

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA



**"ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA
CONDUCTA DE ESTUDIO Y LAS
TECNICAS PARA EL ESTUDIO EFECTIVO"**

T E S I S

que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a :

LEYTA OSBELIA FUENTES GALINDO

1 9 7 7



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADEZCO LOS COMENTARIOS Y COLABORACION DE:
JORGE PÉRALTA, ROBERTO BAROCIO, JORGE MARTINEZ
STACK, JAVIER AGUILAR Y PAULO SPELLER.
A ARACELI FUENTES POR SU AYUDA EN LA LABOR DE
MECANOGRAFIA.

01404

A:

EDUARDO Y MARIA LUISA,
POR SER MIS CARIÑOSOS
PADRES.

A:

F., R., A. Y S.,
POR SER MIS NOBLES
HERMANOS.

I N D I C E

PARTE	PAGINA
I) - INTRODUCCIÓN	1
II) - EL PLAN DE ESTUDIOS	6
III) - EL ÉXITO ACADÉMICO	15
IV) - REVISIÓN CRÍTICA DE LAS TÉCNICAS PARA	
EL ESTUDIO EFECTIVO	21
- LECTURA	22
- LECTURA-TOMAR NOTAS	32
- LECTURA-SUBRAYADO	35
- TÉCNICAS DE AUTO-CONTROL	39
AUTO-REGISTRO	46
AUTO-REFORZAMIENTO	53
CONTRATOS CONDUCTUALES	61
- CONSEJO	65
- ANÁLISIS METODOLÓGICO	73
V) - CONCLUSIONES:	
REPLANTEAMIENTO DE LA CONDUCTA DE	
ESTUDIO	85
REFERENCIAS	92

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

ESTUDIAR ADECUADAMENTE ES UN REQUISITO INDISPENSABLE PARA QUE EL ESTUDIANTE SOBREVIVA DENTRO DE UN SISTEMA DE ENSEÑANZA QUE NO PROVEE LAS CONDICIONES PARA QUE EL ESTUDIANTE APRENDA. EL SISTEMA TRADICIONAL DE ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR UTILIZA LA CONFERENCIA COMO PRIMORDIAL ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA, Y LA INFORMACIÓN ADICIONAL EL ESTUDIANTE DEBE ADQUIRIRLA POR OTROS MEDIOS.

DE MANERA QUE LA EFECTIVIDAD DEL SISTEMA SE APOYA EN EL REPERTORIO DE ESTUDIO QUE EL ESTUDIANTE POSEE CUANDO LLEGA A LA UNIVERSIDAD.

EL FRACASO ESTUDIANTIL ES UN PROBLEMA FRECUENTEMENTE OBSERVADO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN NUESTRO PAÍS. ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS NOS AYUDARÁN A FUNDAMENTAR ESTE PUNTO.

EN EL PERÍODO DE 1959 A 1970, SE HA OBSERVADO UN DESPERDICIO ESCOLAR (EL DESPERDICIO ESCOLAR INCLUYE LOS ÍNDICES DE DESERCIÓN Y REPROBACIÓN) EN DECREMENTO, SIN EMBARGO LA PROPORCIÓN DE REPROBACIÓN NO HA DISMINUÍDO NOTABLEMENTE EN RELACIÓN A LA PROPORCIÓN DE DESERCIÓN (VER CUADRO 1).

EN 1970, EL PORCENTAJE DE DESPERDICIO ESCOLAR FUE DE 20.9 RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS A NIVEL NACIONAL (11 329 757 ALUMNOS). LA POBLACIÓN DE ALUMNOS EN EL NIVEL SUPERIOR CORRESPONDIÓ EN EL MISMO AÑO AL 2.02% RESPECTO AL TOTAL NACIONAL. EL DESPERDICIO ESCOLAR EN EL

MISMO NIVEL FUE DEL 17.3% EN RELACIÓN AL TOTAL MATRICULADO (229 039 ALUMNOS). TOMADO DE LA REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, 1972.

EL CUADRO 2 INDICA QUE EN EL NIVEL SUPERIOR, NO HA HABIDO DISMINUCIÓN DEL PORCENTAJE DE DESPERDICIO ESCOLAR, AÚN CUANDO LA EXPLICACIÓN PODRÍA SER EL AUMENTO EN LA CANTIDAD DE ALUMNOS. RESULTA CONFLICTIVO MIRAR QUE EN EL NIVEL DE PRIMARIA LA TASA DE CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA HA SIDO MAYOR Y EN DATOS PORCENTUALES SE NOTA UN DECREMENTO MUY LEVE DE DESPERDICIO ESCOLAR. ESTOS DATOS CORRESPONDEN A LOS EXTREMOS DE LOS ÚLTIMOS DOS PERÍODOS GUBERNAMENTALES 1959 Y 1964, 1965 Y 1970.

EXISTEN INVESTIGACIONES QUE DEMUESTRAN QUE LA CANTIDAD, DISTRIBUCIÓN Y TOPOGRAFÍA DEL ESTUDIO ESTÁN INFLUIDAS POR LOS PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA (BORN, DAVIS, WHELAN Y JACKSON, 1972; JOHNSTON, ROBERTS, Y O'NEILL, 1972), TALES ESTUDIOS REVELAN LA IMPORTANCIA QUE TIENEN LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA PARA EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO.

EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN Y REPROBACIÓN ESTUDIAN--TIL DEBIERA ENFOCARSE HACIA LA PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN TODOS SUS NIVELES, PERO DEBIDO A NUMEROSAS Y VARIADAS RESTRICCIONES Y LIMITANTES, NO ES POSIBLE LOGRAR ESA SOLUCIÓN TOTALITARIA. COMO NO ES POSIBLE CAMBIAR RADICALMENTE Y A CORTO PLAZO LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA, ENTONCES DEBEMOS OPTAR POR SOLUCIONES PARCIALES. UNA ALTERNATIVA

ES DOTAR AL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE CONDUCTAS QUE LE SEAN ÚTILES PARA RESPONDER EFECTIVAMENTE EN EL AMBIENTE ESCOLAR.

A LA FECHA SE HAN PROPUESTO DIVERSAS TÉCNICAS DE ESTUDIO QUE MENCIONAREMOS A LO LARGO DE LA PARTE IV. A PESAR DE QUE HAY NUMEROSOS TRABAJOS QUE TRATAN DE DEMOSTRAR LA EFECTIVIDAD DE DICHAS TÉCNICAS, EN NINGÚN CASO SE HA LOGRADO CONCLUIR ALGO FIRME.

PODEMOS AÑADIR, QUE EL CAMPO DE INVESTIGACIÓN DE LOS DETERMINANTES DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO ES UN ÁREA MUY POCO EXPLORADA, TAL SITUACIÓN CONTRASTA CON LA IMPORTANCIA QUE ESTE CAMPO TIENE PARA UNA APLICACIÓN ÚTIL EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS.

C U A D R O 1

COMPOSICION RELATIVA DEL DESPERDICIO ESCOLAR 1959, 1964,
1965 Y 1970, EN RELACION A LA MATRICULA

AÑOS	DESERCIÓN	REPROBACIÓN	DESPERDICIO ESCOLAR
1959	14.2	13.8	28.0
1964	12.1	13.6	25.7
1965	11.9	13.4	25.3
1970	8.4	12.5	20.9

FUENTE: REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, 1972
VOL. 2 No. 4 PÁG. 139.

C U A D R O 2

DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL DESPERDICIO ESCOLAR POR NIVELES

<u>NIVELES</u>	<u>1959</u>	<u>1959</u>	<u>1964</u>	<u>1964</u>	<u>1965</u>	<u>1965</u>	<u>1970</u>	<u>1970</u>
PREESOLAR	25,455	1.6	32,015	1.5	33,918	1.6	41,401	1.7
PRIMARIA	1.394,993	89.0	1.738,509	83.9	1.786,687	82.0	1.940,460	81.8
SECUNDARIA	63,648	4.1	155,837	7.5	204,471	9.4	231,397	9.7
NORMAL	6,841	0.4	7,578	0.4	5,170	0.2	5,550	0.2
PREPARATORIA	17,582	1.1	50,921	2.4	41,838	1.9	58,620	2.5
PREP. TÉCNICA	36,948	2.4	53,007	2.6	68,517	3.2	56,255	2.4
SUPERIOR	21,700	1.4	34,000	1.7	37,401	1.7	39,623	1.7
<u>T O T A L</u>	<u>1.567.167</u>	<u>100.0</u>	<u>2.071.867</u>	<u>100.0</u>	<u>2.178.002</u>	<u>100.0</u>	<u>2.373.306</u>	<u>100.0</u>

EL PLAN DE ESTUDIOS

LA BÚSQUEDA DE MODOS EDUCATIVOS CADA VEZ MÁS EFECTIVOS HA SIDO UNA LABOR GRANDEMENTE INTENSIFICADA EN LAS INSTITUCIONES CORRESPONDIENTES EN TODO EL PAÍS. ESE ESFUERZO POR MEJORAR LA SITUACIÓN ACADÉMICA HA SIDO DIRIGIDO HACIA LA CREACIÓN DE MODELOS DE PLANEACIÓN EDUCATIVA QUE INCLUYEN EL ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL COMO PASO PREVIO PARA EL DISEÑO DE LOS PLANES DE ESTUDIO. PODEMOS CITAR EL MODELO DE LA COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA U.N.A.M.

LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR DEL PAÍS PERSEGUEN, EN GENERAL, LOS MISMOS FINES. LA LEY ORGÁNICA DE LA UNAM, ARTÍCULO 10. LOS EXPRESA DE LA SIGUIENTE MANERA:

- " IMPARTIR EDUCACIÓN SUPERIOR PARA FORMAR PROFESIONISTAS, INVESTIGADORES, PROFESORES UNIVERSITARIOS Y TÉCNICOS ÚTILES A LA SOCIEDAD, ORGANIZAR Y REALIZAR INVESTIGACIONES, PRINCIPALMENTE ACERCA DE LAS CONDICIONES Y PROBLEMAS NACIONALES, Y EXTENDER CON LA MAYOR AMPLITUD POSIBLE LOS BENEFICIOS DE LA CULTURA." -

EL PAPEL DEL PLAN DE ESTUDIOS ESTÁ RELACIONADO DIRECTAMENTE CON EL OBJETIVO DE IMPARTIR LA EDUCACIÓN SUPERIOR, COMO LO SEÑALA IBARROLA DE SOLÍS (1976).

HAY CIERTOS ELEMENTOS QUE INTEGRAN Y CARACTERIZAN EL

PLAN DE ESTUDIOS. TALES ELEMENTOS SON:

- A) LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE,
- B) LA FORMA DE ORGANIZAR PEDAGÓGICA Y ADMINISTRATIVAMENTE LOS ESTUDIOS,
- C) LA FORMA DE ESTRUCTURARLOS EN EL TIEMPO,
- D) LA FORMA DE EVALUAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS,
- E) LOS RECURSOS CON LOS QUE SE VAN A IMPLANTAR.

(IBARROLA DE SOLÍS, 1976)

LA DETERMINACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE APRENDIZAJE ES EL PRIMER PASO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS. LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE SON ESPECIFICACIONES DE LOS CONTENIDOS Y COMPORTAMIENTOS QUE DEBERÁN DOMINAR LOS ESTUDIANTES AL FINAL DE SUS ESTUDIOS.

A PARTIR DE QUÉ CRITERIOS DEBERÁ HACERSE LA SELECCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN UN PLAN DE ESTUDIOS -- PROFESIONAL ? DE ACUERDO A IBARROLA DE SOLÍS (1976), EN TODO PLAN DE ESTUDIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS PROFESIONES SE CONJUGAN IMPLÍCITA O EXPLÍCITAMENTE UN DETERMINADO SISTEMA DE VALORES, CON RELACIÓN AL PROFESIONAL QUE SE ESPERA FORMAR, Y LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS QUE SE TRANSMITIRÁN, LAS TEORÍAS SOBRE EL ESTUDIANTE Y EL APRENDIZAJE, UNA DETERMINADA VISIÓN DEL MUNDO Y UN DETERMINADO CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL, ADEMÁS DE EL CONOCIMIENTO, LA EXPERIENCIA Y LA VISIÓN DEL MUNDO QUE TENGAN LOS DISEÑADORES DEL PLAN.

EL SEGUNDO ELEMENTO ESENCIAL DE UN PLAN DE ESTUDIOS

ES LA ORGANIZACIÓN DEL MISMO. ESTO SE REFIERE A TRADUCIR LOS OBJETIVOS YA SELECCIONADOS A TÉRMINOS MÁS OPERATIVOS Y AGRUPARLOS Y CLASIFICARLOS EN UNIDADES CUYAS DIMENSIONES FACILITEN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. EXISTEN DIVERSAS MANERAS DE ORGANIZAR LOS ESTUDIOS DE UN PLAN, LA MÁS CONOCIDA CORRESPONDE A LAS UNIDADES QUE RECIBEN EL NOMBRE GENÉRICO DE CURSO, LAS OTRAS SON LAS ÁREAS, LOS MÓDULOS, LAS PRÁCTICAS, LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y MUCHAS -- MÁS QUE PUEDEN IR SURGIENDO COMO RESULTADO DE CONTINUAS -- INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE EL PROCESO DE ENSE-- ÑANZA-APRENDIZAJE.

EL TERCER ELEMENTO ES LA ESTRUCTURACIÓN, QUE SE RE-- FIERE AL ESTABLECIMIENTO DE LAS RELACIONES QUE LAS UNIDA-- DES DEBERÁN GUARDAR ENTRE SI A LO LARGO DEL TIEMPO. MEN-- GIONAMOS EL PARÁMETRO TIEMPO DEBIDO A QUE ES UNA CARACTE-- RÍSTICA DE LOS PLANES DE ESTUDIO, YA QUE SUS RESULTADOS SE VERÁN A LARGO PLAZO. EL AVANCE HACIA LOS RESULTADOS ÚLTIMOS SERÁ POCO A POCO, DE AHÍ QUE SEA NECESARIO MANTE-- NER LA COHERENCIA Y ARMONÍA ENTRE LAS UNIDADES QUE COMPO-- NEN EL PLAN.

EN CUANTO A LA EVALUACIÓN, SE APLICA PARA RECONOCER EL GRADO EN QUE LOS ALUMNOS HAN ALCANZADO LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE; ES POR ELLO QUE LA EVALUACIÓN DEBE DES-- PRENDERSE DIRECTAMENTE DE LOS PROPIOS OBJETIVOS DE APREN-- DIZAJE. LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO DEL PLAN DE ESTUDIOS CUMPLE UNA DOBLE FUNCIÓN, UNA INTERNA AL PLAN Y UNA EX-- TERNA. LA PRIMERA ES ÚTIL PARA CERTIFICAR SI EL ESTUDIAN--

TE PUEDE PASAR A UNIDADES SUBSECUENTES HABIENDO CUBIERTO LOS OBJETIVOS PARCIALES Y ESPECÍFICOS, Y LA SEGUNDA FUNCIÓN ES POR UNA NECESIDAD DE RECONOCIMIENTO PÚBLICO DE LAS CAPACIDADES DEL ESTUDIANTE MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN COMO PRUEBAS, PRÁCTICAS, ETC. RESPECTO A LA SEGUNDA FUNCIÓN SE HA EMPEZADO A CUESTIONAR EL RIGOR Y LA OBJETIVIDAD DE ESOS INSTRUMENTOS, POR LO QUE SE HACE IMPERIOSA LA NECESIDAD DE CREAR MEDIOS CADA VEZ MÁS CONFIABLES QUE PERMITAN CERTIFICAR LAS HABILIDADES QUE EL ESTUDIANTE HA ADQUIRIDO COMO SUJETO DEL PLAN DE ESTUDIOS.

LA SELECCIÓN DE RECURSOS ADECUADOS PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS ES PARTE ESENCIAL DEL DISEÑO DEL PLAN DE ESTUDIOS, PORQUE LOS RECURSOS EXISTENTES DELIMITAN LA SELECCIÓN DE LOS ASPECTOS ANTERIORES Y PORQUE LOS RECURSOS PUEDEN LLEGAR A PLANTEAR CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DEL PLAN. POR EJEMPLO, CUANDO SE DISPONE DE RECURSOS TALES COMO CIERTO NÚMERO DE PROFESORES, CIERTA CANTIDAD DE AULAS, UNA CAPACIDAD ESPECÍFICA EN LAS AULAS, ALGÚN TIPO DE MATERIAL AUXILIAR COMO LIBROS Y REVISTAS EXCLUSIVAMENTE, O SEA, QUE HAYA LA POSIBILIDAD DE UTILIZAR ELEMENTOS QUE FACILITEN LA AUTO-ENSEÑANZA CON LIBROS PROGRAMADOS, T V, MÁQUINAS DE ENSEÑANZA Y OTRO TIPO DE RECURSOS.

CONSIDERANDO ENTONCES A LOS PLANES DE ESTUDIO COMO UN FACTOR ESENCIAL Y MEDULAR EN EL LOGRO DE HABILIDADES DE CONOCIMIENTO, ESTAREMOS DE ACUERDO EN QUE SU ADECUADA

Y REALISTA PLANEACIÓN SERÁN ELEMENTOS VITALES PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS GENERALES ESPECIFICADOS POR EL PROPIO PLAN. SIN EMBARGO, EL PLAN DE ESTUDIOS AISLADO SIN EL APOYO DE OTROS ELEMENTOS EDUCATIVOS NO SERÁ TAN EFICAZ COMO PUDIERA ESPERARSE, YA QUE ESTE DEBE ESTAR DISEÑADO DE ACUERDO A LAS NECESIDADES, DEFICIENCIAS, SITUACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL REALES DEL ESTUDIANTE QUE SERÁ EXPUESTO A DICHO PLAN. QUIZÁ DEBIDO A QUE EL ESTUDIANTE ES EL QUE ESTÁ DIRECTAMENTE AFECTADO, HAYA SURGIDO EL INTERÉS Y LA POSIBILIDAD DE QUE ÉL PARTICIPE EN EL DISEÑO Y ESTRUCTURACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO.

EL MODELO DE LA COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA PLANTEA UNA EVALUACIÓN PREVIA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS, DE LOS CONOCIMIENTOS, DE LOS ALUMNOS Y DE LA SOCIEDAD EN GENERAL. DICHA EVALUACIÓN PREVIA DE LOS FACTORES IMPLICA UN ESFUERZO Y UNA INVERSIÓN NO SOLO TEMPORAL SINO TAMBIÉN ECONÓMICA QUE PARA LA MAYORÍA DE LOS CASOS NO ES POSIBLE POR LA SITUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN, YA QUE LA EXTENSIÓN DE ESA LABOR ES MUY AMPLIA EN TÉRMINOS DE QUE CADA ÁREA INCLUYE MUCHOS ELEMENTOS DE ANÁLISIS.

IBARROLA DE SOLÍS (1975) HA SEÑALADO COMO RECURSOS DE LOS ESTUDIANTES:

- A) EL ACCESO A LOS MATERIALES AUXILIARES DE LA ENSEÑANZA (PODER COMPRAR LIBROS, MATERIAL DE LABORATORIO, APROVEGAR LA ENSEÑANZA EXTRAESCOLAR, ETC.)
- B) EL TIEMPO DE QUE DISPONE PARA ESTUDIAR Y

c) LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO QUE PUEDE MANEJAR EL ALUMNADO, ADEMÁS DE OTROS FACTORES CITADOS POR KLAUSMEIER Y RIPPLE (1973), COMO SON LAS HABILIDADES COGNOSCITIVAS Y PSICOMOTORAS, CARACTERÍSTICAS AFFECTIVAS Y EL NIVEL DE LOGRO EDUCACIONAL.

EL ACCESO A LOS MATERIALES ADICIONALES AL PROCESO DE ENSEÑANZA, ES UN FACTOR QUE NO DEPENDE EXCLUSIVAMENTE DE LAS POSIBILIDADES SOCIOECONÓMICAS DE CADA ESTUDIANTE SINO TAMBIÉN DE OTROS FACTORES COMO LA DESPONIBILIDAD DE LOS ELEMENTOS QUE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POSEA Y HASTA DE LA ORGANIZACIÓN Y PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES AUXILIARES DE LA ENSEÑANZA. ES IMPORTANTE HACER NOTAR QUE AUNQUE PU DIERAN CONSIDERARSE A LOS MATERIALES ADICIONALES (LIBROS, REVISTAS, TÉCNICAS DE ESTUDIO INDIVIDUAL, ETC.) COMO UN RECURSO DEL ESTUDIANTE, ESTÁN TAMBIÉN DEPENDIENDO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA.

RESPECTO AL TIEMPO DE ESTUDIO, LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO Y LOS OTROS FACTORES YA MENCIONADOS SERÁN TRATADOS CON DETALLE A LO LARGO DE ESTE TRABAJO.

NO ES DIFÍCIL ESTAR DE ACUERDO EN QUE EL OBJETIVO GENERAL DE LOS ESTUDIANTES ES OBTENER UN REPERTORIO CONDUCTUAL (ENTENDIDO EN SUS TÉRMINOS MÁS AMPLIOS) TAL QUE ÉL CONSIGA LO QUE SE HA LLAMADO ÉXITO ACADÉMICO. TAL ÉXITO SE CUANTIFICA CON UNA ESCALA DE CALIFICACIONES, DE MANERA QUE LA CALIFICACIÓN MÁS ALTA DEMUESTRA MAYOR ÉXITO ACADÉMICO QUE UNA CALIFICACIÓN MEDIA O BAJA. NO OBSTANTE, LA

VALIDEZ DE ESTA MEDIDA DEPENDE DE UNA SERIE DE FACTORES -
 COMO LA PROPIA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMEN--
 TOS DE EVALUACIÓN DEL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO.

LA IMPORTANCIA DE LAS GALIFICACIONES PARA ESTE ANÁLISI--
 SIS RADICÁ EN SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN COMO COMPONENTE
 DEL PLAN DE ESTUDIOS, ADEMÁS DE QUE PARA NUESTROS FINES
 POSTULAMOS QUE EL ÉXITO ACADÉMICO ES RESULTADO DE LOS RE--
 CURSOS ESTUDIANTILES ANTES MENCIONADOS Y DE LA CALIDAD DEL
 PLAN DE ESTUDIOS.

SABEMOS BIEN QUE ESTOS ELEMENTOS QUE LLAMAMOS RECUR--
 SOS DE LOS ESTUDIANTES SE VEN AFECTADOS GRANDEMENTE POR -
 EL SISTEMA DE ENSEÑANZA EN EL QUE SE ENCUENTRAN INMERSOS.

EL SISTEMA DE ENSEÑANZA QUE PREVALECE EN LA U.N.A.M.
 PERMITE, Y ADEMÁS JUSTIFICA QUE SE HAGAN ANÁLISIS COMO EL
 QUE AQUÍ PRESENTAMOS, DADO QUE LA EXPERIENCIA NOS MUESTRA
 QUE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN REALIDAD
 NO SIGUE ESTRICTAMENTE LOS PASOS QUE YA MENCIONAMOS.

LOS PLANES EDUCATIVOS DEBERÍAN BASARSE EN EL ANÁLISI--
 SIS Y CONSIDERACIÓN DE LA REALIDAD. ESTO ES, PRIMERO OB--
 TENER DATOS DE PRE-EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS ADEMÁS DEL -
 ESTADO DE COSAS SOCIAL Y ECONÓMICAMENTE HABLANDO. PERO,
 DE HECHO LAS PREMISAS DE IBARROLA DE SOLÍS (1976) NO SE -
 CUMPLEN EN EL PROCESO DE PLANEACIÓN. ALGUNOS PUNTOS SÍ -
 COINCIDEN CON EL "PROCESO IDEAL DE PLANEACIÓN EDUCATIVA",
 PERO DE HECHO NO ES MÁ S QUE ESO, UN PROCESO IDEAL QUE NO
 CONCUERDA CON LA REALIDAD DE LO QUE OCURRE. POR EL CON--

TRARIO, EN MUCHOS MOMENTOS PARECIERA QUE CUALQUIER PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE SURGIÓ SIN TOMAR EN CUENTA LOS ELEMENTOS MÍNIMOS PARA SER OPERATIVO.

