprendizaje
 - a) Utilización de auxiliares de estudio.
 - b) Creación de auxiliares de estudio.
 - c) Preparación de resúmenes.

6. Concentración
 - a) Eliminar distractores y establecer prioridades.
 - b) Educación de la atención voluntaria.
 - c) Técnicas de concentración.

7. El proceso de escribir un trabajo
 - a) Pre-escritura: intenciones, recolección de ideas.
 - b) El esquema: organización de ideas.
 - c) Primer borrador: contenido.
 - d) Segundo borrador: título, introducción, conclusiones.
 - e) La mecánica: redacción, puntuación y ortografía.
 - f) Presentación, citas, bibliografía.

8. Desarrollo de destrezas de pensamiento
 - a) Comparación entre palabras, oraciones y párrafos.
 - b) Falacias.
 - c) Juicio, concepto y razonamiento.

9. Autoevaluación
 - a) Evaluación de la ejecución propia.
 - b) Aprender de los errores.

APÉNDICE B

DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y CONTENIDO DE LOS CURSOS PARA MEJORAMIENTO DE DESTREZAS DE APRENDIZAJE 1994 Licda. Magdalena Ocano

A. Primer ciclo

I. DESCRIPCIÓN

El curso pretende ayudar al estudiante a manejar algunos de los factores que inciden en el rendimiento académico, como son actitud al estudio, motivación y organización del tiempo y material de estudio. El curso enfatiza el desarrollo de destrezas de lecto escritura y el manejo de técnicas de estudio necesarias para lograr su preparación profesional.

II. OBJETIVOS

A. Generales

Que el estudiante:

1. Desarrolle la aprehensión cognoscitiva.
2. Se conozca mejor a sí mismo y las formas en que le es más fácil aprender.
3. Mejore su nivel de lectura.
4. Desarrolle destrezas de organización y redacción de materiales.

B. Específicos

Que el estudiante:

1. Tenga una actitud positiva al estudio.
2. Aprenda a manejar y organizar mejor su tiempo.
3. Aprenda a controlar sus niveles de ansiedad.
4. Adquiera hábitos de estudio.
5. Aprenda estrategias para mejorar la atención, concentración y memoria.
6. Pueda expresarse por escrito.

III. CONTENIDO

1. Actitud y motivación

- a) Actitud hacia el estudio y la escuela.
- b) Motivación general para triunfar.
- c) Establecer objetivos específicos.

2. Manejo del tiempo

- a) Organización del tiempo disponible.
- b) Elaboración de un horario apegado a la realidad.
- c) Identificar los momentos del día en que le es más fácil aprender.

3. Desarrollo de destrezas de comprensión de lectura

- a) Seleccionar la idea principal.
- b) Identificar los detalles importantes que apoyan la idea principal.
- c) Hacer inferencias.

4. Estrategias de estudio y aprendizaje
 - a) Utilización de auxiliares de estudio.
 - b) Creación de auxiliares de estudio.
 - c) Preparación de resúmenes.
 - d) Partes de un libro.
 - e) Uso del diccionario.
 - f) Uso de la biblioteca.

5. Técnicas de redacción
 - a) Enlaces y transiciones.
 - b) Corrección de vocablos y expresiones.
 - c) Organización de ideas.
 - d) Ortografía.

6. Desarrollo de destrezas de pensamiento
 - a) Comparación entre palabras, oraciones y párrafos.
 - b) Falacias.
 - c) Juicio, concepto y razonamiento.

B. Segundo ciclo

I. DESCRIPCIÓN

El curso está diseñado para ayudar al estudiante a desarrollar las destrezas superiores de pensamiento que se requieren para obtener la preparación profesional y le proporciona las técnicas y estrategias de estudio necesarias para lograrlo. El curso tendrá actividades que ayuden al estudiante en el manejo de la ansiedad, aumento de la concentración y memoria y técnicas de autoevaluación.

II. OBJETIVOS

A. Generales

Que el estudiante:

1. Aplique los conocimientos adquiridos.
2. Adquiera la responsabilidad por su propia formación.
3. Identifique las formas en que le es más fácil aprender.
4. Emplee técnicas de investigación.

B. Específicos

Que el estudiante:

1. Presente una actitud positiva al estudio.
2. Maneje y organice su tiempo.
3. Controle sus niveles de ansiedad.
4. Utilice estrategias para mejorar la atención, concentración y memoria.
5. Elabore instrumentos de aprendizaje.
6. Evalúe sistemáticamente su desempeño.
7. Utilice destrezas de organización y redacción del material.
8. Utilice destrezas de comprensión de lectura.

III. CONTENIDO

1. Evaluación y aplicación
 - a) Actitud y motivación
 - b) Manejo del tiempo
 - c) Elaboración de metas y objetivos.

2. Manejo de la ansiedad
 - a) Pensamientos negativos.
 - b) Situaciones que causan tensión.
 - c) Manejo de la ansiedad y reducción de la tensión.

3. Desarrollo de destrezas de pensamiento
 - a) Organización y análisis del material.
 - b) Comparación entre libros, autores o enfoques.
 - c) Métodos de resolución de problemas.
 - d) Razonamiento inductivo y deductivo.
 - e) Síntesis.
 - f) Elaboración de juicio crítico.

4. Atención y concentración
 - a) Educación de la atención voluntaria.
 - b) Eliminar distractores y establecer prioridades.
 - c) Técnicas de concentración.

5. Procesamiento de información
 - a) El proceso perceptivo.
 - b) Memoria a corto y largo plazo.
 - c) Métodos de estudio.

6. El proceso de escribir un trabajo
 - a) Pre-escritura: intenciones, recolección de ideas.
 - b) El esquema: organización de ideas.
 - c) Primer borrador: contenido.
 - d) Segundo borrador: título, introducción, conclusiones.
 - e) La mecánica: redacción, puntuación y ortografía.
 - f) Presentación, citas, bibliografía.

7. Autoevaluación
 - a) Evaluación de la ejecución propia.
 - b) Aprender de los errores.

8. Preparación de conferencias
 - a) Auditorio y organización del material.
 - b) Ayudas audiovisuales.
 - c) Creatividad y utilización de recursos