EN UNA SITUACIÓN DONDE NUESTROS PLANES DE ESTUDIO NO SON LO QUE DEBERÍAN SER, LOS RESULTADOS TAMPOCO SERÁN LOS MÁS DESEABLES. DE MANERA QUE LA SITUACIÓN ACTUAL EXIGE LA CREACIÓN DE ALTERNATIVAS DE REMEDIO, YA QUE UNA SOLUCIÓN DE REESTRUCTURACIÓN TOTAL NO ES POSIBLE.

UNA ALTERNATIVA ES PROVEER AL ESTUDIANTE DE LOS MEDIOS QUE LE PERMITAN SOBREVIVIR EN EL AMBIENTE ADUCATIVO, YA QUE EL PLAN DE ESTUDIOS NO SE ADAPTA A SUS REQUERIMIENTOS, EL ESTUDIANTE DEBERÁ ADAPTARSE A LOS QUE EL PLAN EXIGE. APRENDER A ESTUDIAR ES UN MEDIO PARA LOGRAR ESA ADAPTACIÓN.

EN RESUMEN, LOS ELEMENTOS QUE DEBEN CONSIDERARSE EN LA CREACIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS SON:

- A) EL CONOCIMIENTO,
- B) EL CONTEXTO SOCIAL Y
- C) EL ESTUDIANTE.

LOS DOS PRIMEROS SE DISCUTIERON EN ALGUNA MEDIDA EN LA SECCIÓN ANTERIOR, PERO EL ÚLTIMO PUNTO SERÁ AL QUE AQUÍ NOS ABOQUEMOS.

SKINNER (1970), SEÑALA QUE LAS DIFERENCIAS TALES COMO UNA "INTELIGENCIA" PREDOMINANTEMENTE VISUAL (REFIRIÉNDOSE A LA RESPONSABILIDAD DEL SUJETO) RESPECTO A TEXTOS, GRABADOS PELÍCULAS, PINTURAS, ETC., O UNA "INTELIGENCIA" MÁS BIEN

AUDITIVA (POR LO QUE RESPONDEN MEJOR A LAS LECCIONES ORALES, A LAS GRABACIONES, CONFERENCIAS, DISCUSIONES, ETC.) PLANTEAN DIFICULTADES ADMINISTRATIVAS A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, DE MANERA QUE TAL VEZ SE NECESITARAN DIFERENTES MÉTODOS DE INSTRUCCIÓN PARA CADA CASO PARTICULAR O GRUPO DE CASOS SIMILARES. POR SUPUESTO, ESTA ALTERNATIVA NO ES FACTIBLE EN UNA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE LA MAGNITUD DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.A.M., SIN EMBARGO, SI PARTIMOS DE QUE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS ESTUDIANTES SON ATTRIBUIBLES A CONDICIONES AMBIENTALES ANTERIORES O PRESENTES, LA ESTRATEGIA MÁS INDICADA SERÁ CORRECTIVA.

EL ÉXITO ACADÉMICO

ENTENDEMOS POR ÉXITO ACADÉMICO, LA DEMOSTRACIÓN PÚBLICA DE LAS HABILIDADES DE CONOCIMIENTO QUE UN ESTUDIANTE VA ADQUIRIENDO AL ESTAR EXPUESTO A CONDICIONES EDUCATIVAS. EL ÉXITO ACADÉMICO ES UN FACTOR DE IMPORTANCIA SOCIAL QUE CONVENCIONALMENTE SE HA HECHO EQUIVALENTE AL VALOR DE LAS CALIFICACIONES; ES DECIR, UNA CALIFICACIÓN "X" EXPRESA EL NIVEL DE ÉXITO QUE EL ESTUDIANTE HAYA ALCANZADO EN CURSOS INTERMEDIOS Y AL FINAL DE LA CARRERA.

EN PÁRRAFOS ANTERIORES SE DIJO QUE LAS CALIFICACIONES SON UNA MANERA DE CUANTIFICAR EL GRADO EN QUE EL ESTUDIANTE HA ALCANZADO LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ESPECIFICADOS EN EL PLAN DE ESTUDIOS, Y YA QUE LAS CALIFICACIONES FUNCIONAN COMO ÍNDICES DEL ÉXITO ACADÉMICO, EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL ÉXITO ACADÉMICO, LAS CALIFICACIONES Y LOS OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS. POR LO TANTO, EN LA MEDIDA QUE LAS CALIFICACIONES ESTÉN DIRECTAMENTE RELACIONADAS CON LAS CONDUCTAS APRENDIDAS POR EL ALUMNO SERÁ MAYOR SU UTILIDAD PARA EXPRESAR EL ÉXITO ACADÉMICO LOGRADO.

UNA CALIFICACIÓN OBJETIVA SERÁ AQUELLA QUE SE OBTENGA A PARTIR DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN VÁLIDOS Y CONFIABLES. ESTO SIGNIFICA QUE EL INSTRUMENTO MIDA LO QUE SE PRETENDE MEDIR, Y QUE BAJO LAS MISMAS CONDICIONES Y EN OCASIONES SUBSECUENTES SE OBTENGA CONSISTENCIA EN LA CALIFI-

CACIÓN. SIN EMBARGO, EN LA PRÁCTICA NO SE UTILIZAN INSTRUMENTOS CON ESAS CARACTERÍSTICAS, MÁS BIEN LO QUE SE HA CE ES IMPROVISARLOS.

POR TANTO, YA QUE LAS CALIFICACIONES SE OBTIENEN PRINCIPALMENTE A PARTIR DE PRUEBAS ES IMPORTANTE QUE ÉSTAS SEAN INSTRUMENTOS PRECISOS.

TRATAREMOS AHORA DE ANALIZAR ALGUNOS DE LOS DETERMINANTES DEL ÉXITO ACADÉMICO.

CONSIDERAMOS AL ÉXITO ACADÉMICO COMO UN PRODUCTO DE LA INTERACCIÓN DE ALGUNAS CONDUCTAS. ALGUNAS DE LAS CONDUCTAS QUE SON DETERMINANTES HAN SIDO ESPECIFICADAS MEDIANTE INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL. A CONTINUACIÓN SEÑALAREMOS ALGUNOS DATOS AL RESPECTO.

ALLEN, LERNER Y HINRICHSEN (1972) EFECTUARON UN ESTUDIO QUE INDICA LA RELACIÓN DE PREDICCIÓN DE LAS CALIFICACIONES A PARTIR DE CONDUCTAS DE ESTUDIO ESTIMADAS CON ESTUDIANTES NO-GRADUADOS INSCRITOS EN UN CURSO INTRODUCTORIO DE PSICOLOGÍA.

ESTE ESTUDIO SE HIZO CON EL OBJETO DE DETERMINAR SI LOS REGISTROS DE LOS SUJETOS RESPECTO A SUS CONDUCTAS DE ESTUDIO PERMITIRÍAN PREDECIR LAS CALIFICACIONES PROMEDIO (GRADE POINT AVERAGE).

LAS 81 MUJERES Y 61 HOMBRES QUE PARTICIPARON AUTOREGISTRARON LAS SIGUIENTES CONDUCTAS DE ESTUDIO RELEVANTES: TIEMPO PROMEDIO DE ESTUDIO AL DÍA, NÚMERO PROMEDIO DE DÍAS QUE ESTUDIABAN A LA SEMANA, TIEMPO PROMEDIO QUE -

ESTUDIABAN CADA VEZ QUE EL SUJETO SE SENTABA A HACERLO Y LONGITUD PROMEDIO DE CADA INTERRUPCIÓN.

LOS SUJETOS TAMBIÉN RESPONDIERON A TRES PRUEBAS DE ANSIEDAD: DIFERENCIAL DE ANSIEDAD (HUSEK Y ALEXANDER, 1969); PRUEBA DE ANSIEDAD-LOGRO (ALPERT Y HABER, 1960) Y LA ESCALA DE ANSIEDAD (SARASON, 1957).

LOS RESULTADOS INDICARON QUE LOS AUTO-REGISTROS DE CONDUCTAS DE ESTUDIO PUEDEN SER BUENOS PREDICTORES DE GPA (GRADE POINT AVERAGE). TAMBIÉN SUBIEREN LA VALIDEZ DE USAR CONDUCTAS DE ESTUDIO RELEVANTES (VARIABLES DE ESTUDIO) Y PRUEBAS DE ANSIEDAD COMO PREDICTORES DE LA EJECUCIÓN ACADÉMICA.

BASS Y GOL. (1974) MENCIONA UN TRABAJO DE LLOYD Y -- KNUTZEN (1969); QUIENES ENCONTRARON QUE LOS INDIVIDUOS QUE INICIABAN SU ESTUDIO AL PRINCIPIO DEL SEMESTRE Y LO EFECTUABAN ESPACIADAMENTE A LO LARGO DEL MISMO EN UN CURSO DE INSTRUCCIÓN PROGRAMADA, OBTUVIERON CALIFICACIONES MÁS ALTAS QUE AQUELLOS QUE EXHIBIERON HÁBITOS DE ESTUDIO DEMORADOS.

OTRO TRABAJO QUE DEMUESTRA LA IMPORTANCIA DE ALGUNAS CONDUCTAS DEL ESTUDIANTE PARA OBTENER ÉXITO ACADÉMICO ES EL DE CORLETT (1974). EL AUTOR INVESTIGÓ LA RELACIÓN ENTRE ÉXITO ACADÉMICO Y

- A) UNA MEDIDA DE HABILIDADES DE BIBLIOTECA, PARA LO CUAL SE APLICÓ LA PRUEBA DE ORIENTACIÓN DE BIBLIOTECA.

B) LA ESCALA DE HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES DE --
BROWN Y HOLTZMAN.

C) SEXO.

LOS SUJETOS EXPERIMENTALES FUERON 36 HOMBRES Y 35 MUJERES INSCRITOS EN UN CURSO DE INGLÉS EN UNA UNIVERSIDAD METROPOLITANA. EL CRITERIO DE SELECCIÓN SE BASÓ EN LAS CALIFICACIONES (GPA).

DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EL AUTOR CONCLUYÓ QUE:

A) LA PRUEBA DE ORIENTACIÓN DE BIBLIOTECA PARECIÓ SER VÁLIDA PARA PREDECIR ÉXITO ACADÉMICO EN LAS CONDICIONES PRESENTES EN LA INVESTIGACIÓN. ADEMÁS DE QUE SE OBTUVO RELATIVAMENTE Poca VARIANZA EN LA UTILIZACIÓN DE LA PRUEBA DE HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES.

B) ESTE ESTUDIO REVELÓ QUE LAS MUJERES TENDIERON A LOGRAR UN NIVEL SUPERIOR AL GRUPO DE HOMBRES.

RIMM Y MASTERS (1974), AFIRMAN QUE LAS DIFICULTADES MÁS FRECUENTES SON FUNCIÓN DE TIEMPO INSUFICIENTE PARA ESTUDIAR Y HÁBITOS DE ESTUDIO INEFECTIVOS. PUEDE HABER OTRAS RAZONES DEL FRACASO ESTUDIANTIL, LA CARENCIA DE CONDUCTAS DE APOYO BÁSICAS PARA APRENDER NUEVAS Y MÁS COMPLEJAS CONDUCTAS. POR EJEMPLO, CUANDO UN ESTUDIANTE NO ES CAPAZ DE DISEÑAR UN PROYECTO EXPERIMENTAL PORQUE CARECE DE LOS ELEMENTOS DE CONOCIMIENTO MÍNIMOS PARA HACERLO; ESTO ES, NO DISCRIMINA ENTRE VARIABLES INDEPENDIENTE Y DEPENDIENTE, NO COMPRENDE LA PREMISA BÁSICA DE UN DISEÑO EX

PERIMENTAL, ETC.

UN REPERTORIO VERBAL DEFICIENTE TAMBIÉN PUEDE COOPERAR A ESA SITUACIÓN INSATISFACTORIA, YA QUE AÚN HÁBITOS DE ESTUDIO MUY EFICIENTES NO PUEDEN DOMINAR ESTA LIMITACIÓN.

OTRO POSIBLE PROBLEMA ES LA AUSENCIA DE DISPOSITIVOS FÍSICOS Y SOCIALES QUE "MOTIVEN" A LOS ESTUDIANTES. ES POSIBLE QUE SI EL PLAN DE ESTUDIOS, EL SISTEMA DE ENSEÑANZA Y LA SELECCIÓN DE RECURSOS FUESEN ADECUADOS, LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS NO REPRESENTARÍA PROBLEMA ALGUNO.

PROBLEMAS DE TIPO EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES Y HÁBITOS ALIMENTICIOS DEFICIENTES TAMBIÉN COMPITEN CON LA OCURRENCIA DE CONDUCTAS QUE CONDUZCAN AL LOGRO ESCOLAR.

SEGÚN PARECE INDICAR LA INVESTIGACIÓN (HOON, 1974; - MAGDAMO, 1971), TODOS ESOS ELEMENTOS Y QUIZÁ ALGUNOS OTROS QUE NO SE HAYAN MENCIONADO O INVESTIGADO LIMITAN EL ÉXITO ACADÉMICO.

CABE MENCIONAR AQUÍ LAS DEFICIENCIAS DE TIPO FÍSICO QUE PODRÍAN LIMITAR AL ESTUDIANTE. DE ALGUNA MANERA, FALLAS PERCEPTUALES, YA SEA VISUALES, AUDITIVAS O DE ALGÚN OTRO TIPO PUEDEN OBSTACULIZAR LA EJECUCIÓN "NORMAL" DEL EDUCANDO. LIMITACIONES DE TIPO MOTOR Y FISIOLÓGICO TAMBIÉN PUDIERAN AFECTAR NEGATIVAMENTE AL APROVECHAMIENTO ESCOLAR, LO CUAL SE REFLEJA EN LOS ÍNDICES DE EVALUACIÓN.

MAGDAMO (1971) ENCONTRÓ QUE LAS SIGUIENTES VARIABLES TENÍAN UN EFECTO FAVORABLE SOBRE EL ÉXITO ACADÉMICOS:

AMBICIÓN, SALUD, INTELIGENCIA, INFLUENCIA DEL MAESTRO, -
RASGOS DEL CARÁCTER, INFLUENCIA DE LOS PADRES, BUENOS HÁ-
BITOS DE ESTUDIO Y STATUS SOCIAL Y ECONÓMICO. Y EN MENOR
GRADO, LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES, INFLUEN-
CIA RELIGIOSA, ÉXITO PREVIO, ESTADO EMOCIONAL, DESEO DE A
PROBACIÓN SOCIAL E INFLUENCIA DE LOS AMIGOS.

LAS ALTERNATIVAS PARA SOLUCIONAR ESTA CLASE DE PROBLE-
MAS NO SERÁN TRATADAS EN DETALLE AQUÍ; NO OBTANTE, ES NE-
CESARIO QUE SEAN DETECTADAS CUALQUIERA DE ESAS DEFICIEN-
CIAS, SI ES QUE LAS HAY, Y PROPONER EL PROGRAMA DE REME-
DIO O TRATAMIENTO MÁS ADECUADO BAJO LA DIRECCIÓN Y SUPER-
VISIÓN DEL PROFESIONAL ENCARGADO EN LOS CASOS EN QUE ESO
SEA POSIBLE, YA QUE HABRÁ OTROS EN LOS QUE NO SE PUEDE --
PLANTEAR UNA SOLUCIÓN A NIVEL DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR;
POR EJEMPLO, CUANDO EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR ES DEBIDO
A DEFICIENCIAS ALIMENTICIAS POR ESCASOS RECURSOS ECONÓMI-
COS.

REVISIÓN CRÍTICA DE LAS TÉCNICAS

PARA EL ESTUDIO EFECTIVO

DEBIDO A QUE MUCHOS MAESTROS Y EDUCADORES SE HAN DADO CUENTA DE QUE SUS ALUMNOS FRECUENTEMENTE OBTIENEN CALIFICACIONES BAJAS, A PESAR DE PARECER "MUY INTERESADOS", DE "SER MUY TEZONEROS Y DEDICADOS", O DE SER "MUY CUMPLIDOS"; ENTONCES PUEDE PENSARSE QUE OTRA RAZÓN QUE NO ES SU MOTIVACIÓN NI SU CAPACIDAD (IQ) NI LA CALIDAD DEL CURSO O SISTEMA DEBERÁ SER LA CAUSA DE SUS FRACASOS ESCOLARES.

LAS FALLAS DEL ESTUDIANTE SE DEBEN EN MUCHAS OCASIONES A DEFICIENCIAS EN SUS HÁBITOS DE ESTUDIO O INCLUSIVE A LA AUSENCIA TOTAL DE HÁBITOS EFECTIVOS. CUANDO ESTE ES EL CASO, LA SOLUCIÓN SE DEBE PLANTEAR A NIVEL DE DOTAR AL ESTUDIANTE DE LAS CONDUCTAS DE ESTUDIO NECESARIAS.

A CONTINUACIÓN EXPONDEREMOS ALGUNAS TÉCNICAS QUE HAN SIDO PROPUESTAS POR DIVERSOS AUTORES PARA MEJORAR LA EJECUCIÓN ACADÉMICA.

SE HAN INVESTIGADO EXPERIMENTALMENTE CADA UNA DE ELLAS DENTRO DE LAS LIMITACIONES Y DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS QUE TAMBIÉN SE MENCIONARÁN.

LECTURA:-

"LA LECTURA ES PARA LA MENTE
LO QUE EL EJERCICIO PARA EL
CUERPO."

STEELE

"LA LECTURA ES LA PRÁCTICA DE MAYOR IMPORTANCIA EN EL ESTUDIO", DICE MADDOX (1973), EN SU OBRA CÓMO ESTUDIAR. NO OBSTANTE, PARA LA MAYORÍA DE NOSOTROS NO HAY DIFERENCIA ENTRE LECTURA Y ESTUDIO. INCLUSO EN LA OBRA NO SE ACLARA ESTE PUNTO. EL AUTOR PROPONE LA LECTURA COMO UNA ACTIVIDAD COMPUESTA POR DOS ELEMENTOS:

- 1) - UN PROCESO DE RECEPCIÓN SENSITIVA, QUE COMPRENDE MOVIMIENTOS ADECUADOS DE LOS OJOS, Y
- 2) - EL FACTOR DE COMPRENSIÓN DEL MATERIAL LEÍDO.

LA HABILIDAD EN LA LECTURA PUEDE MEJORARSE MEDIANTE ENTRENAMIENTO; UN EJEMPLO ES LA EXISTENCIA DE PROGRAMAS PARA PERFECCIONAR Y REMEDIAR LAS HABILIDADES DE LECTURA. SI AL SUJETO SE LE SOMETE A CONTINGENCIAS REFORZANTES -- BIEN PLANEADAS ES POSIBLE PERFECCIONAR SU HABILIDAD PARA LEER (HEIMAN Y FISHER, 1973). SIN EMBARGO, ES NECESARIO QUE HAGAMOS LA DISTINCIÓN ENTRE LECTURA Y ESTUDIO. LA CONDUCTA DE LEER IMPLICA QUE EL SUJETO RESPONDA TEXTUALMENTE ANTE EL MATERIAL IMPRESO O ESCRITO Y ADEMÁS COMPRENDA LO QUE LEE, ESTO ES, QUE OCURRAN PROCESOS COMO LA RELACIÓN ENTRE UN TACTO Y UN TEXTO (PARA UN ANÁLISIS DETALLADO VÉASE SPELLER, 1976).

ASÍ LA CONDUCTA DE LEER ES UN COMPONENTE DE LA CADE-

NA DE RESPUESTAS QUE SE HAN LLAMADO ESTUDIAR.

LA LECTURA COMO TÉCNICA DE ESTUDIO HA SIDO COMBINADA CON OTRAS ESTRATEGIAS. POR EJEMPLO, HOON (1974) EFECTUÓ UN ESTUDIO EXPERIMENTAL PARA COMPARAR LA EFICACIA DE TRES MÉTODOS: LECTURA, LECTURA-SUBRAYADO, Y LECTURA-TOMAR NOTAS EN 30 ESTUDIANTES EXTRAÍDOS DEL COLEGIO DE ARTES Y CIENCIAS, DIVIDIDOS EN TRES GRUPOS DE 10 SUJETOS CADA UNO. PREVIAMENTE DETERMINÓ LA VELOCIDAD DE LECTURA EN UN PASAJE "FALSO", Y TAMBIÉN EL TIEMPO DE ESTUDIO SOBRE TRES PASAJES. COMO VARIABLE DEPENDIENTE UTILIZÓ LA SUMA DE RESPUESTAS CORRECTAS EN LAS TRES PRUEBAS, LO QUE INTERPRETÓ COMO MEDIDA DE LA EFICACIA RELATIVA DE LOS TRES MÉTODOS.

IGUALÓ LA MOTIVACIÓN DE LOS SUJETOS INFORMÁNDOLES QUE POR CADA RESPUESTA CORRECTA SE LES PAGARÍA UNA CANTIDAD PREVIAMENTE ESPECIFICADA. LA CANTIDAD POR RESPUESTA FUÉ IGUAL PARA TODOS LOS SUJETOS. A LOS SUJETOS NO SE LES INFORMÓ DEL NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS, NI LA CANTIDAD OBTENIDA HASTA EL FINAL DEL EXPERIMENTO.

LA HABILIDAD VERBAL FUÉ MEDIDA CON UNA PRUEBA ESTANDARIZADA. LAS MEDIAS AJUSTADAS QUE SE OBTUVIERON PARA LOS SUJETOS DE LOS TRES GRUPOS NO DIFIRIERON.

EL AUTOR NO EVALUÓ EL GRADO DE DIFICULTAD DE LAS LECTURAS Y TAMPOCO REPORTA EL GRADO DE DIFICULTAD DE LAS PREGUNTAS INCLUIDAS EN LAS TRES PRUEBAS. POR LO QUE AMBAS PUEDEN SER FUENTES DE ERROR EXPERIMENTAL.

A PARTIR DE LOS RESULTADOS SE LANZARON LAS SIGUIENTES CONCLUSIONES:

A) - A PESAR DE QUE EL GRUPO DE LECTURA-TOMAR NOTAS ESTUDIÓ CASI EL DOBLE DE TIEMPO QUE EL DE LECTURA, NO HUBO DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS EN SU EJECUCIÓN SOBRE LOS QUESTIONARIOS.

B) - SE OBTUVO UNA CORRELACIÓN NEGATIVA Y BAJA (PEARSON $r = -.34$) ENTRE VELOCIDAD DE LECTURA Y COMPRENSIÓN.

DE ACUERDO A LO ANTES DICHO, LA SOLA LECTURA NO ES MEJOR COMO TÉCNICA QUE LAS OTRAS COMBINACIONES EVALUADAS.

UN ESTUDIO QUE NOS PUEDE PROVEER DE INFORMACIÓN ACERCA DE LOS EFECTOS DE LA TASA DE LECTURA SOBRE LA COMPRENSIÓN ES EL DE THALBERG (1967), DONDE SE INVESTIGÓ SI LA TASA DE LECTURA AFECTA DIFERENCIALMENTE A LA MAGNITUD DE LA RETENCIÓN INMEDIATA (RI), Y RETENCIÓN DEMORADA (RD).

THALBERG, UTILIZÓ 176 ALUMNOS UNIVERSITARIOS A QUIENES ASIGNÓ A LOS GRUPOS AL AZAR. LOS SUJETOS FUERON PROBADOS BAJO DOS CONDICIONES: RETENCIÓN INMEDIATA (RI) Y RETENCIÓN DEMORADA (RD). CADA CONDICIÓN CON TRES SUB-GRUPOS:

- A) TASA DE LECTURA BAJA,
- B) TASA DE LECTURA MEDIA,
- C) TASA DE LECTURA ALTA.

LOS PUNTAJES OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE LECTURA PARA PREPARATORIA DE TRAXLER, FORMA B, PARTE I (TRAXLER, 1939), FUERON EMPLEADOS COMO LA MEDIDA DE LA TASA DE LECTURA Y RETENCIÓN.

LOS PRINCIPALES EFECTOS DE RETENCIÓN Y TASA FUERON SIGNIFICATIVOS, COMO LO FUÉ EL EFECTO DE INTERACCIÓN.

LA MEDIA DE RETENCIÓN FUÉ MÁS ALTA PARA EL GRUPO DE TASA BAJA DE LECTURA (GRUPO DE TASA ALTA $X= 10.80$; TASA MEDIA $X= 11.07$; Y TASA BAJA $X= 12.16$).

LOS LECTORES MEDIOS Y BAJOS COMPRENDIERON OSTENSIVAMENTE MÁS, INMEDIATAMENTE A LA LECTURA QUE LOS LECTORES MÁS RÁPIDOS, PERO MOSTRARON UNA TASA RELATIVAMENTE ALTA DE DETERIORO DE SU COMPRESIÓN CON EL PASO DEL TIEMPO.

POR OTRO LADO, LOS LECTORES RÁPIDOS AÚN CUANDO MOSTRARON UNA EJECUCIÓN MÁS BAJA QUE OTROS GRUPOS INICIALMENTE, SU NIVEL DE COMPRESIÓN SE MANTUVO VIRTUALMENTE INTACTO SOBRE EL TIEMPO, PERDIERON SOLO 88 PREGUNTAS ENTRE LOS ENSAYOS INMEDIATO Y DEMORADO, MIENTRAS QUE EL GRUPO MEDIO PERDIÓ 2.73 Y EL GRUPO BAJO 2.75 PREGUNTAS.

EN EL TRATAMIENTO RI EL GRUPO DE TASA BAJA FUÉ SIGNIFICATIVAMENTE MÁS ALTO EN ENTENDIMIENTO QUE LOS OTROS DOS. EN EL TRATAMIENTO RD EL GRUPO DE TASA BAJA MANTUVO SU SUPERIORIDAD SOBRE SOLO EL GRUPO MEDIO, LA DIFERENCIA ENTRE EL GRUPO ALTO Y BAJO APARENTEMENTE SE DISIPA CON EL TIEMPO.

DE LO ANTERIOR, SE PUEDE AFIRMAR QUE AUNQUE EL LECTOR MÁS EFICIENTE NO COMPRENDE MUCHO INMEDIATAMENTE, A LA LECTURA, EN RELACIÓN A LOS SUJETOS MEDIOS Ó BAJOS, TENDRÁ MUCHA MÁS INFORMACIÓN DISPONIBLE DE SUS LECTURAS A LARGO PLAZO. ADEMÁS, EL LECTOR MENOS EFICIENTE PARECE OLVIDAR MÁS CON EL PASO DEL TIEMPO QUE EL LECTOR MÁS EFICIENTE. - ESTO PARECE IMPLICAR QUE LOS CURSOS PARA MEJORAR LA LECTURA QUE FORTALECEN LA TASA Y LA COMPRESIÓN NO INFLUYEN EN

LA RETENCIÓN DE LA CLIENTELA.

ESTOS RESULTADOS DEBEN SER INTERPRETADOS SIN OLVIDAR LOS EFECTOS DE OTRAS VARIABLES RELEVANTES COMO SON LA NATURALEZA DEL MATERIAL DE LECTURA (THURNSTONE, 1944); LA DIFICULTAD DEL MATERIAL (TINKER, 1939); EL PROPÓSITO Y DISPOSICIÓN DEL LECTOR (CARLSON, 1949; SHORES Y HUSBANDS, 1950); EL NIVEL INTELECTUAL DEL LECTOR (CARLSON, 1949); Y LAS TÉCNICAS EMPLEADAS PARA MEDIR TANTO LA TASA DE LECTURA COMO EL NIVEL DE COMPRENSIÓN (PRESTON Y BOTTEL, 1951; STROUD, 1942, 1956; THALBERG, 1959).

UNO DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE CONTIENEN LAS INVESTIGACIONES DESCRITAS, ES QUE NO DEFINEN EXPLÍCITAMENTE LA CONDUCTA DE LEER. SI NO SE TIENE UNA ESPECIFICACIÓN CLARA DE LO QUE LOS AUTORES ENTIENDEN POR LEER, SE DIFICULTA MUCHO EL ANÁLISIS DE LA MISMA Y POR SUPUESTO, LOS DATOS QUE SE EXTRAIGAN DE LOS PROCEDIMIENTOS PROBADOS EXPERIMENTALMENTE SE VERÁN OSURECIDOS.

TODO ESTO SE PUEDE SINTETIZAR DICRIENDO QUE, EN GENERAL EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA, NO SE CONTROLA LA FORMA EN QUE LOS SUJETOS LEEN.

EL PROFESOR FRANCIS P. ROBINSON, ELABORÓ UN SISTEMA DE CINCO PASOS PARA LOGRAR UNA LECTURA SIGNIFICATIVA. EL SISTEMA SE HA LLAMADO MÉTODO DE LECTURA SQ3R. ESTA TÉCNICA REQUIERE MÁS TIEMPO PARA LEER UNA TAREA, Y ADEMÁS, PRESENTA CUATRO VENTAJAS PRINCIPALES, SEGÚN EL AUTOR:

A) - APRENDER LA INFORMACIÓN QUE SE PIDE EN LOS CUR-

SOS ESCOLARES,

- b) - COMBATIR EL OLVIDO,
- c) - INCREMENTAR LA HABILIDAD DE CONCENTRACIÓN EN LO QUE SE ESTÁ ESTUDIANDO Y
- d) - ORGANIZAR LA INFORMACIÓN.

ESTE MÉTODO HA SIDO PUBLICADO EN VARIAS OBRAS QUE ESTÁN AL ALCANCE DEL ESTUDIANTADO DE TODOS LOS NIVELES Y -- CONSISTE DE LOS PASOS A CONTINUACIÓN:

PASO 1, "S" DE SURVEY (= DAR UN VISTAZO). CONSISTE DE OBSERVAR RÁPIDAMENTE LA LECTURA ASIGNADA, INVIRTIENDO SOLO UNOS CUANTOS MINUTOS (NO MÁS DE CINCO). LA INSPECCIÓN DEBE DIRIGIRSE A LOS TÍTULOS Y SUBTÍTULOS PARA NOTAR LA ORGANIZACIÓN GENERAL DEL CAPÍTULO.

PASO 2, "Q" DE QUESTION (= PREGUNTAR). AQUÍ SE RECOMIENDA FORMULAR PREGUNTAS. SE RECOMIENDA BASARLAS EN LOS TÍTULOS Y SUBTÍTULOS. ESTE PASO SUPONE QUE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PREGUNTAS MANTENDRÁ EL INTERÉS DEL LECTOR Y LE AYUDARÁ A EVALUAR LO LEÍDO.

PASO 3, "R" DE READ (= LEER). LEER CUIDADOSAMENTE EL TEXTO. LA RECOMENDACIÓN BÁSICA ES QUE SE HAGA UNA LECTURA ACTIVA, SUBRAYANDO LAS FRASES CLAVE, SEÑALANDO CON ASTERISCOS, SIGNOS DE INTERROGACIÓN, DE ADMIRACIÓN, HACER ANOTACIONES AL MÁRGEN DEL LIBRO; SE POSTULA QUE LEER ACTIVAMENTE FACILITA LA COMPRESIÓN DE LO LEÍDO.

PASO 4, "R" DE RECITE (= RECITAR). ESTE PASO INDICA DETENERSE EN LA LECTURA A INTERVALOS Y RECITARSE A SÍ MIS-

MO, SIN MIRAR EL TEXTO TRATANDO DE RECORDAR LOS DETALLES ESENCIALES EXPRESÁNDOLOS EN LAS PROPIAS PALABRAS. SE DICE QUE LA RECITACIÓN PROVEE UN MODO DE AUTO-EXÁMEN RÁPIDO Y FÁCIL PARA DETECTAR LO QUE SE HA APRENDIDO.

PASO 5, "R" DE REVIEW (= REPASAR). EL PASO FINAL INDICA REPASAR EL MATERIAL A INTERVALOS PERIÓDICOS. REPASAR SERÁ VOLVER A LEER EL MATERIAL ESPECIALMENTE LAS NOTAS SEÑALADAS COMO IMPORTANTES. ESTA ACCIÓN ADEMÁS DE QUE PERMITE COMPROBAR LOS ACIERTOS Y SEÑALAR LOS ERRORES U OMISSIONES, FACILITA EL RECUERDO INMEDIATO Y LA RETENCIÓN.

FOX (1962) HIZO UN TRABAJO EXPLORATORIO POR IMPLANTAR TÉCNICAS DE ESTUDIO EFECTIVAS EN CINCO ESTUDIANTES. PARA ESTO UTILIZÓ EL MÉTODO SQ3R YA DESCRITO. EL PROCEDIMIENTO GENERAL COMBINÓ ALGUNAS ESTRATEGIAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA CON EL ESTABLECIMIENTO DE LA TÉCNICA DE ESTUDIO. COMO PRIMER PASO MOLDEÓ LA RESPUESTA DE PERMANECER EN SALONES DE ESTUDIO QUE LES FUERON ASIGNADOS. YA ESTABLECIDA ESTA RESPUESTA SE INICIARON LAS INSTRUCCIONES PARA EL PASO 1 DE LA TÉCNICA SQ3R. UNA VEZ BIEN ESTABLECIDO SE PASÓ A ENTRENARLOS EN EL EJERCICIO DEL PASO 2, CUANDO AMBOS PASOS HABÍAN SIDO IMPLANTADOS, EMPRENDIERON EL ANÁLISIS DE LOS HÁBITOS DE LECTURA. LOS RASGOS RELEVANTES DE LAS INSTRUCCIONES APUNTABAN HACIA NO SUBRAYAR O TOMAR NOTAS. SE DESTINÓ UN TIEMPO LÍMITE PARA CIERTA CANTIDAD DE HOJAS. LA VELOCIDAD DE LECTURA SE FIJÓ PREVIAMENTE EN EL PROMEDIO LOGRADO POR EL MISMO SUJETO EN LECTURAS DEL MISMO TIPO. AQUÍ YA SE INICIABA EL TRABAJO SOBRE EL PASO 3,

Y SE INSTRUYÓ A LEER CON EL OBJETIVO DE RESPONDER LAS PREGUNTAS PLANTEADAS POR EL SUJETO. SE FUÉ AUMENTANDO LA EXIGENCIA EN VELOCIDAD DE LECTURA. EN ESTE PERÍODO SE INICIÓ EL ENTRENAMIENTO DEL PASO 4 (REPETICIÓN). CONFORME SE FUE PERMITIENDO MAYOR TIEMPO PARA ESTA FASE (CON UN INICIO DE 3 MINUTOS), SE INTRODUJO LA PRÁCTICA DEL PASO 5 (REVISAR). LOS CINCO ESTUDIANTES REPORTARON MEJORAS EN SUS CALIFICACIONES EN EL SIGUIENTE TRIMESTRE ESCOLAR.

LOS CAMBIOS EN LAS CALIFICACIONES SE TOMARON COMO LA MEDIDA DE LA EFECTIVIDAD DEL PROCEDIMIENTO. AÚN CUANDO LA MEDIDA DE LA EFICACIA DEL MÉTODO NO ES DIRECTA, SE OBSERVÓ UN AUMENTO. EL AUMENTO PROMEDIO MÁS BAJO, FUE DE UN PUNTO, Y EL MÁS ALTO DE CUATRO, SOBRE LAS CALIFICACIONES DEL TRIMESTRE ANTERIOR.

SIN EMBARGO, UNA INVESTIGACIÓN DE GRUNDLE (1975), APORTA DATOS CONTRADICTORIOS SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LA TÉCNICA. AL COMPARAR LA EFECTIVIDAD DE LA TÉCNICA SQ3R CON EL AUTO-REGISTRO, USÓ CUATRO TRATAMIENTOS: SQ3R SOLO, AUTO-MONITOREO SOLO, SQ3R Y AUTO-MONITOREO COMBINADOS, Y SQ3R COMBINADA CON AUTO-MONITOREO Y REFORZAMIENTO SOCIAL.

LOS ANÁLISIS DE DATOS INDICARON QUE EL MÉTODO SQ3R Y LA TÉCNICA DE AUTO-MONITOREO NO FUERON EFECTIVOS PARA MODIFICAR LA CONDUCTA DE ESTUDIO DE BACHILLERES. ADEMÁS, EL AUTOR DISCUTE LA EFECTIVIDAD DEL AUTO-MONITOREO COMO TÉCNICA DE TRATAMIENTO, Y PROPONE HACER INVESTIGACIÓN EN-

FOCADA HACIA LAS VARIABLES INVOLUCRADAS EN EL PROCESO DE AUTO-MONITOREO.

PARA ACLARAR ESTOS DATOS CONTRADICTORIOS SE REQUIERE TOMAR EN CONSIDERACIÓN QUE AMBOS AUTORES ENTRENARON A LOS SUJETOS EN LA TÉCNICA CON PROCEDIMIENTOS DIFERENTES.

EL TRABAJO DE FOX FUÉ UN ESTUDIO PILOTO Y TAL COMO ÉL MISMO LO SEÑALA ADOLECE DE ALGUNAS DEFICIENCIAS, ENTRE OTRAS, LA VARIABLE DEPENDIENTE SOBRE LA QUE SE OBSERVARON CAMBIOS, LOS CRITERIOS DE SEGUIMIENTO, LA CONSISTENCIA EN EL GRADO DE DIFICULTAD DEL MATERIAL USADO.

AL COMPARAR LAS DOS INVESTIGACIONES, VEREMOS QUE LA PRIMERA ES DE POCOS SUJETOS Y EN LA SEGUNDA SE TRABAJÓ - CON MAYOR CANTIDAD DE SUJETOS, DE MANERA QUE EL ANÁLISIS DE LOS DATOS ES DIFERENTE PARA CADA ESTUDIO.

ES OPORTUNO MENCIONAR OTRO TRABAJO QUE MÁS ADELANTE SERÁ DESCRITO (PÁG.), DONDE SE INSTRUYÓ EN EL USO DE LA MISMA TÉCNICA DE ESTUDIO. BENEKE Y HARRIS (1972), ENSEÑÓ LA TÉCNICA EN COMBINACIÓN CON VARIAS TÉCNICAS DE AUTO-CONTROL, Y OBTUVO RESULTADOS MUY PROMETEDORES DE LO EFECTIVO DEL MÉTODO SQ3R.

TOMANDO COMO BASE LOS REPORTES EXPERIMENTALES DESCRITOS, NO ES POSIBLE CONCLUIR CON PLENA CERTEZA QUE LA TÉCNICA DE LECTURA SQ3R SEA VERDADERAMENTE EFECTIVA. SIN -- EMBARGO, EXISTEN PUBLICACIONES POPULARES QUE AFIRMAN SU -- UTILIDAD Y LA RECOMIENDAN AMPLIAMENTE. NOSOTROS SUGERI-- MOS QUE PARA LLEGAR A DETERMINAR SI ES O NO RECOMENDABLE

INVERTIR EN EL APRENDIZAJE DEL MÉTODO, SE HACE NECESARIO TOMAR LA ESTRATEGIA DE INVESTIGAR EXPERIMENTALMENTE LOS FACTORES COMPONENTES DEL MÉTODO EN FORMA AISLADA Y GLOBAL PARA ACLARAR SUS EFECTOS.

LECTURA-TOMAR NOTAS:

"LA TINTA MÁS PÁLIDA ES MEJOR
QUE LA MEMORIA MÁS RETENTIVA."

PROVERBIO CHINO

SE HA SUGERIDO QUE EL HÁBITO DE TOMAR NOTAS TIENE VARIAS FUNCIONES, ENTRE OTRAS:

- A) - FACILITA EL APRENDIZAJE DE LA INFORMACIÓN,
- B) - FACILITA LA RETENCIÓN,
- C) - INCREMENTA LA HABILIDAD DE CONCENTRACIÓN EN LO QUE SE ESTÁ ESTUDIANDO, Y
- D) - PERMITE LA ORGANIZACIÓN DE LA ASIGNATURA (BROWN Y HOLTZMAN, 1972).

LA INVESTIGACIÓN SOBRE TOMAR NOTAS HA PRODUCIDO RESULTADOS CONTRADICTORIOS, ENCONTRANDO ALGUNOS AUTORES QUE EL RECUERDO MEJORA (CRAWFORD, C. C., 1925; DIVESTA, F. J. Y GRAY, G.S., 1972); QUE NO TIENE EFECTOS (HOWE, M.J.A., 1970; Mc CLENDON, P., 1958); O TIENE UN EFECTO DE DECREMENTO DE LA EJECUCIÓN (ASH, P. Y CARLTON, B.J., 1953).

OTRO AUTOR HA PROPUESTO QUE LA PRÁCTICA DE TOMAR NOTAS DEBE EJERCITARSE POR LAS SIGUIENTES RAZONES:

10. SE OBTIENE UNA GRABACIÓN PERMANENTE Y ÚTIL PARA EL REPASO Y LOS ESTUDIOS POSTERIORES,
20. AYUDA A SUPERAR LAS LIMITACIONES PARA RECORDAR INFORMACIÓN,
30. FACILITA EL ESTUDIO PORQUE INCLUYE LA ACTIVA PARTICIPACIÓN DE LOS SENTIDOS (INCLUYE LA VISIÓN, MÚSCULOS GINESTÉSICOS, ASÍ COMO EL OÍDO EN CASOS DE TRATARSE -

DE UNA EXPOSICIÓN ORAL (MADDOX, 1973).

SIN EMPARGO, FISHER Y HARRIS (1974), SEÑALAN QUE SON DOS LAS FUNCIONES PRINCIPALES DE TOMAR NOTAS:

- A) AYUDA A CODIFICAR LOS DATOS EN SUS PROPIAS PALABRAS Y
- B) SIRVE COMO UNA MEMORIA EXTERNA PARA ALMACENAR DATOS QUE PERMITE UNA FÁCIL RECUPERACIÓN Y ESTUDIO.

LOS MISMOS AUTORES SEÑALAN QUE LA SEGUNDA PARECE SER LA FUNCIÓN MÁS IMPORTANTE DE LAS DOS. TODAS ESTAS FUNCIONES HAN SURGIDO PARA EXPLICAR LOS HALLAZGOS EXPERIMENTALES SOBRE LA TÉCNICA DE TOMAR NOTAS.

LA MAYORÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN ESTA ÁREA, SE HA EFECTUADO EN RELACIÓN A TOMAR NOTAS DE EXPOSICIONES ORALES TALES COMO CONFERENCIAS O GRABACIONES.

LA GRAN DISCREPANCIA ENTRE LOS RESULTADOS QUE SE HAN OBTENIDO PUEDE ACLARARSE DE ALGUNA MANERA SI LA INVESTIGACIÓN SE DIRIGE HACIA VARIABLES ESPECÍFICAS QUE AFECTAN LA RELACIÓN TOMAR-NOTAS-RETENCIÓN. UN ESTUDIO QUE ILUSTRAR ESTA PROPOSICIÓN ES EL QUE FISHER Y HARRIS LLEVARON A CABO EN 1974. ELLOS ESTUDIARON EL EFECTO DE TOMAR NOTAS SOBRE EL RECUERDO POSTERIOR; USARON 88 ESTUDIANTES DE BACHILLERATO, ASIGNADOS AL AZAR A CINCO GRUPOS DE TRATAMIENTO Y UTILIZANDO DIFERENTES COMBINACIONES ENTRE TOMAR-NOTAS Y REVISAR. NO ENCONTRARON EFECTOS DEL TRATAMIENTO, PERO SE HALLÓ UNA CORRELACIÓN POSITIVA ENTRE LA CALIDAD DE LAS NOTAS Y EL RECUERDO LIBRE, ASÍ COMO LA CALIDAD DE LAS NOTAS

Y LA ELECCIÓN MÚLTIPLE.

LECTURA-SUBRAYADO:

LA PRÁCTICA DE SUBRAYAR LAS LÍNEAS IMPORTANTES DEL MATERIAL CONFORME SE VA LEYENDO, HA SIDO UNA RECOMENDACIÓN GENERADA SIN BASES FIRMES. USUALMENTE LA RECOMENDACIÓN APARECE EN MANUALES PARA ESTUDIAR EFECTIVAMENTE QUE ESTÁN AL ACCESO DE MUCHOS ESTUDIANTES. INCLUSO SE HA EXTENDIDO TAL PRÁCTICA EN EL NIVEL DE ESTUDIOS SUPERIORES SIN QUE SE HAYAN PRODUCIDO DATOS EXPERIMENTALES QUE APOYEN LA SUPOSICIÓN DE QUE ESA TÉCNICA SEA REALMENTE ÚTIL.

EN LOS MANUALES QUE RECOMIENDAN SUBRAYAR, TAMBIÉN SE ADVIERTE A LOS ESCOLARES DEL PELIGRO QUE REPRESENTA EL SUBRAYAR MECÁNICAMENTE, ESTO ES, SUBRAYAR O CASI TODO LO QUE SE LEE O SUBRAYAR POR SUBRAYAR SIN PRECISAR SI REALMENTE ESAS FRASES SON "CLAVES" PARA COMPRENDER EL MATERIAL QUE SE ESTUDIA.

EL TRABAJO DE HOON (1974), MENCIONADO EN LA SECCIÓN CORRESPONDIENTE A LA TÉCNICA DE LECTURA, NOS PROVEE DE ALGUNA INDICACIÓN SOBRE LA POCA UTILIDAD DE SUBRAYAR. SIN EMBARGO, LAS RESERVAS CON LAS QUE SE DEBEN ACEPTAR SUS RESULTADOS NOS LLEVAN A DUDAR AÚN, E INCLUSIVE A TRATAR DE EXAMINAR LA CONTRADICCIÓN ENTRE "LO QUE CREEMOS DE LOS EFECTOS DEL SUBRAYADO" Y LOS DATOS QUE NOS APORTA EL ESTUDIO DE HOON.

EN PÁRRAFOS ANTERIORES SE CONSIDERÓ QUE LA CALIDAD DE LAS NOTAS TOMADAS FACILITA Y APOYA EL RECUERDO. UN A-

SUNTO SIMILAR SE PLANTEA AQUÍ; EN CUANTO A QUE LA CALIDAD DEL SUBRAYADO PUDIERA TAMBIÉN AFECTAR EL RECUERDO. EL -- PROBLEMA QUE SURGE ES LA O LAS DIFICULTADES PARA DEFINIR LO QUE DEBERÁ ENTENDERSE POR CALIDAD DEL SUBRAYADO, YA QUE EN ESTOS TÉRMINOS ESTÁ ÍNTIMAMENTE VINCULADA CON LA CALIDAD DE LA LECTURA; Y COMO YA SE DIJO EN SECCIONES PREVIAS NO SE TIENE UNA ESPECIFICACIÓN FINA DE LOS COMPONENTES O FACTORES DE LA CONDUCTA DE LEER.

STEIN Y JENKINS (1972), LLEVARON A CABO DOS EXPERIMENTOS PARA DETERMINAR SI EL SUBRAYADO ERA MEJOR QUE LA -- LECTURA REPETITIVA.

EN EL PRIMER ESTUDIO LOS SUJETOS FUERON 87 ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. USÓ UN DISEÑO FACTORIAL 2 X 2 DONDE COMPARÓ: MODO DE ESTUDIO (SUBRAYAR CONTRA LECTURA REPETIDA) Y TIEMPO DE REPASO (9 CONTRA 4 Y MEDIO MINUTOS).

LA VARIABLE DEPENDIENTE FUE UNA PRUEBA DE COMPLETAMIENTO, Y EL MATERIAL DE LECTURA FUE UN PASAJE DE 1,200 PALABRAS.

EN LA PRIMERA SESIÓN DEL EXPERIMENTO, LOS SUJETOS -- FUERON ASIGNADOS AL AZAR A UNA DE DOS CONDICIONES: SUBRAYADO O LECTURA REPETIDA.

EN LA SEGUNDA SESIÓN, LOS MISMOS SUJETOS FUERON RE-- ASIGNADOS A DOS GRUPOS, PERO EN ESTA OCASIÓN LAS CONDICIONES FUERON: LECTURA REPETIDA DURANTE 9 MINUTOS Y LECTURA REPETIDA DURANTE 4 Y MEDIO MINUTOS. EN ESTA SESIÓN NO SE PERMITIÓ HACER ANOTACIONES; AL FINAL DE AMBAS SESIONES --

FUE APLICADA UNA PRUEBA.

LA COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS Y LAS DESVIACIONES ESTÁNDAR MOSTRO QUE NO HUBO DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE SUBRAYAR Y LEER. PERO LA COMPARACIÓN ENTRE LOS PERÍODOS DE 9 Y 4 Y MEDIO MINUTOS DE REPASO FAVORECIÓ AL PRIMERO.

UN PROBLEMA IMPORTANTE DE ESTE ESTUDIO FUERON LAS -- CUALIDADES DE LA LECTURA, YA QUE UNA INSPECCIÓN DEL TEXTO REVELÓ QUE EL CONTENIDO ESTABA MUY CARGADO; CASI TODAS LAS LÍNEAS PODÍAN HEBER SIDO SUBRAYADAS, Y DE HECHO VARIOS SUJETOS HICIERON ESO.

EN VISTA DE LA DENSIDAD DEL CONTENIDO DEL PASAJE, LOS AUTORES HIPOTETIZARON QUE CUALQUIER REVISIÓN CUBRIRÍA EL CONTENIDO IMPORTANTE; ENTONCES EL SUBRAYADO COMO ACCIÓN SE LESTIVA NO SERÍA VENTAJOSO PARA LOS SUJETOS.

EN BASE A ESA HIPÓTESIS DISEÑARON EL SEGUNDO EXPERIMENTO. LOS SUJETOS FUERON 89 VOLUNTARIOS DE BACHILLERATO. EL PASAJE DE LECTURA CONSISTIÓ DE LA INTRODUCCIÓN DE UN LIBRO SOBRE EDUCACIÓN.

LAS CONDICIONES FUERON LAS MISMAS QUE EN EL PRIMER EXPERIMENTO, SUBRAYADO Y LECTURA REPETITIVA. ADEMÁS, SE AÑADIÓ UN GRUPO CONTROL SOBRE EL QUE SE APLICÓ UNICAMENTE LA MEDIDA DEPENDIENTE. LA VARIABLE DEPENDIENTE CONSISTIÓ DE UNA PRUEBA DE COMPLETAR DEL MISMO TIPO QUE EN EL PRIMER EXPERIMENTO.

EN LA PRIMERA SESIÓN DEL SEGUNDO EXPERIMENTO, LOS SUJETOS FUERON ASIGNADOS AL GRUPO DE SUBRAYADO O AL DE LEC-

TURA REPETITIVA. A TODOS LOS SUJETOS SE LES CONCEDIERON 50 MINUTOS DE ESTUDIO. PARA LA SEGUNDA SESIÓN SE CONCEDIERON 15 MINUTOS PARA REPASO.

EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CON LA PRUEBA T NO MOSTRÓ DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE LOS GRUPOS DE SUBRAYADO Y DE LECTURA REPETITIVA.

LA COMPARACIÓN ENTRE LECTURA REPETITIVA Y SUBRAYADO CON EL GRUPO CONTROL SÍ MOSTRÓ SIGNIFICANCIA ESTADÍSTICA.

POR TANTO, LOS RESULTADOS DEL SEGUNDO EXPERIMENTO APOYAN LOS DEL PRIMERO. APARENTEMENTE, EL SUBRAYADO NO ES MÁS EFECTIVO QUE LA LECTURA REPETIDA AÚN PARA PASAJES DE LECTURA LARGOS.

TECNICAS DE AUTO-CONTROL:

"EL ORGANISMO PUEDE HABER MENOS PROBABLE UNA RESPUESTA CASTIGADA ALTERANDO LAS VARIABLES DE LAS QUE ESA RESPUESTA ES FUNCIÓN. CUALQUIER CONDUCTA QUE TENGA ÉXITO EN ÉSTO, AUTOMÁTICAMENTE SERÁ REFORZADA. LLAMAMOS A TAL CONDUCTA AUTO-CONTROL" (SKINNER, 1953).

RAGHLIN (1974) DICE QUE EL AUTO-CONTROL SE OBSERVA CUANDO UN ORGANISMO ACTÚA DE UNA FORMA QUE LE PROVEE DE CONSECUENCIAS POSITIVAS A LARGO PLAZO SOBRE UNA ACCIÓN QUE LE PROVEE CONSECUENCIAS NEGATIVAS INMEDIATAS.

MAHONEY Y THORENSEN (1974) MENCIONAN TRES RASGOS IMPORTANTES DE LOS FENÓMENOS DE AUTO-CONTROL:

- A) SIEMPRE INVOLUCRAN DOS O MÁS ALTERNATIVAS DE CONDUCTA.
- B) LAS CONSECUENCIAS DE ESAS CONDUCTAS SON GENERALMENTE CONFLICTIVAS Y
- C) EL PATRÓN AUTO-REGULATORIO GENERALMENTE ES INSTIGADO Y/O MANTENIDO POR FACTORES EXTERNOS COMO CONSECUENCIAS A LARGO PLAZO.

LA TERAPIA CONDUCTUAL HA ADOPTADO EN SU DOMINIO EL TRATAMIENTO DE PROBLEMAS DE CONDUCTA DE ESTUDIO. ENTRE OTRAS, LAS TÉCNICAS DE AUTO-CONTROL HAN SIDO APLICADAS A ÉSTA ÁREA Y HAN DEMOSTRADO SER EFECTIVAS, TAL Y COMO LO HAN SIDO EN OTRAS ÁREAS COMO EL CONTROL DE LA OBESIDAD (STUART, 1967; HARRIS Y BRUNER, 1971; HARRIS, 1969; STUART, 1971);

LA CONDUCTA DE FUMAR EN EXCESO (TOOLEY Y PRATT, 1967; NOLAN, 1968; ROBERT, 1969); Y EL CONSEJO MATRIMONIAL (GOL--DIAMOND, 1965), PARA MENCIONAR ALGUNOS EJEMPLOS.

LAS TÉCNICAS QUE HAN SIDO APLICADAS AL ESTABLECIMIENTO DE HÁBITOS DE ESTUDIO EFECTIVOS SON EXPUESTAS A CONTINUACIÓN DE MANERA SINTETIZADA:

- 1)- CAMBIAR LOS ESTÍMULOS DEL MEDIO AMBIENTE. FRECUENTEMENTE INVOLUCRA ELEGIR UN ÁREA DE ESTUDIO DONDE SEAN IMPROBABLES CONDUCTAS COMPETITIVAS CON ESTUDIAR, Y -- DONDE LA CONDUCTA BESEADA SEA MÁS PROBABLE.
- 2)- FORTALECIMIENTO DE CLAVES AMBIENTALES DEL LUGAR DE ESTUDIO. SOLO EJECUTAR LA CONDUCTA DE ESTUDIAR EN ESA SITUACIÓN DE MANERA QUE CON EL TIEMPO LOS ESTÍMULOS A SOCIADOS CON EL ÁREA DE ESTUDIO LLEGARÁN A SER ESTÍMU LOS DISCRIMINATIVOS PODEROSOS PARA ESTUDIAR.
- 3)- REFORZAMIENTO POSITIVO. EL REFORZAMIENTO CONTINGENTE BAJO UNA PROGRAMACIÓN ADECUADA IMPLICA COMENZAR LOS -- PROGRAMAS CON METAS INICIALES BAJAS (DE 10 A 20 MINUTOS DE ESTUDIO POR EJEMPLO) PARA EVITAR LA PRESENTA-- CIÓN DE CONSECUENCIAS AVERSIVAS (COMO EL ABURRIMIENTO O LA FATIGA). LAS RECOMPENSAS PUEDEN INCLUIR UNA GAMA MUY AMPLIA, POR LO QUE EL REFORZADOR DEPENDERÁ DEL SU JETO EN GUESTIÓN.
- 4)- AUTO-REGISTRO. EL SUJETO DEBERÁ SER ENTRENADO PREVIA MENTE PARA REGISTRAR SU PROPIA CONDUCTA EN BASE A UN

PARÁMETRO DEFINIDO; POR EJEMPLO, EL TIEMPO DE ESTUDIO Y LA CANTIDAD DE MATERIAL ESTUDIADO HAN SIDO LAS VARIABLES DEPENDIENTES MÁS FRECUENTEMENTE REGISTRADAS.

HAY UNA GRAN CANTIDAD DE TRABAJOS EXPERIMENTALES EN ÉSTA ÁREA. ALGUNOS DE ELLOS SE MENCIONARÁN PARA INDICAR PUNTOS IMPORTANTES EN NUESTRO ANÁLISIS.

UNA INVESTIGACIÓN DE LAS MÁS COMPLETAS Y CONTROLADAS HA SIDO LA DE BENEKE Y HARRIS (1972), QUIENES TRABAJARON CON 53 SUJETOS, TODOS ELLOS ESTUDIANTES INSCRITOS A LOS CURSOS DE VERANO. SE COMPARARON DOS CONDICIONES: LA CONDICIÓN DE GRUPO Y LA CONDICIÓN INDIVIDUAL.

LA VARIABLE DEPENDIENTE REGISTRADA FUE EL TIEMPO DE ESTUDIO; Y LOS PROPIOS SUJETOS REGISTRARON EL TIEMPO EN LA LÍNEA BASE. LA MOTIVACIÓN FUE REGISTRADA MEDIANTE UNA LISTA HECHA POR CADA SUJETO DONDE DEBÍA ENUMERAR LAS RAZONES PARA ESTUDIAR Y PARA MEJORAR SU CONDUCTA DE ESTUDIO.

SE PLANEÓ UN CURSO PARA 11 LECCIONES. EN CADA SESIÓN SE IBA AÑADIENDO UNA TÉCNICA MÁS DE AUTO-CONTROL TANTO A MANERA DE INSTRUCCIÓN COMO DE APLICACIÓN. TAMBIÉN SE ENSEÑÓ A LOS SUJETOS PASO POR PASO LA TÉCNICA DE LECTURA SQ3R.

A PARTIR DE LOS RESULTADOS SE ENCONTRÓ QUE LA CORRELACIÓN ENTRE HORAS DE ESTUDIO POR DÍA Y NÚMERO DE LECCIONES TERMINADAS NO FUE SIGNIFICATIVA. TAMPOCO HUBO DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LA CONDICIÓN DE GRUPO Y LA CONDICIÓN INDIVIDUAL. LA MEDIDA MÁS IMPORTANTE FUERON LAS CALIFICA

CIONES (GRADE POINT AVERAGE: GPA). COMPARACIONES MÚLTIPLES USANDO EL PROCEDIMIENTO DE SCHEFFE REVELARON QUE TANTO LOS SUJETOS QUE DEJARON DE ASISTIR EN LA SEGUNDA LECCIÓN, COMO LOS QUE COMPLETARON DE 1 A 6 LECCIONES TUVIERON GANANCIAS PEQUEÑAS EN SUS CALIFICACIONES EN COMPARACIÓN A LOS SUJETOS QUE COMPLETARON DE 7 A 11 LECCIONES, QUIENES OBTUVIERON MAYORES GANANCIAS. LA RELACIÓN ENTRE LA GANANCIA EN LAS CALIFICACIONES Y EL NÚMERO DE LECCIONES TERMINADAS SE CONFIRMÓ AL ENCONTRAR QUE LA CORRELACIÓN ENTRE LA GANANCIA DE GPA EN LOS TRES SEMESTRES DESPUÉS DEL EXPERIMENTO Y LAS LECCIONES COMPLETADAS FUE ALTAMENTE SIGNIFICATIVA. ESTE EFECTO FUE INDEPENDIENTE DE SI LOS SUJETOS TRABAJARON EN GRUPO O INDIVIDUALMENTE.

LAS HORAS DE ESTUDIO SE CORRELACIONARON SIGNIFICATIVAMENTE CON GPA ACUMULATIVO, INDICANDO QUE EL TIEMPO DE ESTUDIO ESTÁ RELACIONADO AL GPA GLOBAL.

LAS GANANCIAS RESULTANTES DE ESTE PROYECTO PARECERON DEBERSE A INCREMENTOS EN LA CALIDAD DEL ESTUDIO MÁS QUE A LA CANTIDAD DEL MISMO.

ALGUNAS DE LAS VENTAJAS DE ESTA INVESTIGACIÓN INCLUYEN DE ACUERDO A LOS AUTORES: LA CANTIDAD DE SUJETOS Y EL SEGUIMIENTO A LARGO PLAZO QUE GARANTIZAN UN VALOR METODOLÓGICO SUPERIOR A LOS ESTUDIOS DE CASO, SIEMPRE Y CUANDO LA FINALIDAD SEA DESCUBRIR PROCEDIMIENTOS QUE AFECTEN A GRANDES MASAS DE LA MANERA MÁS ECONÓMICA. LA PARTICIPA

CIÓN DE UN ALTO NÚMERO DE SUJETOS EN ESTUDIOS DE ESTE TIPO PUEDE PRESENTAR VENTAJAS, SI EL PROPÓSITO ES PLANTEADO EN LA DIRECCIÓN SEÑALADA ARRIBA, SIN EMBARGO ESTO NO QUIERE DECIR QUE LOS ESTUDIOS DE CASO SEAN INADECUADOS; EL DISEÑO EMPLEADO DEBERÁ ELEGIRSE A PARTIR DE LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN Y POR SUPUESTO DEL PROBLEMA PLANTEADO.

ES BASTANTE CLARA LA DIFERENCIA ENTRE LAS MAYORES GANANCIAS MOSTRADAS POR LOS SUJETOS QUE PARTICIPARON CONTRA LOS QUE NO PARTICIPARON.

NO HUBO DIFERENCIA ENTRE LOS ALUMNOS QUE TRABAJARON SOLOS Y LOS QUE LO HICIERON EN GRUPO, COSA QUE FAVORECE EL USO DEL PROCEDIMIENTO EN GRUPOS GRANDES DE ALUMNOS. ESTA INDICACIÓN PARECE MUY ÚTIL SOBRE TODO SI SE PIENSA EN LA APLICACIÓN DE TAL PROCEDIMIENTO EN INSTITUCIONES DONDE EL SISTEMA DE ENSEÑANZA NO RESUELVE POR SÍ MISMO EL PROBLEMA DE LAS DEFICIENCIAS DEL REPERTORIO DE ESTUDIO DE LOS ALUMNOS AFECTADOS.

DENTRO DE LAS FALLAS METODOLÓGICAS Y DE IMPLEMENTACIÓN QUE SE DETECTAN, EL PRINCIPAL PROBLEMA DEL PROYECTO FUE INDUCIR A LOS SUJETOS A PARTICIPAR Y MANTENER SU ASISTENCIA, COMO LO INDICAN LOS DATOS DE "MORTALIDAD".

ES UN SUPUESTO QUE, EL CONTENIDO DE LAS LECCIONES REFERENTE A TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA (REFORMAMIENTO, CASTIGO, CONTROL DE ESTÍMULOS), GARANTICE UN GRADO DE MOTIVACIÓN ANÁLOGO EN TODOS LOS SUJETOS.

OTRO FACTOR QUE LA INVESTIGACIÓN ATACA ES LA POSIBI-

LIDAD DE NO SOLO PROBAR LA TÉCNICA DE ESTUDIO PROPIAMENTE DICHA SINO TAMBIÉN INDICAR LOS PASOS Y MEDIOS PARA ENTRENAR A LOS ESTUDIANTES PARA QUE LA UTILICEN EN SU PRÁCTICA ESCOLAR.

HAY OTROS REPORTES DONDE LAS TÉCNICAS DE AUTO-CONTROL HAN SIDO APLICADAS A LA CONDUCTA DE ESTUDIO.

TAMBIÉN GUNDLE (1975), APLICÓ TÉCNICAS DE AUTO-CONTROL EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. SE HIPOTETIZÓ QUE LA TÉCNICA SQ3R Y EL AUTO-MONITOREO SERÍAN EFECTIVOS EN MEJORAR ESTA CONDUCTA. SE USARON CUATRO TRATAMIENTOS: SQ3R SOLA, AUTO-MONITOREO SOLO, SQ3R Y AUTO-MONITOREO COMBINADO, SQ3R Y AUTO-MONITOREO COMBINADO CON REFORZAMIENTO SOCIAL.

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA NO APOYARON LAS HIPÓTESIS. LOS HALLAZGOS INDICARON QUE EL MÉTODO SQ3R Y EL AUTO-MONITOREO NO FUERON EFECTIVOS EN MODIFICAR LA CONDUCTA DE ESTUDIO DE LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON.

EL INVESTIGADOR SUGIERE DE SU ANÁLISIS, QUE HACE FALTA MÁS INVESTIGACIÓN QUE SE ENFOQUE HACIA LAS VARIABLES INVOLUCRADAS EN EL PROCESO DE AUTO-MONITOREO. Y RESPECTO A LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE LECTURA, RECOMIENDA QUE DEBIERA CENTRARSE EN CASOS CLÍNICOS PARA QUE SE CUMPLA SU VALOR TERAPÉUTICO.

RICHARDS (1974), EXAMINÓ LA EFECTIVIDAD RELATIVA DE ALGUNAS TÉCNICAS DE AUTO-CONTROL (CONTROL DE ESTÍMULOS, AUTO-REGISTRO, CONSEJO GENERAL) PARA MODIFICAR LAS CONDUCTAS.

TAS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE COLLEGE. SE PREDIJO QUE EL AUTO-REGISTRO SERÍA LA MÁS EFICAZ, MIENTRAS QUE LOS SUJETOS EN LA CONDICIÓN DE CONSEJO GENERAL SERÍAN SUPERIORES A LOS SUJETOS CONTROL. TAMBIÉN SE PREDIJO QUE EL CONTROL DE ESTÍMULOS AÑADIRÍA POCO A LA EFECTIVIDAD DEL AUTO-REGISTRO O EL CONSEJO GENERAL.

LOS RESULTADOS APOYARON ESTAS PREDICCIÓNES, ESPECIALMENTE LA RELATIVA A LA SUPERIORIDAD DEL AUTO-REGISTRO. ES INTERESANTE QUE EL AUTOR NOTARA UN INDICIO DE QUE EL CONTROL DE ESTÍMULOS QUITÓ VALOR A LA EFECTIVIDAD DEL AUTO-REGISTRO Y DEL CONSEJO GENERAL.

AUTO-REGISTRO:

EL AUTO-REGISTRO PODEMOS CONSIDERARLO PARTE DEL CONJUNTO DE TÉCNICAS APLICADAS AL ÁREA DEL AUTO-CONTROL. SU INFLUENCIA SOBRE LA CONDUCTA DE ESTUDIO PRINCIPALMENTE SERÁ ANALIZADA A LO LARGO DE ESTA SECCIÓN.

YA SE HAN TRATADO DE DETERMINAR LOS EFECTOS INDEPENDIENTES DE LA AUTO-OBSERVACIÓN (JOHNSON Y WHITE, 1971), SUGIRIENDO QUE LA AUTO-OBSERVACIÓN TIENE EFECTOS PREDECIBLES SOBRE LA CONDUCTA, Y BAJO LA SOSPECHA DE QUE LA AUTO-OBSERVACIÓN ES UNA MEDIDA REACTIVA EN SÍ MISMA. DICHA HIPÓTESIS SE BASA EN LA PREMISA DE QUE AUTO-OBSERVAR UNA CONDUCTA SEÑALA LA OCASIÓN PARA AUTO-EVALUARSE POSITIVA O NEGATIVAMENTE, Y ESA AUTO-OBSERVACIÓN PUEDE TENER EFECTOS REFORZANTES O CASTIGANTES SOBRE LA CONDUCTA OBSERVADA. ESTA INTERPRETACIÓN SE VE APOYADA POR LOS HALLAZGOS DE LOCKE, CARTLEDGE Y KOEPEL (1968). ELLOS HICIERON UNA REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS QUE HAN INVESTIGADO LOS EFECTOS DEL CONOCIMIENTO DE RESULTADOS. LA HIPÓTESIS FUNDAMENTAL QUE SUSTENTARON ES QUE LOS EFECTOS MOTIVACIONALES DEL CONOCIMIENTO DE RESULTADOS DEPENDEN DE LAS METAS QUE LOS SUJETOS ESTABLEZCAN EN RESPUESTA A TAL CONOCIMIENTO. ESTA NOCIÓN SUGIERE QUE EL CONOCIMIENTO DE RESULTADOS IMPLICA ENTONCES, QUE LOS SUJETOS ESTABLEZCAN METAS BASADAS EN LA INFORMACIÓN QUE OBTIENEN AL CONOCER LOS RESULTADOS DE UNA EJECUCIÓN. LOS AUTORES MUESTRAN UNA EVIDENCIA AM-

PLIA AL RESPECTO. ASÍ PUES, SE ARGUYE QUE LOS EFECTOS --
'MOTIVACIONALES' DEL CONOCIMIENTO DE RESULTADOS SOBRE UNA
EJECUCIÓN SON TALES EN LA MEDIDA DE QUE ESE CONOCIMIENTO:

- A) FACILITE EL ESTABLECIMIENTO DE METAS ESPECÍFICAS Y
- B) QUE LAS METAS SEAN DIFÍCILES.

TAL CONCLUSIÓN TAMBIÉN SE VE APOYADA POR EL HECHO DE
HABERSE ENCONTRADO QUE LOS INCENTIVOS NO INFLUYEN EN LA E-
JECUCIÓN CUANDO SE CONTROLAN LOS EFECTOS DEL ESTABLECI--
MIENTO DE METAS (LOCKE Y COL., 1968). POR TANTO SE POSTU-
LA QUE EL FENÓMENO DE ESTABLECIMIENTO DE METAS ES UN FAC-
TOR MEDIATORIO PARA LOGRAR UN CAMBIO DE CONDUCTA.

JOHNSON Y WHITE (1971) PREDIJERON QUE LA AUTO-OBSER-
VACIÓN DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO INCREMENTARÍA ESA CONDUCTA
Y ENTONCES AFECTARÍA LAS CALIFICACIONES DE LOS SUJETOS.

EL PROCEDIMIENTO EN RESUMEN FUE ASÍ: 144 SUJETOS DE
UN CURSO INTRODUCTORIO DE PSICOLOGÍA PARTICIPARON SIN SER
INFORMADOS DEL PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN. SE LES DI-
JO QUE SE TRATABA DE UN ESTUDIO SOBRE "LA VIDA DEL ESTU--
DIANTE".

LOS SUJETOS FUERON ASIGNADOS AL AZAR A CADA UNA DE 3
CONDICIONES. SE TRATÓ DE MANTENER EQUILIBRADO EL NÚMERO
DE MUJERES Y DE HOMBRES EN CADA CONDICIÓN. LAS CONDICIO-
NES FUERON: A) AUTO-OBSERVAR SU CONDUCTA DE ESTUDIO;

- B) AUTO-OBSERVAR SU CONDUCTA DE SALIR (COMPRO-
MISOS SOCIALES);

C) GRUPO CONTROL DE NO-CONTACTO, A QUIENES SE

LES DIJO QUE YA NO PODÍAN PARTICIPAR PORQUE YA ESTABA COMPLETO EL CUPO DE ESTUDIANTES.

LOS EFECTOS DE LOS TRATAMIENTOS SE CONSIDERARON SOBRE LOS CAMBIOS EN LAS CALIFICACIONES. LA SUPERIORIDAD ACADÉMICA DEL GRUPO DE AUTO-OBSERVACIÓN SOBRE EL GRUPO CONTROL PARECIÓ DEMOSTRAR QUE LA TÉCNICA DE REGISTRO PUEDE SER UN PRÓCEDIMIENTO REACTIVO QUE TIENE EFECTOS IMPORTANTES SOBRE LA CONDUCTA AUTO-MONITOREADA. ADEMÁS, YA QUE EL GRUPO QUE AUTO-REGISTRÓ COMPROMISOS SOCIALES TAMBIÉN MEJORÓ SUS CALIFICACIONES, SE PUDO SUGERIR QUE LA DIRECCIÓN DE LA INFLUENCIA REACTIVA PODRÍA SER UTILIZADA COMO MEDIDA TERAPÉUTICA, YA QUE TAMBIÉN BAJO ESTA CONDICIÓN SE LOGRARON CAMBIOS DESEABLES DE LA CONDUCTA.

LOS EFECTOS REACTIVOS DEL AUTO-REGISTRO HAN SIDO YA SUGERIDOS TAMBIÉN POR MAHONEY (1974) Y CONFIRMADOS POR -- McFALL (1970) EN EL ÁREA DE LA REDUCCIÓN DE LA CONDUCTA - DE FUMAR.

OTROS AUTORES HAN CONFIRMADO LA POSTULACIÓN DE QUE - EL AUTO-REGISTRO ES UNA MEDIDA REACTIVA. ADEMÁS DE QUE LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO CONDUCTUAL NO ESTÁ AFECTADA POR LAS EXPECTATIVAS DE LOS SUJETOS. NELSON, LIPINSKI Y BLACK - (1975), ENCONTRARON QUE EL AUTO-REGISTRO ES UNA MEDIDA -- REACTIVA A PESAR DE LAS DIFERENCIAS EN LAS EXPECTATIVAS - QUE LOS SUJETOS TUVIERON ACERCA DE LA DIRECCIÓN DEL CAM-- BIO CONDUCTUAL. EN TODOS LOS GRUPOS DE TRATAMIENTO HUBIE-- RON CAMBIOS DE FRECUENCIA DE LA CONDUCTA SELECCIONADA (TO-

CARSE LA CARA).

SI BIEN YA SE HA SUGERIDO (JOHNSON Y WHITE, 1971) QUE EL VALOR TERAPÉUTICO DEL AUTO-REGISTRO RADICA EN EL VALOR SOCIAL DE LAS CONDUCTAS; LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EN EL ESTUDIO DE JOHNSON Y WHITE TENDIÓ HACIA EL VALOR DESEABLE DE LA CONDUCTA TRATADA.

HAY ALGUNOS OTROS ESTUDIOS QUE SUGIEREN QUE LA DIRECCIÓN Y EXTENSIÓN DEL CAMBIO CONDUCTUAL POR EFECTO DEL AUTO-REGISTRO ESTÁ SIENDO AFECTADA POR OTRAS VARIABLES. UNA POSIBLE VARIABLE ES EL REFORZAMIENTO EXPLÍCITO DEL EXPERIMENTADOR SOBRE LOS CAMBIOS DIFERENCIALES EN DIRECCIONES PARTICULARES (KANFER, 1970).

UN SEGUNDO FACTOR POTENCIAL SON LAS INSTRUCCIONES DADAS A LOS SUJETOS BAJO CONDICIONES DIFERENCIALES DE TRATAMIENTO. McFALL Y HAMMEN (1971) ENCONTRARON QUE A PESAR DE LAS INSTRUCCIONES VARIADAS (AUTO-REGISTRO DEL NÚMERO DE CIGARRILLOS FUMADOS SIN INSTRUCCIONES EXPLÍCITAS, AUTO-REGISTRO DEL NÚMERO DE VECES QUE LOS SUJETOS NO PUDIERON RESISTIR FUMAR, AUTO-REGISTRO DEL NÚMERO DE VECES QUE LOS SUJETOS SE RESISTIERON A FUMAR EXITOSAMENTE Y LA ÚLTIMA CONDICIÓN MAS EL FACTOR DE AL MENOS "20 TENTACIONES" RESISTIDAS AL DÍA; TODOS LOS GRUPOS FUMARON MENOS DURANTE EL PERÍODO DE AUTO-REGISTRO. NO OBSTANTE, McFALL (1970) ENCONTRÓ QUE A LOS SUJETOS QUE SE LES DIJO QUE REGISTRARAN EL NÚMERO DE CIGARROS QUE FUMABAN NO DECREMENTARON SU CONDUCTA; A DIFERENCIA DE LOS SUJETOS QUE SE LES PIDIÓ QUE -

CONTARAN EL NÚMERO DE VECES QUE SE RESISTIERON A FUMAR, - PUES EN ELLOS SÍ DECREMENTÓ LA FRECUENCIA DE LA RESPUESTA.

EN OTRO ESTUDIO (GOTTMAN Y MCFALL, 1972) SE OBTUVIERON RESULTADOS SIMILARES PUES LOS SUJETOS A LOS QUE SE LES PIDIÓ REGISTRAR EL NÚMERO DE VECES QUE HABLABAN DURANTE LA CLASE, INCREMENTARON SU PARTICIPACIÓN EN EL SALÓN DE CLASE, MIENTRAS QUE AQUELLOS QUE SE LES DIJO QUE REGISTRARAN EL NÚMERO DE VECES QUE QUERÍAN HACERLO PERO NO HABLABAN, FRA-CASARON EN MOSTRAR MAYOR PARTICIPACIÓN EN LAS DISCUSIONES DE CLASE.

UNA TERCERA VARIABLE PUEDE SER EL JUICIO DE VALOR IM-PLÍCITO A LA CLASE DE RESPUESTAS QUE INTERESA MODIFICAR - (KANFER, 1970). ESTO QUIERE DECIR, QUE SI LA CONDUCTA ES DESEABLE HABRÁ UN INCREMENTO (EJEMPLOS, CONVERSACIÓN SO-CIAL, TIEMPO DEDICADO A LEER) CON EL AUTO-REGISTRO; Y SI ES UNA CONDUCTA INDESEABLE, EL EFECTO DEL AUTO-REGISTRO - ES EL DE DECREMENTARLA (EJEMPLO, TOCARSE LA CARA A CADA - MOMENTO).

Y POR ÚLTIMO, EL MOMENTO EN EL QUE EL AUTO-REGISTRO SE EFECTÚA EN RELACIÓN A LO QUE ES REGISTRADO. ESTE PUN-TO ESTÁ MUY RELACIONADO AL FACTOR ANTERIOR, PUES SI UNA - CONDUCTA SE CONSIDERA INDESEABLE Y EL MOMENTO DEL ACTO DE AUTO-REGISTRAR OCURRE ANTES DE EJECUTAR LA CONDUCTA SE -- PUEDE INTERRUPIR LA SECUENCIA DE CONDUCTA INDESEABLE Y - ENTONCES DECREMENTAR EL NÚMERO DE OCURRENCIAS (KANFER, 19-70). ESTA CONCLUSIÓN SE VE APOYADA POR LOS HALLAZGOS DE

BELLACK, ROZENSKY Y SCHWARTZ (1974), QUIENES OBSERVARON QUE EL AUTO-REGISTRO ANTES DE LA CADENA, ES DECIR, ANTES DE COMER PRODUJO MAYOR PÉRDIDA DE PESO QUE EL AUTO-REGISTRO DESPUÉS DE COMER.

UNA INVESTIGACIÓN MÁS RECIENTE, EFECTUADA EN 1975 -- POR FREDERIKSEN Y EPSTEIN AMPLÍA LO QUE SABEMOS SOBRE LOS EFECTOS DEL AUTO-MONITOREO. ELLOS SUGIEREN QUE LA REACTIVIDAD DEL AUTO-MONITOREO DEPENDE DEL TIPO DE REGISTRO. ESTO ES, ELLOS TRABAJARON CON 3 TIPOS DE REGISTROS: AUTO-REGISTRO CONTÍNUO, AUTO-REGISTRO DIARIO Y AUTO-REGISTRO SEMANAL. LOS DATOS QUE ARROJARON DOS DE SUS EXPERIMENTOS CON ESTUDIANTES SOBRE LA CONDUCTA DE FUMAR APUNTAN HACIA LA SUPERIORIDAD DEL AUTO-REGISTRO CONTÍNUO POR SER MÁS -- CONFIABLE Y PORQUE FUE EL REGISTRO QUE MÁS CONTROL TUVO -- SOBRE LA REDUCCIÓN DEL NÚMERO DE CIGARRILLOS FUMADOS.

CON ESTAS INVESTIGACIONES SE CONFIRMA LA REACTIVIDAD DEL AUTO-REGISTRO. ADEMÁS DE QUE ELLAS MISMAS INDICAN LA POSIBILIDAD DE QUE CIERTAS VARIABLES ESPECÍFICAS (REFORZAMIENTO DIFERENCIAL EXPLÍCITO, INSTRUCCIONES DIFERENTES, IMPORTANCIA SOCIAL DE LA RESPUESTA, MOMENTO DEL AUTO-REGISTRO) DETERMINEN LA CALIDAD Y CANTIDAD DEL EFECTO QUE EL AUTO-MONITOREO EJERCE SOBRE LA CONDUCTA REGISTRADA.

ASÍ PUES, EL AUTO-REGISTRO HA DEMOSTRADO SER UNA TÉCNICA EFECTIVA EN LA MODIFICACIÓN DE DIVERSAS CONDUCTAS.

CABE RECORDAR EL HECHO DE QUE LA CONDUCTA DE ESTUDIO HA SIDO MODIFICADA, O MÁS BIEN, EXITOSAMENTE INCREMENTADA

EN TÉRMINOS DEL TIEMPO QUE UN ALUMNO SE DEDICA A ESA ACTIVIDAD O DE LA CANTIDAD DE MATERIAL QUE ÉL ESTUDIA (JOHNSON Y WHITE, 1971).

AUTO-REFORZAMIENTO:

EN ESTA SECCIÓN TRATAREMOS AL AUTO-REFORZAMIENTO AL IGUAL QUE EL AUTO-REGISTRO COMO UNA TÉCNICA INDEPENDIENTE, SIN OLVIDAR QUE ESTÁ SIENDO CONSIDERADA DENTRO DE LAS DIMENSIONES DEL PROCESO DE AUTO-CONTROL.

"UNA DE LAS PRIMERAS Y MÁS FRUCTÍFERAS ÁREAS DE LA INVESTIGACIÓN EN AUTO-CONTROL HA SIDO EL AUTO-REFORZAMIENTO".

COMIENZAN DICHIENDO MAHONEY Y THORENSEN EN EL CAPÍTULO CORRESPONDIENTE DE BEHAVIORAL SELF-CONTROL (1974). ESTA ES UNA DE LAS RAZONES POR LAS QUE ANALIZAREMOS POR SEPARADO ESTE PROCEDIMIENTO.

POR AUTO-REFORZAMIENTO ENTENDEMOS LA CATEGORÍA EN LA QUE UNA PERSONA SE PRESENTA A SÍ MISMA UN ESTÍMULO REFORZANTE POSITIVO O SE RETIRA UN ESTÍMULO NEGATIVO O AVERSIVO. Y ES CLARO QUE LA INVESTIGACIÓN EXISTENTE ESTÉ REALIZADA CON LA PRIMERA VARIEDAD DE AUTO-RECOMPENSA MENCIONADA ARRIBA.

BANDURA (1974) HACE UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE AUTO-REFORZAMIENTO Y DICE QUE UN EVENTO AUTO-REFORZANTE IMPLICA VARIOS PROCESOS SUBSIDIARIOS:

- A) UN ESTÁNDAR DE CONDUCTA AUTO-PRESCRITO,
- B) PROCESOS DE COMPARACIÓN SOCIAL DE LA PROPIA EJECUCIÓN,
- C) LA APLICACIÓN DE LOS REFORZADORES ESTÁ BAJO EL CONTROL DE LA PROPIA PERSONA Y

D) EL SUJETO FUNGE COMO SU PROPIO AGENTE REFORZANTE.

SI NOS DETENEMOS UN MOMENTO Y MIRAMOS DE NUEVO LOS CUATRO FACTORES SEÑALADOS ARRIBA, QUIZÁ NOS SURJAN PREGUNTAS COMO: QUÉ PROCESOS PERMITEN QUE UN INDIVIDUO SE ESTABLEZCA A SÍ MISMO UN NIVEL DE EJECUCIÓN, Y QUE ADEMÁS LO CUMPLA?; DE QUÉ MANERA SURGE LA CONDUCTA DE COMPARAR LA PROPIA EJECUCIÓN CON UN PATRÓN SOCIAL OBSERVADO?; QUÉ -- PROCESOS CONTROLAN QUE UN SUJETO SE RECOMPENSE DE ACUERDO AL CRITERIO MÍNIMO DE RESPUESTA QUE ÉL MISMO PUEDE EXPLICITAR?. LAS RESPUESTAS A TALES PREGUNTAS SOLO PUEDEN CONSTRUIRSE A PARTIR DE INVESTIGACIONES CONTROLADAS QUE PERMITAN AISLAR TALES FACTORES Y QUIZÁ OTROS MÁS.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE AUTO-REFORZAMIENTO SE HAN DESARROLLADO EN DOS LÍNEAS:

- 1) ESTUDIOS DIRIGIDOS HACIA IDENTIFICAR LAS CONDICIONES BAJO LAS QUE SE ADQUIEREN Y SON MODIFICADAS -- RESPUESTAS DE AUTO-REFORZAMIENTO. EN ESTE TIPO DE INVESTIGACIÓN LAS CONDUCTAS DE AUTO-REFORZAR Y -- AUTO-CASTIGAR CORRESPONDEN A LA VARIABLE DEPENDIENTE SOBRE LA QUE SE VE SI HAY O NO EFECTO O CAMBIO.
- 2) ESTUDIOS QUE INTENTAN VER SI LAS RECOMPENSAS Y CASTIGOS AUTO-ADMINISTRADOS TIENEN UNA FUNCIÓN CONTROLADORA SOBRE LA CONDUCTA DE LA PERSONA. EN ÉSTOS, EL AUTO-REFORZAMIENTO ES LA VARIABLE INDEPENDIENTE Y SU PODER PARA INFLUIR SOBRE ALGUNA EJECUCIÓN SELECCIONADA FUNCIONA COMO LA VARIABLE DEPENDIENTE.

A CONTINUACIÓN HAREMOS MENCIÓN DE TRABAJOS SOBRE LA SEGUNDA LÍNEA POR SU RELACIÓN MÁS DIRECTA CON LA APLICACIÓN A PROGRAMAS DE REMEDIO O DE ESTABLECIMIENTO DE CONDUCTAS.

DE MANERA SIMILAR QUE CON EL AUTO-REGISTRO, HAY NUMEROSOS REPORTES EMÍRICOS DONDE SE HA APLICADO EL AUTO-REFORZAMIENTO CON OBJETO DE MODIFICAR DIVERSAS CONDUCTAS. (EJEMPLOS: REDUCCIÓN DE ANSIEDAD HETEROSEXUAL, DISMINUCIÓN DE FUMAR, REDUCCIÓN DE PESO, INCREMENTO DE HABITOS DE ESTUDIO EFICIENTES, MEJORA DE LA EJECUCIÓN EN EXÁMENES, -- ETC.), PERO EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS NO SE HA APLICADO SOLA, SINO QUE SE HA ACOMPAÑADO DE LA UTILIZACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE OTROS PROCEDIMIENTOS COMO CONTROL DE ESTÍMULOS Y AUTO-REGISTRO. ASÍ PUES, LA EFECTIVIDAD DE AUTO-REFORZAMIENTO PARA ALTERAR CONDUCTAS HA SIDO DEMOSTRADA EMPÍRICAMENTE (REHM Y MARSTON, 1968; GOODLET, 1969; BOLSTAD Y JOHNSON, 1972).

UN EJEMPLO DE LA APLICACIÓN Y EFECTOS DE LA AUTO-ADMINISTRACIÓN DEL REFORZADOR, EN EL TRABAJO EFECTUADO POR VAN ZOOST Y JACKSON (1974). ELLOS COMPARARON TRES CONDICIONES DE TRATAMIENTO, UNA EN LA QUE LOS SUJETOS NO MONITOREARON NINGUNA CONDUCTA, Y DOS CONDICIONES EN LAS QUE LOS SUJETOS REFORZARON SUS CONDUCTAS MONITOREADAS (10. ACTIVIDADES DE ESTUDIO Y 20. ACTIVIDADES DE BIBLIOTECA). LA EVALUACIÓN SE HIZO EN BASE A LOS DATOS ARROJADOS POR LA APLICACIÓN DEL SSHA (SURVEY OF STUDY HABITS AND ATTITUDES)

Y DE AHÍ SE REPORTÓ UNA GANACIA SIGNIFICATIVA EN LOS PUNTAJES DEL TEST. POR TANTO, SE INTERPRETÓ COMO MEJORA DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO POR EFECTO DEL AUTO-REFORZAMIENTO ADMINISTRADO EN FORMA DE DINERO. EL ÚNICO PUNTO DE DUDA SURGE DEBIDO A QUE EL ESTUDIO CARECE DE LA EVALUACIÓN ADECUADA DE LOS EFECTOS DE AUTO-MONITOREO. SIN EMBARGO, LOS INVESTIGADORES CONSIDERAN ESOS EFECTOS COMO PARTE DE LAS OPERACIONES DEL AUTO-REFORZAMIENTO. SUPOSICIÓN QUE NO ESTÁ FUNDAMENTADA EN LO MÍNIMO. DADO QUE HAY INVESTIGACIÓN (BANDURA Y PERLOFF, 1967) QUE DEMUESTRA NO SOLO LA EFECTIVIDAD DE LA AUTO-APLICACIÓN DEL REFORZAMIENTO, SINO TAMBIÉN QUE LOS EFECTOS DE LA AUTO-ADMINISTRACIÓN DEL REFORZAMIENTO SON EQUIVALENTES A LOS EFECTOS DEL REFORZAMIENTO EXTERNO (REFORZAMIENTO PROVISTO POR EL EXPERIMENTADOR O CUALQUIER OTRA FUENTE EXTERNA AL SUJETO).

UN ESTUDIO CUYO PROPÓSITO FUÉ EL DE DETERMINAR LOS EFECTOS DE CONTINGENCIAS IMPUESTAS POR EL MAESTRO CONTRA CONTINGENCIAS AUTO-IMPUESTAS, FUE EFECTUADO POR LOVITT Y CURTISS (1969), DONDE EXPLORARON DICHO PROBLEMA POR MEDIO DE TRES EXPERIMENTOS. ELLOS REGISTRARON COMO VARIABLE DEPENDIENTE CIERTAS ACTIVIDADES ESCOLARES QUE ENGLOBALON CON EL NOMBRE DE "RESPUESTAS ACADÉMICAS".

LOS DOS PRIMEROS EXPERIMENTOS DE SU ESTUDIO SE DIRIGIERON A ATAGAR EL PROBLEMA ARRIBA SEÑALADO Y EL TERCERO A DETERMINAR SI LA MAGNITUD DEL REFORZADOR ERA UN FACTOR DETERMINANTE QUE PUDIERA HABER OSCURECIDO LOS EFECTOS DE LA AUTO-DETERMINACIÓN DE LAS CONTINGENCIAS DE REFORZAMIENT-

TO SOBRE LA RESPUESTA ACADÉMICA. EN LOS DOS PRIMEROS EXPERIMENTOS, EL SUJETO (UN NIÑO DE 12 AÑOS DE EDAD) FUÉ SOMETIDO A 3 FASES, EN LA PRIMERA EL MAESTRO ESPECIFICÓ EL SISTEMA DE CONTINGENCIAS (LOS PUNTOS DE REGOMPENSA QUE CADA CRITERIO DE ACTIVIDAD VALDRÍA); EN LA SEGUNDA FASE EL ALUMNO DETERMINÓ POR SI MISMO SU SISTEMA DE CONTINGENCIAS Y EN LA TERGERA FASE EL MAESTRO VOLVIÓ A INSTAURAR SU SISTEMA ORIGINAL.

LOS RESULTADOS INDICARON QUE YA FUESEN ESPECIFICADOS POR EL MAESTRO O POR EL ALUMNO, LAS CONTINGENCIAS PRODUJERON APROXIMADAMENTE EL MISMO EFECTO (EXPERIMENTO 1), QUIZÁ PUDIERA NOTARSE UN EFECTO LIGERAMENTE MAYOR EN LA FASE DE ESPECIFICACIÓN DE CONTINGENCIAS POR ALUMNO.

LA EVIDENCIA ARROJADA POR ESTE ESTUDIO NO SE REFIERE A LA EFECTIVIDAD DEL AUTO-REGISTRO EN SÍ, SINO QUE APUNTA HACIA LA INDICACIÓN DE QUE CUANDO LOS OBJETIVOS CONDUCTUALES Y EL SISTEMA DE CONTINGENCIAS ESTÁN ESPECIFICADOS CON CLARIDAD, LOS NIÑOS INCLUSO PUEDEN SER CAPACES DE MANEJAR SU PROPIA CONDUCTA TAN EFECTIVAMENTE O MÁS QUE LO QUE SE LOGRA MEDIANTE CONSECUENCIAS SIMILARES PERO ADMINISTRADAS EXTERNAMENTE.

EN UN ESTUDIO MÁS RECIENTE DE FELIXBROD Y O'LEARY -- (1973), TAMBIÉN SE COMPARARON LOS EFECTOS DEL REFORZAMIENTO CONTINGENTE SOBRE ESTANDARES DE EJECUCIÓN EXTERNAMENTE DETERMINADOS CONTRA ESTANDARES DE EJECUCIÓN AUTO-DETERMINADOS. DOCE NIÑOS Y DOCE NIÑAS EXTRAÍDOS DE UNA ESCUELA PRIMARIA, FUERON SOMETIDOS A TRES CONDICIONES:

- 10.- CONDICIÓN DE REFORZAMIENTO CONTINGENTE A ESTÁNDARES DE EJECUCIÓN AUTO-DETERMINADOS,
- 20.- CONDICIÓN DE REFORZAMIENTO A ESTÁNDARES DE EJECUCIÓN IMPUESTOS EXTERNAMENTE, EN ÉSTA EL ESTÁNDAR ESTABA DETERMINADO POR LOS SUJETOS DE LA PRIMERA CONDICIÓN, Y
- 30.- UNA CONDICIÓN CONTROL DE NO-REFORZAMIENTO.

LA TAREA CONSISTIÓ EN RESOLVER PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS EN CADA SESIÓN. Y LAS VARIABLES DEPENDIENTES CORRESPONDIERON CON EL NÚMERO DE PROBLEMAS RESUELTOS CORRECTAMENTE, CON LA CANTIDAD DE TIEMPO EMPLEADO EN LA TAREA, CON LA TASA DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS CORRECTAMENTE Y CON EL PORCENTAJE DE PROBLEMAS CORRECTOS, ADEMÁS DE LAS EJECUCIONES ESTÁNDAR ESPECIFICADAS POR LOS MISMOS SUJETOS DE LA CONDICIÓN 10.

LOS RESULTADOS COINCIDIERON CON LAS PREDICCIONES HECHAS, ESTO ES, EL GRUPO DE AUTO-DETERMINACIÓN FUÉ SUPERIOR AL GRUPO DE NO-REFORZAMIENTO. NO HUBO DIFERENCIAS DE EJECUCIÓN ENTRE EL GRUPO DE AUTO-DETERMINACIÓN Y EL DE ADMINISTRACIÓN EXTERNA, DICHSOS RESULTADOS APOYAN LOS HALLAZGOS DE BANDURA Y PERLOFF (1967) PREVIAMENTE MENCIONADOS.

OTRO PROPÓSITO DEL MISMO TRABAJO FUÉ EL DE DETERMINAR SI SE MANTENDRÍAN A LO LARGO DEL TIEMPO LOS ESTÁNDARES DE EJECUCIÓN AUTO-IMPUESTOS. EN ESTE PUNTO NO HAY ANALOGÍA ENTRE LO ENCONTRADO POR BANDURA Y PERLOFF (1967) Y LO QUE FELIXBROD Y O'LEARY (1973) HALLARON. EN EL PRIMERO, LOS

SUJETOS SOLO TUVIERON UNA OPORTUNIDAD PARA CAMBIAR EL VALOR DEL ESTÁNDAR QUE ELLOS MISMOS SE HABÍAN IMPUESTO, Y EN EL SEGUNDO, LOS SUJETOS PUDIERON HACERLO MÁS DE CINCO VECES (CANTIDAD IGUAL AL NÚMERO DE SESIONES). POR TANTO, FUE FACTIBLE OBSERVAR QUE LOS SUJETOS SE AUTO-IMPONÍAN ESTÁNDARES PROGRESIVAMENTE MÁS TOLERANTES CONFORME AVANZARON LAS SESIONES. POR LAS CONDICIONES DE CONTROL PROPIAS DE CADA PROCEDIMIENTO EMPLEADO EN ESAS INVESTIGACIONES PARECE QUE EL ALCANCE DE LOS RESULTADOS DE FELIXBROD Y O'LEARY (1973) ES MAYOR (LA FUENTE ORIGINAL DISCUTE CON DETALLE ALGUNOS PUNTOS DE DISCREPANCIA).

LOS DATOS Y CONCLUSIONES APORTADOS POR LOS ESTUDIOS DESCRITOS Y POR OTROS SIMILARES QUE NO SE ANOTARON, CONFIRMAN LA UTILIDAD DE LA AUTO-DETERMINACIÓN DEL REFORZAMIENTO COMO TÉCNICA PARA INCREMENTAR CONDUCTA. ESTA TÉCNICA HA SIDO EXITOSAMENTE APLICADA A TRABAJOS EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN.

ES IMPORTANTE SEÑALAR, NO OBSTANTE, QUE AÚN HACE FALTA MÁS INVESTIGACIÓN QUE ACLARE LOS EFECTOS AISLADOS Y DE INTERACCIÓN DE OTRAS VARIABLES SOBRE LAS CONDUCTAS COMPRENDIDAS EN LA AUTO-REGULACIÓN, Y DE DICHAS CONDUCTAS (EJEMPLOS: AUTO-INSTRUCCIÓN, AUTO-REGISTRO, AUTO-EVALUACIÓN Y AUTO-ADMINISTRACIÓN DE REFORZAMIENTO) SOBRE LA EJECUCIÓN.

UN ÁREA DE GRAN IMPORTANCIA EN EL AUTO-REFORZAMIENTO ES LA MODALIDAD DE REFORZAMIENTO CUBIERTO. LA PREGUNTA CENTRAL ES, SI LAS CONSECUENCIAS PRODUCIDAS SIMBÓLICAMENTE

PUEDEN TENER UNA FUNCIÓN REFORZANTE PARA REGULAR LA CONDUCTA ABIERTA. BANDURA (1971) SEÑALA ALGUNAS REFERENCIAS DONDE SE REPORTA QUE CONSECUENCIAS SIMBÓLICAS PUEDEN TENER PROPIEDADES REFORZANTES SIMILARES A SUS EQUIVALENTES FÍSICOS. TAMBIÉN PARA EL CASO DEL AUTO-CASTIGO CUBIERTO SE HA LOGRADO PRODUCIR EFECTOS REDUCTIVOS O DEBILITADORES DE CONDUCTA.

LA TÉCNICA DEL AUTO-REFORZAMIENTO CUBIERTO HA SIDO PRIMORDIALMENTE APLICADA A PROBLEMAS DE CONDUCTA CONSIDERADOS DENTRO DEL DOMINIO DE LA TERAPIA. NO OBSTANTE, PROPONEMOS QUE SI TAL TÉCNICA HA DEMOSTRADO SER VALIOSA (CAUTELA, 197); WEINER, 1965) NO TIENE PORQUE SER RESTRICTIVA A CIERTOS PROBLEMAS, SINO MÁS BIEN EXTENDER SU APLICACIÓN A OTROS NUEVOS. POR EJEMPLO, AL ESTABLECIMIENTO Y MANTENIMIENTO DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO ADAPTATIVA. ENTENDIENDO POR ADAPTATIVA QUE AL SER EFECTIVA, FACILITA AL SUJETO QUE LA EMITE INTEGRARSE ADECUADAMENTE EN SU MEDIO ESCOLAR.

CONTRATOS CONDUCTUALES:

DENTRO DE LA PLANEACIÓN DE UN PROGRAMA DE CAMBIO CONDUCTUAL, EL ESTABLECIMIENTO DE CONTRATOS ES UNA PARTE MUY IMPORTANTE PARA LA ESPECIFICACIÓN DE LOS DETALLES DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.

UN CONTRATO ES UN ACUERDO QUE ESPECIFICA LAS RESPONSABILIDADES DE LAS PARTES INTERESADAS. SI ÉSTE ES DE TIPO CONDUCTUAL ESPECIFICARÁ LAS CONTINGENCIAS QUE DEBERÁN CUMPLIRSE PARA INFLUIR SOBRE LA CONDUCTA. ES DECIR, DEBE INCLUIR TANTO LA TAREA PREDETERMINADA COMO EL REFORZADOR.

SE HA VISTO QUE LOS CONTRATOS MANTIENEN LA CONDUCTA EN UN NIVEL MÁS ALTO QUE LA CONDICIÓN DE NO-CONTRATO (MESTANAS, 1972).

EN UN ESTUDIO DE WILLIAMS Y ANANDAM (1973) LOS CONTRATOS DE CONTINGENCIAS ENTRE MAESTRO-ALUMNO INFLUYERON POSITIVAMENTE SOBRE CONDUCTAS ACADÉMICAS Y SOCIALES DESEABLES, EFECTO QUE SE MIDió CON BASE EN EL GóMPUTO DE CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS SUJETOS CADA 9 SEMANAS.

A CADA CONDUCTA DESEABLE SE LE DIó UN VALOR EN PUNTOS; LA ACUMULACIÓN DE PUNTOS RESULTABA EN ALGún VALOR DE CALIFICACIÓN. ESTO SIGNIFICA QUE LAS CALIFICACIONES SE BASABAN EN LA OCURRENCIA O NO OCURRENCIA DE LAS CONDUCTAS SELECCIONADAS PREVIAMENTE Y ESPECIFICADAS EN EL CONTRATO.

LA CONSISTENCIA DEL MAESTRO PARA PROVEER LAS ACTIVIDADES Y CONSECUENCIAS DE LA CONDUCTA DE LOS ALUMNOS MOSTRó SER UNA VARIABLE MUY IMPORTANTE PARA LA EFECTIVIDAD --

DEL CONTRATO.

UNA INVESTIGACIÓN MUY COMPLETA ES LA QUE BRISTOL Y SLOANE (1974) DISEÑARON CON EL OBJETO DE INCREMENTAR LA TASA DE ESTUDIO Y POR CONSIGUIENTE LA EJECUCIÓN EN EXÁMENES. PARTICIPARON COMO SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN 36 ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA NO-GRADUADOS.

LA PRINCIPAL CONDICIÓN DE TRATAMIENTO FUE OBSERVAR LA FUNCIÓN DE UN CONTRATO DE CONTINGENCIAS SOBRE CADA INDIVIDUO PRESENTE EN EL GRUPO EXPERIMENTAL TOTAL.

LAS CONDICIONES COMPARADAS FUERON:

- a) UN GRUPO QUE NO RECIBIÓ TRATAMIENTO EXPERIMENTAL ALGUNO;
- b) UN GRUPO QUE SOLAMENTE REGISTRÓ Y GRAFICÓ EL TIEMPO QUE INVERTÍA EN ESTUDIAR (TIEMPO DE ESTUDIO) Y
- c) UN GRUPO QUE RECIBIÓ EL PROCEDIMIENTO DE CONTRATO.

LAS VARIABLES DEPENDIENTES REGISTRADAS FUERON EL TIEMPO DE ESTUDIO Y LA EJECUCIÓN EN TRES PRUEBAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE APLICADAS CADA 3 SEMANAS APROXIMADAMENTE DURANTE EL TRIMESTRE.

EL ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS RESULTADOS MOSTRÓ DATOS QUE PERMITIERON CONCLUIR: MAYOR TIEMPO DE ESTUDIO EN LA CONDICIÓN DE CONTRATO QUE EN LA LÍNEA BASE, Y TAMBIÉN MAYOR ESTUDIO EN LA MATERIA SOMETIDA A CONTRATO QUE LA QUE NO LO FUE. ESTO ÚLTIMO SE VE CONFIRMADO POR LA GRAN VARIABILIDAD OBSERVADA EN LOS REGISTROS DEL TIEMPO DE ESTUDIO DE LA MATERIA NO PROGRAMADA CON CONTRATO EN LOS NIVELES --

TANTO INTRA-SUJETO COMO ENTRE-SUJETOS.

ES INTERESANTE SEÑALAR AQUÍ QUE EL AUTO-MONITOREO NO MEJORÓ POR SÍ SOLO LA EJECUCIÓN EN LAS PRUEBAS, Y SE SUGIERE QUE TAMPOCO INFLUYÓ EN EL TIEMPO DE ESTUDIO; AUNQUE ÉSTO ÚLTIMO NO ES DEFINITIVO YA QUE NO SE REGISTRARON DATOS DE ESA VARIABLE CUANDO EL AUTO-MONITOREO NO ESTUBO EN EFECTO.

RICHARD (1975) REPORTÓ UN EXPERIMENTO MUY CLARO DONDE COMPARÓ LA EFECTIVIDAD DE DOS PROCEDIMIENTOS DE AUTOCONTROL EN COMBINACIÓN CADA UNO CON CONSEJO (COUNSELING) SOBRE HABILIDADES DE ESTUDIO.

TRABAJÓ CON DOS GRUPOS CONTROL Y CUATRO GRUPOS DE TRATAMIENTO:

- 10.) UN GRUPO CONTROL DE NO-CONTACTO,
- 20.) UN GRUPO CONTROL DE NO-TRATAMIENTO,
- 30.) UN GRUPO SOMETIDO A CONSEJO SOBRE HABILIDADES DE ESTUDIO ÚNICAMENTE,
- 40.) UN GRUPO DE CONSEJO MÁS CONTROL DE ESTÍMULOS,
- 50.) UN GRUPO DE CONSEJO MÁS AUTO-MONITOREO, Y
- 60.) UN GRUPO DE CONSEJO MÁS CONTROL DE ESTÍMULOS MÁS AUTO-MONITOREO.

LAS PREDICCIONES FUERON CONFIRMADAS POR LOS RESULTADOS. TALES PREDICCIONES FUERON COMO SIGUE: EL AUTO-MONITOREO COMBINADO CON EL CONSEJO SERÍA UN TRATAMIENTO EFECTIVO, Y EL CONTROL DE ESTÍMULOS COMBINADO CON CONSEJO NO LO SERÍAN. ADEMÁS SE PREDIJO QUE LOS GRUPOS SOMETIDOS A CON-

SEJO DE HABILIDADES EN EL ESTUDIO SERÍAN SUPERIORES A LOS
GRUPOS CONTROL.

CONSEJO: (COUNSELING)

LA TÉCNICA DE CONSEJO HA SIDO AMPLIAMENTE APLICADA A ESTUDIANTES DE BACHILLERATO (RICHARD, 1975). Y POR SUPUESTO, SU UTILIDAD SE HA INTENTADO DEMOSTRAR.

THORENSEN Y MAHONEY (1974), AL REFERIRSE AL TIPO DE PROBLEMAS CON LOS QUE SE ENFRENTA UN CONSEJERO, DICEN QUE CADA PERSONA ESTÁ SUJETA A SU MEDIO AMBIENTE, PERO QUE CADA UNA DE ELLAS TIENE LA POSIBILIDAD DE INFLUIR SOBRE LA NATURALEZA DE ESE MEDIO AMBIENTE PARA PRODUCIR MÁS CONSECUENCIAS DESEABLES.

ASÍ PUES, LOS CONSEJEROS PUEDEN ENSEÑAR A LOS INDIVIDUOS CÓMO ALTERAR SUS MEDIOS AMBIENTES PARA PRODUCIR ESTAS CONSECUENCIAS DESEABLES, LAS CUALES MOTIVAN A LOS INDIVIDUOS A CONTINUAR NUEVAS ACTIVIDADES.

ALGUNAS DE LAS CIRCUNSTANCIAS MEDIO-AMBIENTALES QUE CREAN EL TIPO DE PROBLEMAS QUE LOS CONSEJEROS ENFRENTAN PUEDEN SER: EL REFORZAMIENTO INSUFICIENTE, EL REFORZAMIENTO SOBRE RESPUESTAS MAL-ADAPTATIVAS, DEPENDENCIA DEL INDIVIDUO SOBRE UN SOLO REFORZADOR QUE PUEDE SER AUTO-DESTRUCTIVO (EJEMPLO: LAS DROGAS, EL CIGARRO, EL ALCOHOL, ETC.), CASTIGO EXCESIVO Y OTROS MÁS.

LAS TÉCNICAS TRADICIONALES DE COUNSELING SE DIRIGEN HACIA EL CONSEJO Y SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ESTUDIO EN EL SALÓN DE CLASE Y LOS HÁBITOS PARA PRESENTAR EXÁMENES.

DENTRO DE ESTA APROXIMACIÓN, EL NÚCLEO DE LA CONSEJE-

RÍA ES TRATAR LAS ACTITUDES Y SENTIMIENTOS QUE ESTÉN ASOCIADOS CON SU EJECUCIÓN Y CON SU PAPEL DENTRO Y FUERA DEL ESCENARIO DE GRUPO.

REYNOLDS Y CHURCH (1973) EFECTUARON UN ESTUDIO MUY INTERESANTE. ELLOS COMPARARON EL VALOR FUNCIONAL DE: EL AUTO-CONTRATO, EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESTUDIO, EL PROCEDIMIENTO DE CONSEJERÍA Y EL NO-TRATAMIENTO PARA INCREMENTAR CONDUCTA DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO.

LOS SUJETOS FUERON 39 VOLUNTARIOS NO-GRADUADOS DE LA UNIVERSIDAD DE KENTUCKY.

ANTES DE TODO TRATAMIENTO SE LES APLICÓ EL CONJUNTO DE PRUEBAS INTEGRADO POR LA ESCALA DE HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES, FORMA C (BROWN Y HOLTZMAN, 1965); LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LECTURA, FORMA A DEL COMITÉ DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LECTURA, INC. (1952) Y LA ESCALA DE CONTROL INTERNO-EXTERNO (ESCALA I-E) (ROTTER, 1966).

EL GRUPO DE DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESTUDIO SIGUIÓ UN ENTRENAMIENTO SOBRE LA GUÍA DE ESTUDIO EFECTIVO DE ROBINSON (1970). ESTE ENTRENAMIENTO INCLUYÓ EL MÉTODO SQ3R. CADA 10 SESIONES DE TRABAJO EL TERAPEUTA RELACIONABA EL MATERIAL CUBIERTO EN ESE LAPSO CON NOTAS, INTERROGATORIOS Y EJERCICIOS.

EN LA CONDICIÓN DE AUTO-CONTRATO ADEMÁS DE LAS SUGERENCIAS PARA ESTUDIO EFECTIVO DE ROBINSON, EL AUTO-CONTRATO IMPLICÓ:

- A) UNA EXPLICACIÓN DETALLADA DE LOS FUNDAMENTOS LÓGICOS Y EMPÍRICOS DEL AUTO-CONTRATO,
- B) UNA EVALUACIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO EMPLEADO DURANTE UNA SEMANA Y DE LA EFICIENCIA DEL ESTUDIO DURANTE LOS PERÍODOS DEDICADOS A ESO,
- C) INSTRUCCIONES Y DIRECCIÓN EN LA ELABORACIÓN DE AUTO-CONTRATOS INCLUYENDO LA DETERMINACIÓN DE LOS OBJETOS, SERVICIOS Y ACTIVIDADES PREFERIDOS (REFORZADORES) Y
- D) LA ESPECIFICACIÓN DE LA AUTO-RESENTACIÓN O AUTORETIRO DE REFORZADOR CONTINGENTE SOBRE EL PROGRAMA DE ESTUDIO.

EL TRATAMIENTO DE CONSEJO ESTUVO BASADO EN EL PROGRAMA DEL CENTRO DE CONSEJO QUE SE OFRECE CADA SEMESTRE EN LA UNIVERSIDAD.

EN ESTE PROGRAMA SE ENFATIZA EL INCREMENTO DE LA VELOCIDAD DE LECTURA, LAS HABILIDADES DE MANEJO DE VOCABULARIO Y LAS DE COMPRENSIÓN. ADEMÁS DE INCLUIR ALGUNAS DISCUSIONES ACERCA DE TÓPICOS TALES COMO TOMAR NOTAS, ESCUCHAR UNA CONFERENCIA, PROGRAMAR EL TIEMPO DE ESTUDIO Y EL MÉTODO DE ESTUDIO SQ3R.

AL GRUPO DE NO-TRATAMIENTO SE LE INFORMÓ QUE LOS GRUPOS YA ESTABAN LLENOS Y POR LO TANTO QUE YA NO PODÍAN PARTICIPAR ELLOS.

AL FINAL DEL TRATAMIENTO SE APLICARON LAS MISMAS ESCALAS QUE EN LA PRE-EVALUACIÓN.

EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DE LOS DOS FACTORES -- (TRATAMIENTOS PRE-POST) INDICÓ CAMBIOS DIFERENCIALES ASOCIADOS CON LOS TRATAMIENTOS SOBRE LAS ESCALAS DE MÉTODOS DE TRABAJO Y DE HÁBITOS DE ESTUDIO (BROWN Y HOLTZMAN, -- 1965).

LAS COMPARACIONES DE GRUPOS INDIVIDUALES SOBRE LAS MISMAS ESCALAS REVELARON SUPERIORIDAD DE LOS GRUPOS SOMETIDOS A AUTO-CONTRATO Y DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESTUDIO, SOBRE EL GRUPO DE NO-TRATAMIENTO EN LOS RESULTADOS REPORTADOS DEL HÁBITOS DE ESTUDIO (BROWN Y HOLTZMAN, 1965) Y DEL GRUPO DE DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESTUDIO SOBRE EL DE NO-TRATAMIENTO EN LA ESCALA MÉTODOS DE TRABAJO (BROWN Y HOLTZMAN, 1965).

EL ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS SOBRE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LECTURA (SOBRE VELOCIDAD DE LECTURA, COMPRENSIÓN Y VOCABULARIO) Y DE LA ESCALA I-E, NO FUERON SIGNIFICATIVOS.

TAMBIÉN SE ANALIZARON LAS MEDIAS Y LAS DESVIACIONES ESTÁNDAR DE LAS CALIFICACIONES PROMEDIO (GPA), DE LAS CALIFICACIONES (GRADE POINT) Y LOS CRÉDITOS DEL CURSO COMPLETADOS, ANTES Y DESPUÉS DEL TRATAMIENTO PARA TODOS LOS GRUPOS.

EL ANÁLISIS DE LOS GPA FALLÓ EN PRODUCIR SIGNIFICANCIA DEL EFECTO PRE-POST TRATAMIENTO O EFECTO DE INTERACCIÓN PRE-POST TRATAMIENTO. PERO, LA COMPARACIÓN DEL NÚMERO DE SUJETOS QUE EN CADA GRUPO COMPLETÓ MENOS DE 10 CRÉDITOS DESPUÉS DEL TRATAMIENTO REVELÓ QUE SIGNIFICATIVAMENTE

YE, MAYOR NÚMERO DE SUJETOS EN EL GRUPO DE NO-TRATAMIENTO CAYERON POR DEBAJO DE LOS 10 CRÉDITOS EN COMPARACIÓN A LOS GRUPOS DE AUTO-CONTRATO Y DESARROLLO DE HABILIDADES DE -- ESTUDIO.

DE LA MISMA FORMA, LA COMPARACIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS CAMBIOS PRE-POST TRATAMIENTO SOBRE LAS CALIFICACIONES (GRADE POINT) FUERON SIGNIFICATIVAS EN EL CASO DE LOS GRUPOS DE AUTO-CONTRATO CONTRA NO-TRATAMIENTO Y DE -- LOS GRUPOS DE DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESTUDIO CONTRA NO-TRATAMIENTO.

SE HA REPORTADO LA RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE UN PERÍODO DE TRATAMIENTO CON DURACIÓN ÓPTIMA PARA LOGRAR CALIFICACIONES MÁS ALTAS CUANDO ESE PROCEDIMIENTO ES APLICADO A ESTUDIANTES DE BACHILLERATO CALIFICADOS DE AUSENTISTAS CRÓNICOS (CHASE, 1972).

UN ESTUDIO SIMILAR AL EFECTUADO POR REYNOLDS Y CHURCH (1973), ES EL QUE DOCTOR, APONTE, BURRY Y WELCH (1970) EFECTUARON UNOS AÑOS ANTES.

ELLOS SE PROPUSIERON COMPARAR LA EFECTIVIDAD DE LOS PROCEDIMIENTOS TRADICIONALES DE CONSEJO CONTRA LOS DE LA TERAPIA CONDUCTUAL PARA MEJORAR LA CONDUCTA DE ESTUDIANTES CON EJECUCIÓN ACADÉMICA POBRE.

SE ASIGNÓ A LOS SUJETOS A CUATRO GRUPOS:

- A) GRUPO DE CONSEJO (5 SUJETOS),
- B) GRUPO DE TERAPIA CONDUCTUAL (5 SUJETOS),
- C) GRUPO CONTROL DE VOLUNTARIOS (6 SUJETOS), Y

D) GRUPO CONTROL DE NO-VOLUNTARIOS (9 SUJETOS).

A TODOS LOS GRUPOS SE LES APLICÓ UNA BATERÍA DE PRUEBAS ANTES Y DESPUÉS DEL TRATAMIENTO: ESCALA DE HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES (BROWN Y HOLTZMAN, 1955), UN CUESTIONARIO DE ANSIEDAD (LIEBERT Y MORRIS, 1967), LA ESCALA S-R (ENDLER, HUNT Y ROSENSTEIN, 1962) Y LA ESCALA DE MIEDO -- (WOLPE Y LANG, 1964).

LA PRINCIPAL VARIABLE DEPENDIENTE FUERON LOS CAMBIOS EN LAS CALIFICACIONES LOGRADAS DESPUÉS DEL TRATAMIENTO. TAMBIÉN SE CONSIDERARON LOS RESULTADOS DE LA BATERÍA APLICADA.

LAS ACTIVIDADES EN EL GRUPO DE CONSEJO FUERON:

- A) ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS SENTIMIENTOS Y ACTITUDES DENTRO Y FUERA DEL GRUPO.
- B) DISCUSIÓN SOBRE EL PAPEL DEL ESTUDIANTE Y LAS DIFICULTADES PARA LOGRAR ÉXITO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD.
- C) SE INTENTÓ QUE LOS SUJETOS VERBALIZARAN LOS PRINCIPIOS POR LOS QUE OPERABAN Y DIRIGIRLOS A EVALUAR Y MODIFICAR ESOS PRINCIPIOS.
- D) SE INTRODUCIERON SUGERENCIAS PARA MEJORAR SISTEMÁTICAMENTE HABILIDADES ACADÉMICAS (DE PAUK, 1962).

LAS ACTIVIDADES PARA EL GRUPO DE TERAPIA CONDUCTUAL CONSISTIERON EN :

- A) SUGERENCIAS PRÁCTICAS DE PAUK.
- B) EL TRABAJO EN ESTE GRUPO SE ENFOCÓ HACIA LA ANSIE-

DAD Y CONDUCTA DE EVITACIÓN ASOCIADA CON EL SALÓN DE CLASE, CON LA PRESENTACIÓN DE EXÁMENES Y ADEMÁS SE DISCUTIÓ EL USO DE TAREAS DE EVITACIÓN COMO EL COPIADO CON ANSIEDAD.

- c) LA LÓGICA PARA EL USO DE LA DESENSIBILIZACIÓN SISTEMÁTICA FUE PRESENTADA LA PRIMERA SESIÓN, Y EL ENTRENAMIENTO EN RELAJACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE JERARQUÍAS EN LA SEGUNDA. EN SUBSECUENTES SESIONES SE PRESENTÓ LA DESENSIBILIZACIÓN EN FORMA. DE LAS DISCUSIONES EN GRUPO SE CONSTRUYERON DOS JERARQUÍAS, UNA PARA LA ANSIEDAD HACIA EL ESTUDIO Y LA OTRA PARA LA ANSIEDAD ASOCIADA CON CLAVES DE LA SITUACIÓN DE EXÁMEN.

LAS COMPARACIONES CON LA PRUEBA DE MANN-WITNEY INDICARON QUE NO HUBO DIFERENCIA SIGNIFICATIVA EN LOS CAMBIOS DEL GPA PARA LOS DOS GRUPOS EXPERIMENTALES (GRUPO DE CONSEJO Y GRUPO DE TERAPIA CONDUCTUAL). PERO AMBOS MOSTRARON UN INCREMENTO MAYOR QUE CADA UNO DE LOS DOS GRUPOS CONTROL.

SE OBTUVIERON LOS SIGUIENTES DATOS ADICIONALES:

- 1) EL GRADO DE INCREMENTO EN LAS CALIFICACIONES CORRELACIONÓ POSITIVAMENTE CON EL NÚMERO DE SESIONES A LAS QUE ASISTIERON LOS SUJETOS.
- 2) LOS RESULTADOS PRE-POST DE LA BATERÍA INDICARON CAMBIOS ESPECÍFICOS EN LAS CONDUCTAS QUE FUERON TRATADAS EN CADA FORMA DE TERAPIA.

EL REPORTE DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES DE BROWN Y HOLTZMAN MOSTRÓ QUE AMBOS GRUPOS EXPERIMENTALES EXHIBIERON MÉTODOS APROPIADOS - DE ESTUDIO, DE TOMAR NOTAS, DE PRESENTAR EXÁMENES Y MEJORAS SIMILARES EN HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES DESPUÉS - DEL TRATAMIENTO.

LOS MIEMBROS DEL GRUPO DE TERAPIA CONDUCTUAL MOSTRARON MAYOR REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD EN EXÁMENES Y EN SITUACIONES DE ESTUDIO QUE LOS MIEMBROS DEL GRUPO DE CONSEJO (ÍNDICES DEL CUESTIONARIO DE ANSIEDAD Y LA ESCALA S-R).

EN LA COMPARACIÓN PRE-POST EL GRUPO DE CONSEJO REPORTÓ MAYOR ANSIEDAD A SITUACIONES INTERPERSONALES. ESTE EFECTO PARECE REFLEJAR EL PROCEDIMIENTO, DONDE SE ENFATIZÓ LA CONSCIENCIA DE SENTIMIENTOS, ACTITUDES Y EL PAPEL INTERPERSONAL, POR LO QUE SE ESPERARÍA MAYOR SENSIBILIDAD A ESAS SITUACIONES.

EL ANÁLISIS DE LA DIFERENCIA DE LOS PUNTAJES PRE-POST EN LA ESCALA DE MIEDO DE WOLPE-LANG, INDICÓ QUE EL GRUPO DE CONSEJO CALIFICÓ SIGNIFICATIVAMENTE MÁS BAJO SOBRE EL POST-TEST EN REACCIONES DE MIEDO QUE EL GRUPO DE TERAPIA CONDUCTUAL; NO OBSTANTE, SUGEDIÓ LO INVERSO EN LA ESCALA S-R.

DE MANERA QUE LOS AUTORES SEÑALAN QUE LAS DIFERENCIAS CUANTITATIVAS EN LOS RESULTADOS DE LOS TESTS SUGIEREN EFECTOS ESPECÍFICOS DE CADA TRATAMIENTO.

ANÁLISIS METODOLÓGICO:

LA CONDUCTA DE ESTUDIO NO ES UN ÁREA DE INVESTIGACIÓN SENCILLA. EXISTEN GRAVES PROBLEMAS QUE DIFICULTAN LLEGAR A ESTABLECER PRINCIPIOS BIEN DEFINIDOS, UNO DE LOS SECTORES DE ANÁLISIS CORRESPONDE A LA METODOLOGÍA EMPLEADA. DE LOS TRABAJOS RESEÑADOS EN ESTA PARTE, PODEMOS DECIR VARIAS COSAS:

PRIMORDIALMENTE HAN EMPLEADO DISEÑOS DE GRUPOS Y COMPARACIONES ENTRE-SUJETOS. ESTA ESTRATEGIA NO ES ÓPTIMA PARA ABLARAR RELACIONES CAUSALES DE LA CONDUCTA EN CUESTIÓN. AÚN CUANDO NO PODEMOS NEGAR QUE LOS TRABAJOS EN ESA LÍNEA NOS DAN ALGUNA INDICACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES INVESTIGADAS. EN GENERAL, NOS RESUELVEN CUESTIONES COMO, QUÉ EFECTOS TENDRÁ LA MANIPULACIÓN X CONTRA LA AUSENCIA DE ESA MANIPULACIÓN? Y QUÉ EFECTOS TENDRÁ LA MANIPULACIÓN X CONTRA LA MANIPULACIÓN Y?.

HACEN FALTA ENTONCES, ESTUDIOS QUE APLIQUEN DISEÑOS INTRASUJETO Y LÍNEAS BASES DE COMPARACIÓN. ESTA ALTERNATIVA EXIGE QUE SE TOMÉ EN CUENTA LA REACTIVIDAD DE LAS MEDIDAS DE OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA.

EN LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIOS SE NOTA LA AUSENCIA DE UNA ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO. UN SEGUIMIENTO ADECUADO APOYA LAS CONCLUSIONES SOBRE LA FUERZA DEL PROCEDIMIENTO ESTABLECIDO A LO LARGO DEL TIEMPO. COMO YA SE DIJO EN OTRA SECCIÓN, EL MANTENIMIENTO DEL CAMBIO DE CONDUCTA ES UN

FACTOR VITAL DENTRO DE UN PROGRAMA DE MODIFICACIÓN. ADEMÁS, ESTE PASO PODRÍA RELACIONARSE CON OTROS FACTORES DE GENERALIZACIÓN DEL CAMBIO. SOBRE TODO EN EL ÁREA DE ESTUDIO ES VITAL PLANEAR EL SEGUIMIENTO POR EL VALOR SOCIAL QUE TIENE LA CONDUCTA DE ESTUDIO.

OTRO COMENTARIO SE REFIERE A LA VARIACIÓN SISTEMÁTICA DEL TRATAMIENTO. DE HECHO LOS TRABAJOS DE QUE DISPONEMOS NO HAN ESPECIFICADO EN SU PROCEDIMIENTO MEDIDAS DE CONTROL PARA EFECTOS DE SECUENCIA Y AGARREO (CARRY-OVER) DE LOS TRATAMIENTOS. EN EL ÁREA QUE NOS OCUPA ES INDISPENSABLE EVALUAR EFECTOS DE TAL TIPO, PUES DE NO SER ASÍ, CORREMOS EL PELIGRO DE DAR CONCLUSIONES FALSAS SOBRE LOS EFECTOS DE UNA TÉCNICA AISLADA.

POR SUPUESTO LAS MEDIDAS REACTIVAS Y LOS EFECTOS DE OBSERVADORES CON TENDENCIAS, TAMBIÉN SON VARIABLES DE MÉTODO QUE DEBEMOS CONTROLAR. PARA ELLO PODEMOS INCLUIR FASES DE ENTRENAMIENTO DE LOS OBSERVADORES, DE ADAPTACIÓN AL REGISTRO, DE ADAPTACIÓN A LOS OBSERVADORES Y TAMBIÉN PODEMOS EMPLEAR REGISTROS MECÁNICOS Y OTROS RECURSOS DERIVADOS DE LA CREATIVIDAD DEL INVESTIGADOR.

LA SELECCIÓN Y ASIGNACIÓN DE SUJETOS A GRUPOS ES OTRO FACTOR DE MUCHA IMPORTANCIA. ES CLARO QUE PARA OBTENER VALIDEZ ESTADÍSTICA EN NUESTROS PROCEDIMIENTOS LA MUESTRA SELECCIONADA DEBE SER REPRESENTATIVA, COSA QUE APOYA LA GENERALIDAD DE LOS DATOS. SIN EMBARGO, LA SELECCIÓN ES UN PASO DE LA PLANEACIÓN EXPERIMENTAL QUE CREA DI-

FICULTADES PRÁCTICAS. EN LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIOS SE HAN SELECCIONADO ESTUDIANTES DE NIVEL BACHILLERATO O PROFESIONAL; ESA SITUACIÓN EXIGE QUE SUJETOS CON OTRAS CARACTERÍSTICAS PARTICIPEN EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONDUCTA DE ESTUDIO Y SUS DETERMINANTES.

EN CUALQUIER ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO EXISTENTES ES PRIMORDIAL CONSIDERAR LAS VARIABLES DEPENDIENTES SOBRE LAS QUE SON EVALUADOS LOS PROCEDIMIENTOS EXPERIMENTALES.

SI RECORDAMOS LOS ESTUDIOS MENCIONADOS NOTAREMOS QUE, AL MENOS DENTRO DE LOS LÍMITES IMPUESTOS POR EL NÚMERO DE TRABAJOS REVISADOS, LAS VARIABLES DEPENDIENTES SELECCIONADAS CORRESPONDEN A ALGUNAS MUY ESPECÍFICAS Y QUE ÉSTAS SON ELEGIDAS REPETIDAS VECES EN LAS INVESTIGACIONES COMO MEDIDAS DE LA CONDUCTA DE ESTUDIAR.

LAS VARIABLES MÁS REPRESENTATIVAS Y EN LAS CUALES SE HAN FUNDAMENTADO LAS CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONDUCTA DE ESTUDIO, SON ENTRE OTRAS: LAS CALIFICACIONES (YA SEAN PROMEDIOS O NO), LA EJECUCIÓN EN PRUEBAS (SE HA TENDIDO A QUE ÉSTAS SEAN DE TIPO OBJETIVO POR LAS VENTAJAS QUE OFRECEN), EL TIEMPO QUE EL ALUMNO DEDICA A ESTUDIAR, LA CANTIDAD DE MATERIAL ESTUDIADO POR UNIDAD DE TIEMPO, Y LA OCURRENCIA DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y DE BIBLIOTECA COMO LA PREPARACIÓN DE ENSAYOS POR ESCRITO, LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS ESPECÍFICOS, TOMAR NOTAS, LA ORGANIZACIÓN Y PLANEACIÓN DE LA CONDUCTA DE ESTUDIAR,

ETC.

LAS CATEGORÍAS DE CONDUCTA VARÍAN DE INVESTIGADOR A INVESTIGADOR, Y EN ALGUNOS CASOS ESAS CATEGORÍAS SON JERARQUIZADAS EN UNA ESCALA DE PUNTUACIÓN QUE INDICA EL VALOR DE CADA CONDUCTA DE ACUERDO A LOS PROPÓSITOS PARTICULARES DEL ESTUDIO.

AHORA BIEN, ALGUNAS POSIBLES DIFICULTADES QUE PLANTEAN TALES VARIABLES DEPENDIENTES SON: LAS CALIFICACIONES PUEDEN SER ÚTILES EN LA MEDIDA DE QUE SE OBTENGAN A PARTIR DE PRUEBAS VÁLIDAS Y CONFIABLES, POR SUPUESTO EN BASE A CRITERIOS DE RESPUESTA CLARAMENTE DEFINIDOS. DE NO SER ASÍ, SE ANULA LA VALIDEZ DE LAS CALIFICACIONES COMO DATOS EXPERIMENTALES. LAS CALIFICACIONES NO SE DEBEN TOMAR COMO DATO ABSOLUTO, SINO COMPRENDIDAS DENTRO DE UN MARCO DEFINIDO POR EL PROCEDIMIENTO CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN DE QUE SE TRATE.

LOS DATOS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DE PRUEBAS PUEDEN VERSE OSCURECIDOS POR LA FALTA DE VALIDACIÓN DE LAS PRUEBAS.

EN ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PUEDE REQUERIRSE APLICAR VARIAS PRUEBAS, EN ESTOS CASOS ES VITAL QUE SE HAYA CONSTRUÍDO TODO EL CONJUNTO CON PREGUNTAS DEL MISMO O EQUIVALENTE GRADO DE DIFICULTAD. LAS PRUEBAS HAN SIDO UN INSTRUMENTO MUY ÚTIL POR LA ÍNTIMA RELACIÓN QUE MANTIENEN CON LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS EN LOS CENTROS ESCOLARES A TODOS LOS NIVELES.

OTRO FACTOR QUE PODRÍA AFECTAR LA VERACIDAD DE LOS HALLAZGOS EXPERIMENTALES ES EL ENTRENAMIENTO DE LOS SUJETOS EN LA EJECUCIÓN DE PRUEBAS. LA FALTA DE EXPERIENCIA EN RESOLVER UN TIPO ESPECÍFICO DE EXÁMEN PODRÍA INFLUIR SOBRE EL RENDIMIENTO EN LA MISMA (O'NEILL, 1975), POR LO QUE EN TODA INVESTIGACIÓN DEBERÁ CONSIDERARSE LA NECESIDAD DE ENTRENAR A LOS SUJETOS ANTES DE SOMETERLOS A LA FASE DE EVALUACIÓN DEL TRATAMIENTO CON PRUEBAS. DE NO SER ESE EL CASO, EVALUAR POR ALGÚN MEDIO EL NIVEL DE EXPERIENCIA DE LOS SUJETOS Y EQUILIBRARLO EN LA ASIGNACIÓN A GRUPOS DE TRATAMIENTO (SI SE TRATA DE GRUPOS).

UN CASO ESPECIAL DE PRUEBAS SON AQUELLAS QUE YA ESTÁN ESTANDARIZADAS Y VALIDADAS. ESTE SERÍA EL CASO DE LA ESCALA DE HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES DE BROWN Y HOLTZMAN (1965), LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LECTURA (1952) Y OTRAS SUYA UTILIDAD DEBE TOMARSE EN CUENTA. DE PLANTEA UNA CUESTIÓN IMPORTANTE, QUE LOS INSTRUMENTOS DE ESE TIPO DEBEN SER APLICADOS SOLO A POBLACIONES SOBRE LAS QUE SE HAN ESTANDARIZADO, YA QUE DE OTRO MODO LOS DATOS QUE ARROJEN NO TENDRÍAN UTILIDAD.

RESPECTO AL TIEMPO QUE UN ALUMNO DEDICA A ESTUDIAR, ES QUIZÁ LA MEDIDA QUE MÁS SE HA MANEJADO POSIBLEMENTE -- PORQUE PODRÍA PENSARSE QUE MIENTRAS MÁS TIEMPO SE LEE O ESTUDIA UN MATERIAL ÉSTE SE APRENDE MEJOR. EL TIEMPO DE ESTUDIO ES UNA VARIABLE SELECCIONADA PRINCIPALMENTE EN ESTUDIOS QUE TRABAJAN CON TÉCNICAS DE AUTO-REGISTRO, AUTO-RE-

FORZAMIENTO E INCLUSO AUTO-INSTRUCCIÓN.

LAS CALIFICACIONES SON DATOS ÚTILES SIEMPRE Y CUANDO SE TOMEN EN CUENTA OTROS FACTORES; POR EJEMPLO, SI TOMAMOS UNA CALIFICACIÓN ALTA POR SÍ SOLA, QUIZÁ DIRÍAMOS QUE EL ESTUDIANTE QUE LA HA OBTENIDO REALMENTE HA APRENDIDO, PODRÍAMOS SUPONER QUE SERÁ CAPAZ DE DAR OTRAS RESPUESTAS QUE TRASCIENDEN A LAS QUE SE LE HA PEDIDO EN EL EXÁMEN. PODRÍA RESOLVER PROBLEMAS SIMILARES, OTROS PROBLEMAS RELACIONADOS O QUE INCLUSO PODRÍA CREAR EJEMPLOS NOVEDOSOS. SIN EMBARGO, ESO NO ES MÁS QUE UN SUPUESTO YA QUE SI LAS CUESTIONES CONTENIDAS EN EL EXÁMEN NO PIDEN ESE TIPO DE RESPUESTAS NO TENEMOS BASES PARA AFIRMAR QUE OCURRIRÁN ESOS OTROS PROCESOS CONDUCTUALES. NO OBSTANTE, LAS CALIFICACIONES SON TOMADAS COMO DATOS ABSOLUTOS DE LA "CAPACIDAD" DEL ALUMNO.

SIN EMBARGO, HAY TRABAJOS QUE INDICAN QUE LAS CALIFICACIONES SON MEDIDAS MUY SENSIBLES QUE REFLEJAN EL EFECTO DE OTRAS VARIABLES QUE NO SON EXCLUSIVAMENTE EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO. POR EJEMPLO, EL HECHO DE QUE EL ESTUDIANTE CONOZCA SUS RESULTADOS AFECTA POSITIVAMENTE SU EJECUCIÓN EN LOS EXÁMENES. BEESON (1973) EFECTUÓ UN ESTUDIO PARA INVESTIGAR EL POSIBLE EFECTO DEL CONOCIMIENTO DE RESULTADOS SOBRE LA EJECUCIÓN EN PRUEBAS. PARA ELLO FORMÓ TRES GRUPOS DE COMPARACIÓN. EL GRUPO I CONSISTIÓ DE 30 ESTUDIANTES INSCRITOS EN UN CURSO DE MATEMÁTICAS PARA MAESTROS DE PRIMARIA. EL GRUPO II CONSISTIÓ DE 15 ESTUDIAN-



TES INSCRITOS EN UN CURSO DE REMEDIO EN MATEMÁTICAS. EL GRUPO III CONSISTIÓ DE 30 ESTUDIANTES DE BACHILLERATO INSCRITOS EN UNA CLASE DE MATEMÁTICAS GENERALES. LOS SUJETOS FUERON ASIGNADOS AL AZAR A SUB-GRUPOS DENTRO DE CADA GRUPO. CADA SUB-GRUPO RECIBIÓ CONOCIMIENTO DE RESULTADOS SOBRE LA PRIMERA O SEGUNDA MITAD DE LAS PREGUNTAS DE PRUEBAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE.

TODOS LOS SUBGRUPOS RECIBIERON CONOCIMIENTO INMEDIATO Y CONOCIMIENTO DEMORADO DE RESULTADOS, ALTERNADAMENTE.

DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LOS DATOS, SE CONCLUYÓ QUE EN GENERAL, NO HUBIERON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LOS RESULTADOS DE LOS DOS MÉTODOS DE PRUEBA. LOS MÉTODOS DE PRUEBA FUERON, EXÁMENES DE UNA HORA OBJETIVOS Y UN EXÁMEN FINAL.

NO SE OBSERVARON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LAS MEDIAS DE CONOCIMIENTO INMEDIATO Y DEMORADO DE RESULTADOS EN NINGUNA DE LAS PRUEBAS DE UNA HORA. PERO SÍ HUBO DIFERENCIA EN LOS RESULTADOS DEL EXÁMEN FINAL, EN FAVOR DEL CONOCIMIENTO INMEDIATO DE RESULTADOS.

LAS CALIFICACIONES TAMBIÉN ESTÁN AFECTADAS POR EL TIPO DE PREGUNTAS DEL EXÁMEN SOBRE LA CANTIDAD DE ESTUDIO. O'NEILL (1975), COMPARÓ LOS EFECTOS DE UNA PRUEBA DE OPCIÓN MÚLTIPLE CON UNA PRUEBA DE PREGUNTAS DE COMPLETAR. UTILIZÓ UN DISEÑO DE REVERSIÓN CONTRABALANCEADO EN ESTUDIANTES NO-GRADUADOS DE BACHILLERATO.

UN GRUPO FUÉ SOMETIDO A PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE.

PLE, LUEGO A PREGUNTAS DE COMPLETAMIENTO, Y DE NUEVO A LA PRIMERA CONDICIÓN. EL SEGUNDO GRUPO RECIBIÓ PREGUNTAS DE COMPLETAMIENTO, LUEGO PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE Y -- POR ÚLTIMO, DE COMPLETAMIENTO DE NUEVO.

ENCONTRÓ QUE LAS PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE RE-- QUIRIERON MENOS ESTUDIO EN TÉRMINOS DE TIEMPO, QUE LAS DE DE COMPLETAMIENTO PARA ALCANZAR UN CRITERIO DE EJECUCIÓN ESPECIFICADO. SE MIDIÓ LA EJECUCIÓN DE MANERA INDEPEN-- DIENTE, CON AMBOS TIPOS DE PREGUNTAS Y NO SE DESCUBRIERON DIFERENCIAS EN LA EJECUCIÓN INTRA O ENTRE GRUPOS.

PERO HAY EVIDENCIA DE MELLEBERGH (1972), QUIEN SEÑALA QUE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO NO ESTÁN FUERTEMENTE AFECTADOS POR EL TIPO DE PREGUNTA QUE LOS ESTUDIANTES ESPERAN - EN LOS EXÁMENES.

EJECUCIÓN EN PRUEBAS:- ESTA MEDIDA HACE OBSERVABLES UNA GRAN CANTIDAD DE RESPUESTAS. EN LA FORMA ESCRITA, UNA RESPUESTA DEJA UN PRODUCTO PERMANENTE QUE NOS PERMITE CHECAR SI OTRA RESPUESTA ESTÁ EN EL REPERTORIO DEL ALUMNO. POR SUPUESTO, LAS RESPUESTAS MOTORAS OCURREN EN INTERACCIÓN CON OTROS NIVELES DE COMPORTAMIENTO. ES DECIR, CUANDO UN INDIVIDUO ESTUDIA POR EJEMPLO, EL CAPÍTULO PRIMERO DE CUALQUIER LIBRO, NO PODRÍAMOS CORROBORAR SI SE HA OPERADO UN CAMBIO EN SU CONDUCTA, YA QUE EL NIVEL NO ESTÁ AL ACCESO DE LOS SENTIDOS EN FORMA DIRECTA, EXCEPTO PARA EL SUJETO QUE ESTUVO EXPUESTO AL TEXTO. ESTO QUIERE DECIR QUE LA EXTENSIÓN DEL CAMBIO CONDUCTUAL NO ESTÁ EN EL EXÁMEN EXCLUSI-

VAMENTE, YA QUE LA EJECUCIÓN SOBRE LA PRUEBA ES UNA MANERA DE HACER OBSERVABLE EL CAMBIO, PUES INDEPENDIEMENTE DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA EL CAMBIO PUEDE HABERSE OPERADO. Y LO PODEMOS CONFIRMAR ENFRENTANDO AL SUJETO A SITUACIONES PRÁCTICAS.

TIEMPO DE ESTUDIO:- EL REGISTRO DEL TIEMPO DE ESTUDIO SE BASA EN UNA RESPUESTA OBSERVABLE, QUE PUEDE SER DEFINIDA COMO LA DURACIÓN DE LA RESPUESTA DE PERMANECER SENTADO Y ORIENTADO HACIA EL TEXTO. SIN EMBARGO, SIEMPRE QUE SE ESTÁ ANTE UN LIBRO MIRÁNDOLO, ESTAMOS LEYENDO?, Y AÚN SUPONIENDO QUE ASÍ FUERA, ESTAREMOS ENTIENDIENDO LA LECTURA?

PARE RESPONDER PREGUNTAS COMO ÉSTAS, EXISTEN GRAVES DIFICULTADES METODOLÓGICAS, YA QUE NO DISPONEMOS DE TÉCNICAS QUE SUPEREN LAS LIMITACIONES DE UN OBSERVADOR HUMANO.

EL TIEMPO DE ESTUDIO ES UNA MEDIDA DE GRAN UTILIDAD, PERO PARA APROVECHAR MÁS LAS POSIBILIDADES QUE ÉSTA PRESENTA, ES NECESARIO COMBINARLA CON OTRAS MEDIDAS RELACIONADAS AL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO.

LA CANTIDAD DE MATERIAL ESTUDIADO SE VE RELACIONADO ESTRECHAMENTE CON EL TIEMPO DE ESTUDIO. ADEMÁS DE QUE ES IMPERATIVO ESPECIFICAR CLARAMENTE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL MATERIAL, ESTO ES, SI LO QUE INTERESA EN EL PROGRAMA ES POR EJEMPLO, INCREMENTAR EL NÚMERO DE HOJAS QUE UN ESTUDIANTE LEE EN 30 MINUTOS, SERÁ NECESARIO CALCULAR Y LUEGO EQUILIBRAR EL GRADO DE DIFICULTAD. TAMBIÉN ES NECESA-

RIO IGUALAR LA LONGITUD DE CADA UNIDAD DE ESTUDIO. SI -
DICHAS MEDIDAS NO SON TOMADAS EN CUENTA, EL RENDIMIENTO OB-
TENIDO NO ESTARÁ BASADO EN DATOS FIRMES.

CANTIDAD DE MATERIAL ESTUDIADO:- POR CANTIDAD ENTEN-
DEMOS EL NÚMERO DE HOJAS O PÁGINAS QUE EL ESTUDIANTE LEE.
LA FORMA DE HACER REGISTRABLE ÉSTO ES, HACER ALGUNA ANOTA-
CIÓN POR CADA HOJA NUEVA HACIA LA QUE EL SUJETO SE ORIENTE
VISULAMENTE. A MENOS QUE EL MISMO SUJETO AUTO-REGISTRE,
ÉL TENDRÁ MENOS DIFICULTADES PARA "DARSE CUENTA" DE QUE HA
TERMINADO DE LEER CADA HOJA.

SIN EMBARGO, AÚN CUANDO TERMINE DE LEER, ESTA MEDIDA
NO NOS CERTIFICA SI HA COMPRENDIDO LA INFORMACIÓN CONTENI-
DA EN EL TEXTO.

LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y DE BIBLIOTECA, SE REGIS-
TRAN POR LA OCURRENCIA DE CATEGORÍAS DE CONDUCTA QUE GENE-
RALMENTE SON DE TIPO MOTOR Y EN OCASIONES ALGUNAS DEJAN --
PRODUCTOS PERMANENTES QUE LAS HACE ACCESIBLES A LA OBSERVA-
CIÓN Y REGISTRO.

ASÍ PUES, VEMOS QUE PRIMORDIALENTE SE EVALÚA EL APREN-
DIZAJE CON RESPUESTAS OBSERVABLES DE TIPO VERBAL.

DATOS QUE APOYAN ESTA AFIRMACIÓN SON LAS BAJAS CORRE-
LACIONES ENCONTRADAS ENTRE QUESTIONARIOS SOBRE HÁBITOS DE
ESTUDIO Y CRITERIOS DE ÉXITO ACADÉMICO (BROWN Y DUBOIS, --
1964), Y LAS ALTAS CORRELACIONES QUE SE HAN OBSERVADO ENTRE
MEDIDAS DE APTITUD VERBAL Y CRITERIOS DE ÉXITO ACADÉMICO
(SCHROEDER Y SLEDGE, 1966).

DENTRO DE LAS CONDUCTAS DE TIPO ACADÉMICO Y DE LAS ACTIVIDADES DE BIBLIOTECA, PODRÍA INCLUIRSE UNA LISTA DE CATEGORÍAS DE RESPUESTA TAN EXTENSA COMO SE DESEARA. EN PÁRRAFOS ANTERIORES SE HAN MENCIONADO ALGUNAS DE ELLAS. AHORA BIEN, LO QUE PRINCIPALMENTE SERÁ NEGESARIO, ES HACER UN ANÁLISIS DETALLADO DE LA IMPORTANCIA Y RELACIÓN - MUTUA ENTRE LAS CATEPORÍAS DE RESPUESTA SELECCIONADAS PARA EL PROGRAMA DE CAMBIO CONDUCTUAL.

HEMOS OBSERVADO QUE EN LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIOS QUE SE PROPONEN APLARAR LA RELACIÓN ENTRE UNA TÉCNICA DE ESTUDIO Y EL INCREMENTO (SI LO HAY) DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO, SE SELECCIONAN COMO MEDIDAS IMPORTANTES, EL TIEMPO DE ESTUDIO, LAS CALIFICACIONES, O ALGUNA OTRA VARIABLE DE LAS MENCIONADAS.

EN ALGUNOS CASOS SE HAN REGISTRADO MÁS DE UNA VARIABLE DEPENDIENTE Y OREEMOS QUE ESTA ALTERNATIVA PODRÍA AUXILIAR MÁS EN LOS INTENTOS POR DESCUBRIR EXPERIMENTALMENTE LOS DETERMINANTES DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO EFECTIVA.

ADEMÁS DE LAS DIFICULTADES QUE MENCIONAMOS EXISTEN - OTRAS. TODAS LAS VARIABLES DEPENDIENTES QUE HAN SIDO EMPLEADAS NO SON MEDIDAS DIRECTAS DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO. SE DESCONOCEN LOS EFECTOS DE FACTORES DIFERENTES DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE, ES DECIR, LA SENSIBILIDAD DE DICHAS VARIABLES. SI EL DISEÑO EXPERIMENTAL NO CONTROLA ESE PROBLEMA NO ESTAREMOS REGISTRANDO EL PROCESO QUE INTERESA.

ESO SIGNIFICA QUE EN EL ÁREA DE LA CONDUCTA DE ESTU-

DIO NO SE TIENEN VARIABLES DEPENDIENTES BIEN DEFINIDAS.

OTRO GRAVE PROBLEMA ES QUE, TAMPOCO SE TIENEN IDENTIFICADAS LAS VARIABLES INDEPENDIENTES. EN LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIOS SE TRATA COMO VARIABLE INDEPENDIENTE A UN -- COMPLEJO DE FACTORES. DE HECHO SE HAN MANIPULADO LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO COMO SI FUEREN VARIABLES INDEPENDIENTES.

REPLANTEAMIENTO DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO

HACER UN REPLANTEAMIENTO DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO EXIGE SEÑALAR, PRIMERO LAS DIFICULTADES QUE IMPLICA LA FORMA TRADICIONAL COMO SE HAN ENFRENTADO LOS INVESTIGADORES A ESTE PROBLEMA.

DOS COSAS IMPORTANTES PODEMOS SEÑALAR AQUÍ, PRIMERO LOS PROCEDIMIENTOS DE CAMBIO DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO Y SEGUNDO LA CONCEPCIÓN DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO. AMBOS FACTORES DIRIGEN LA INTEGRACIÓN DE UNA TECNOLOGÍA.

HASTA EL MOMENTO, LOS TRABAJOS RESEÑADOS NO HACEN EXPLÍCITA UNA CONCEPCIÓN AL RESPECTO, PERO SÍ HACEN NOTAR ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA DE ESTUDIOS:

- A)- ES UNA ACTIVIDAD FACTIBLES DE SER MODIFICADA,
- B)- EXISTEN RECURSOS Y PROCEDIMIENTOS PARA GENERAR CAMBIOS EN ELLA Y
- C)- HAY ESTRATEGIAS PARA EVALUAR EL CAMBIO DE LA CONDUCTA.

EL PUNTO ES ENTONCES CUESTIONAR SI LA PROPIEDAD DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO DE SER MODIFICABLE, NO ES SOLAMENTE UNA ILUSIÓN RESULTANTE DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA EVALUAR EL CAMBIO CONDUCTUAL. DE MANERA QUE, SI NO CONTAMOS CON UN PROCEDIMIENTO DE MEDICIÓN MÁS DIRECTO Y CERCANO A LA CONDUCTA OBJETIVO, TENDREMOS GRAVES DIFICULTADES PARA CONSIDERAR EFECTIVA ALGUNA TÉCNICA DE ESTUDIO.

PARA SALVAR LA DIFICULTAD DE OBSERVACIÓN Y MEDICIÓN DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO SE HA FAVORECIDO EL AUTO-REGISTRO DEL SUJETO. EL ÁREA DEL AUTO-CONTROL HA APORTADO EN ESTE SENTIDO ESTRATEGIAS DE MEDICIÓN Y TAMBIÉN ESTRATEGIAS DE TRATAMIENTO (RIMM Y MASTERS, 1974).

LA INVESTIGACIÓN SOBRE AUTO-CONTROL DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO SE HA BASADO PRINCIPALMENTE EN EL INCREMENTO DEL TIEMPO QUE UN SUJETO SE ENCUENTRA FRENTE AL TEXTO, Y EL INCREMENTO DEL NÚMERO DE HOJAS O FRASES QUE EL ESTUDIANTE LEE. SIN EMBARGO, ESTO NO RESUELVE EL PROBLEMA DEL DESCONOCIMIENTO DE LOS DETERMINANTES DE DICHA CONDUCTA.

A LA FECHA, LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS VARIABLES QUE AFECTAN LA CONDUCTA DE ESTUDIO ES UN ÁREA POCO EXPLORADA. ESA SITUACIÓN CONTRASTA GRANDEMENTE CON SU IMPORTANCIA EN EL CONOCIMIENTO DE LA CONDUCTA ACADÉMICA. LA INVESTIGACIÓN EXISTENTE AL PRESENTE, SE HA ORIENTADO HACIA LA BÚSQUEDA DE TÉCNICAS DE ESTUDIO EFECTIVAS, MÁS QUE A IDENTIFICAR LAS VARIABLES RESPONSABLES DEL ESTUDIO. ESTA FALTA DE CONOCIMIENTO HA IMPEDIDO LA FORMULACIÓN DE UN CONCEPTO CLARO DE LA CONDUCTA QUE INTERESA.

ES CURIOSO OBSERVAR QUE A PESAR DE QUE SE HA HECHO ÉNFASIS EN ENCONTRAR UNA TÉCNICA DE ESTUDIO QUE GARANTICE SER EFECTIVA, NO SE HAN LOGRADO LOS RESULTADOS DESFADOS.

ALGUNOS PROBLEMAS HAN OBSTACULIZADO TAL PROPÓSITO. COMO VIMOS EN LA PARTE V, LOS ESTUDIOS ADOLESCEN DE UNA SERIE DE DEFICIENCIAS METODOLÓGICAS, PERO NO SOLO ESO, SINO

QUE LA CONCEPCIÓN QUE SE HA TENIDO DE LO QUE ES ESTUDIAR TAMBIÉN HA JUGADO UN PAPEL IMPORTANTE.

TRADICIONALMENTE LA CONDUCTA DE ESTUDIO SE HA HECHO EQUIVALENTE A LA EJECUCIÓN SOBRE UN EXÁMEN. Y EL PARADIGMA MÁS AMPLIAMENTE UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN SE HA REDUCIDO A LA SECUENCIA ESTUDIO-EXÁMEN. ESTA MISMA SITUACIÓN PREVALECE EN LOS ESCENARIOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR, DONDE GENERALMENTE SE ASIGNA ALGÚN MATERIAL DE ESTUDIO Y LUEGO SE APLICA UN EXÁMEN. SI EL SUJETO RESPONDE CORRECTAMENTE EN EL EXÁMEN SE SUPONE QUE HA ESTUDIADO, PERO SI RESPONDE INCORRECTAMENTE DECIMOS QUE NO HA SIDO EFICAZ SU ESTUDIO. DE MANERA QUE, LAS CONSECUENCIAS A LA CONDUCTA DE ESTUDIO SE PROPORCIONAN EN FORMA DEMORADA.

ASÍ, EN LOS CASOS EN LOS QUE EL ALUMNO HAYA EMITIDO CONDUCTAS DE ESTUDIO APROPIADAS, LA CONSECUENCIA A ELLAS SERÁ PROPORCIONADA HORAS O DÍAS DESPUÉS DE SU EMISIÓN, YA QUE LOS RESULTADOS DE SU COMPORTAMIENTO LOS RECIBIRÁ HASTA QUE EL MAESTRO REVISE LOS EXÁMENES. EN ALGUNAS OPORTUNIDADES LO QUE EL MAESTRO PUEDE REFORZAR SON CONDUCTAS DE FRAUDE Y NO DE ESTUDIO. COMO RESULTADO DEL RETRASO EN COMPLETAR LA CONTINGENCIA EXISTE LA IMPOSIBILIDAD DE MANTENER LAS CONDUCTAS DE ESTUDIO EFECTIVAS CUANDO HAYAN OCURRIDO.

UNA MANERA DE RESOLVER ESA LIMITACIÓN HA SIDO LA INSTRUCCIÓN PROGRAMADA -EN EL ÁREA TECNOLÓGICA- Y LA APARICIÓN DE ESTUDIOS CUYO PROPÓSITO SE CARACTERIZA POR ESPECI-

FICAR LOS PARÁMETROS DE CONSTRUCCIÓN ÓPTIMOS PARA UN MATERIAL DE ESTUDIO (GAGNÉ Y ROTHKOPF, 1975; RICHARDS Y DI VESTA, 1974; FELKER Y DAPRE, 1975).

EN LA EMISIÓN DE UNA CONDUCTA HAY DOS ESTADIOS:

- 1) - ATENDER A UN ESTADO DE COSAS, Y
- 2) - RESPONDER A ESA SITUACIÓN DE UNA MANERA ESPECÍFICA.

POR TANTO, CUANDO REGISTRAMOS EL TIEMPO QUE EL ESTUDIANTE ESTÁ SENTADO Y ORIENTADO VISUALMENTE HACIA UN TEXTO, POSIBLEMENTE ESTEMOS OBSERVANDO EL PRIMER ESTADIO Y DEJEMOS A UN LADO EL SEGUNDO.

EN EL CASO DE CONSIDERAR COMO DATO LA EJECUCIÓN EN UN EXÁMEN, TAMPOCO ESTAMOS REGISTRANDO O MIDIENDO CONDUCTA DE ESTUDIO PROPIAMENTE DICHA SINO CONDUCTAS RELACIONADAS CON ESTUDIAR. BAJO EL PATRÓN ESTUDIO-EXÁMEN NO HAY ESTRATEGIAS EXPLÍCITAS MEDIANTE LAS CUALES SE ENTRENE AL ALUMNO A ESTUDIAR. PUEDE SER QUE APRENDA A HACERLO, PERO ESO NO SERÁ UN PRODUCTO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA.

“ENSEÑAR A UNA PERSONA A ESTUDIAR ES ENSEÑARLE TÉCNICAS DE AUTO-CONTROL QUE AUMENTEN LA PROBABILIDAD DE QUE -- RECUERDE LO VISTO U OÍDO” (SKINNER, 1970, P. 137).

ALGUNAS CONDUCTAS DE ESTUDIO IDENTIFICADAS SON: LEER, REPASAR, SUBRAYAR, UTILIZAR COMILLAS, PARÉNTESIS, - LLAVES, HACER NOTAS AL MÁRGEN DEL LIBRO O EN UN PAPEL APARTE, FORMULAR PREGUNTAS EN SILENCIO O POR ESCRITO Y POSIBLEMENTE ALGUNAS OTRAS (JOHNSTON Y COL. 1972). SIN EMBARGO, ESTAS CONDUCTAS ESTÁN RELACIONADAS CON EL ESTUDIO DE MATERIAL TEXTUAL EN PROSA, Y EN AUSENCIA DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EXPLÍCITOS.

SE HA ENFATIZADO EL RECUERDO PALABRA POR PALABRA Y SE HA CONSIDERADO EN POCA MEDIDA LA COMPRESIÓN DEL MATERIAL. ASÍ PUES, ES IMPERIOSO QUE SE INVESTIGUE AL RESPECTO Y QUE EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN SE DISEÑEN LAS CONDICIONES PARA PEDIR AL ALUMNO RESPUESTAS EN LAS QUE EL ESTUDIANTE REPRODUCE LO LEÍDO SIN QUE FORMALMENTE SEAN LAS MISMAS PALABRAS.

DE LAS INVESTIGACIONES MENCIONADAS EN ESTE TRABAJO, NINGUNA CONSIDERA DENTRO DEL PROPÓSITO LOS EFECTOS QUE LAS TÉCNICAS PUDIERAN TENER SOBRE LA COMPRESIÓN. ES NECESARIO ENTONCES DIRIGIR LA INVESTIGACIÓN HACIA ESPECIFICAR - EL PROCESO MISMO DE LA COMPRESIÓN, Y HACIA LAS FORMAS DE APLICAR MEDIDAS QUE BENEFICIEN AL ESTUDIANTE COMO SUJETO DE APRENDIZAJE.

DOTAR AL ESTUDIANTE DE CONDUCTAS DE ESTUDIO PERMITIRÁ QUE ÉL MISMO PROGRAME CONDICIONES QUE LE PERMITAN ADQUIRIR RESPUESTAS QUE EL SISTEMA EDUCATIVO NO ES CAPAZ DE PROPORCIONARLE.

EN LA MEDIDA EN QUE UN ALUMNO SEPA ESTUDIAR SE COMPORTARÁ DE ACUERDO A LOS OBJETIVOS DE CADA ASIGNATURA. ASÍ, SI LOS OBJETIVOS ESTABLECEN QUE EL ALUMNO REPITA O ANALICE NOS INTERESARÁ IDENTIFICAR LAS CONDUCTAS DE ESTUDIO QUE FACILITARÁN EL LOGRO DEL OBJETIVO REPETIR, Y LAS CONDUCTAS QUE PERMITAN LOGRAR EL OBJETIVO DE ANÁLISIS. ESTO SIGNIFICA QUE LAS CONDUCTAS DE ESTUDIO SON CLASES DE RESPUESTAS QUE DEBEN ESTAR CONTROLADAS DISCRIMINATIVAMENTE, ES DECIR, EL ALUMNO QUE ESTUDIA MATEMÁTICAS DEBERÁ COMPOR-

TARSE DE MANERA DIFERENTE A CUANDO ESTUDIA HISTORIA O FILOSOFÍA CON EL OBJETO DE LOGRAR UNA EJECUCIÓN ÓPTIMA.

EN RESUMEN, SE SABE POCO ACERCA DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO Y SUS COMPONENTES. NO OBTANTE, LA METODOLOGÍA -- CIENTÍFICA PLANTEA LA POSIBILIDAD DE LOGRAR ESE CONOCIMIENTO . LOS DATOS OBTENIDOS EXPERIMENTALMENTE PODRÍAN -- APLICARSE PARA CONSEGUIR QUE EL ALUMNO ESTUDIE CON EFECTIVIDAD. LOS CRITERIOS DE EFECTIVIDAD DEBEN ESPECIFICARSE EN TÉRMINOS DE RESPUESTAS QUE EXIJAN MÁS QUE LA SOLA -- EMISIÓN DE CADENAS INTRAVERBALES. ES POSIBLE QUE CRITERIOS DE CONDUCTA QUE DEMUESTREN COMPRENSIÓN DE LA LECTURA FACILITEN LA GENERALIZACIÓN DE LAS CONDUCTAS APRENDIDAS A PARTIR DEL TEXTO ESTUDIADO, PARA ASEGURAR ÉSTO SE DEBE SOMETER A DEMOSTRACIÓN EMPÍRICA.

ADEMÁS LO QUE PODRÍAMOS LLAMAR UNA TÉCNICA DE ESTUDIO DEBERÁ INCLUIR ESPECIFICACIONES DE LA RELACIÓN OBJETIVOS-MATERIAL-CONDUCTAS QUE HEMOS SEÑALADO EN ESTA SECCIÓN.

REFERENCIAS

- AMBROSIO, G.P. Y CONGRAINS E.M., ASÍ ES COMO SE ESTUDIA, MÉXICO: EN. FORJA, 1976.
- BANDURA, A. AND PERLOFF, B., RELATIVE EFFICACY OF SELF-MONITORED AND EXTERNALLY IMPOSED REINFORCEMENT SYSTEMS. JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL -- PSYCHOLOGY, 1967, 7, 111-116.
- BANDURA, A., SELF-REINFORCEMENT PROCESSES. EN: MAHONEY, M. J. AND THORENSEN, C. E. SELF-CONTROL: POWER TO THE PERSON. MONTEREY: BROOKS COLE PUBLISHING CO. 1974.
- BANDURA, A., PRINCIPLES OF BEHAVIOR MODIFICATION. USA: HOLT, RINEHART AND WINSTON, INC. 1969.
- BASS, BARRY A.; OLLENDICK, THOMAS H.; VUCHINICH, RUDY E., STUDY HABITS AS A FACTOR IN THE LOCUS OF CONTROL ACADEMIC ACHIEVEMENT RELATIONSHIP. PSYCHOLOGICAL REPORTS. 1974, 34, (3, PART 1), 906.
- BEESON, R. O., IMMEDIATE KNOWLEDGE OF RESULTS AND TEST PERFORMANCE. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 1973, 66, 224-226.
- BENEKE, W. M. AND HARRIS, M. B., TEACHING SELF-CONTROL OF STUDY BEHAVIOR. BEHAVIOR RESEARCH AND THERAPY. 1972. 10, 35-41.
- BIGGS, J. B., STUDY BEHAVIOR AND PERFORMANCE IN OBJECTIVE AND ESSAY FORMATS. AUSTRALIAN JOURNAL OF EDUCATION. (SYDNEY) 1973, 17 (2), 157-167.
- BOODEN, J. L.; OSTERHOUSE, R. Y GELSO, CH. J., THE VALUE OF A STUDY SKILLS INVENTORY FOR FEEDBACK AND -- CRITERION PURPOSES IN AN EDUCATIONAL SKILLS -- COURSE. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 1972, 65, 309-311.
- BORN, D. G.; DAVIS, M.; WHELAN, P. Y JACKSON, D., COLLEGE STUDENT STUDY BEHAVIOR IN A PERSONALIZED INSTRUCTION COURSE AND IN A LECTURE COURSE. EN: SEMB, GEORGE EDITA. BEHAVIOR ANALYSIS AND EDUCATION, UNIVERSITY OF KANSAS, 1972.

- BRISTOL, MARIE M. AND SLOANE, HOWARD N. J., EFFECTS OF CONTINGENCY CONTRACTING ON STUDY RATE AND TEST PERFORMANCE. JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS. 1974, 7, 271-285.
- BROWN, W. F. Y HOLTZMAN, W. H., GUÍA PARA LA SUPERVIVENCIA DEL ESTUDIANTE. MEXICO: TRILLAS, 1974.
- CASH, PHYLLIS, USING CONTENT AREA MATERIALS FOR READING AND STUDYING TEACHING, READING IMPROVEMENT. 1973, 10 (1), 17-19.
- CAUTELA, J. R., COVERT REINFORCEMENT. BEHAVIOR THERAPY. 1970, 1, 33-50.
- CHASE, BRADFORD STEVENS, A STUDY OF THE EFFECTS OF THE DURATION OF GROUP COUNSELING ON THE STUDY HABITS AND ATTITUDES, ABSENTEEISM, AND ACHIEVEMENT OF CHRONICALLY ABSENT HIGH SCHOOL STUDENTS IN --- EASTON, MASSACHUSETTS. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL. ANN ARBOR, MICH., UNIV. M-FILMS, No. 72-13017.
- CORLETT, DONNA, LIBRARY SKILLS, STUDY HABITS AND ATTITUDES, AND SEX AS RELATED TO ACADEMIC ACHIEVEMENT. -- EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT. 1974, 34 (4). 967-969.
- DEL CAMINO, I. Y MUÑOZ, P. J., EL GASTO EDUCATIVO NACIONAL, EL DESPERDICIO ESCOLAR Y LA PIRÁMIDE DEL SISTEMA EDUCATIVO EN 1970. REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, 1972, 2 (4), 127-150.
- DEL GIORNO, W.; JENKINS, J. R.; BAUSELL, R. B., EFFECTS OF RECITATION ON THE ACQUISITION OF PROSE. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH. 1974, 67, (7), 293-294.
- ENRE, JOANNA SASSO,, THE RELATIONSHIP OF STUDY BEHAVIOR TO ACHIEVEMENT IN A COLLEGE PSYCHOLOGY COURSE. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL. ANN ARBOR MICH. UNIV. M-FILMS, No. 72-13478.
- FELIXBROD, J. J. AND O'LEARY, K. D., EFFECTS OF REINFORCEMENT ON CHILDREN'S ACADEMIC BEHAVIOR AS A FUNCTION OF SELF-DETERMINED AND EXTERNALLY IMPOSED CONTINGENCIES. JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS, 1973, 6, 241-250.

- FELKER, D. B. Y DAPRE, R. A., EFFECTS OF QUESTION TYPE AND QUESTION PLACEMENT ON PROBLEM-SOLVING ABILITY - FROM PROSE MATERIAL. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1975, 67, 380-384.
- FISHER, JUDITH L.; HARRIS, MARY B., NOTE TAKING AND RECALL. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH. 1974, 67, (7), 291-292.
- FLANNERY, R. B. JR.; BAER, D. J., PARADOX OF EXPERIMENTAL FAILURE/EXPERIENTIAL SUCCESS IN THREE METHODS OF BEHAVIORALLY ALTERING ACADEMIC SELF-ESTEEM. PSYCHOLOGICAL REPORTS. 1975, 37 (1), 170.
- FOX LJUNGBERG, EL ESTABLECIMIENTO DE HÁBITOS DE ESTUDIO EFICIENTES. DE: CONTROL DE LA CONDUCTA HUMANA. ULRICH, R.; STAGHNIK, T.; MABRY, J. MÉXICO: ED. TRILLAS, 1972.
- FRANCO, E. J., OPERATION UPGRADE. METHODS OF IMPROVING SCHOOL PERFORMANCE IN SEVENTH GRADERS. JOURNAL OF READING. 1972, 16 (2), 120-123.
- FREDERIKSEN, L. W.; EPSTEIN, L. H.; KOSEVSKY, B. P., RELIABILITY AND CONTROLLING EFFECTS OF THREE PROCEDURES FOR SELF-MONITORING SMOKING. -- PSYCHOLOGICAL RECORD, 1975, 25, (2), 255-263.
- FRETZ, R. R. Y ENGLE, D. A., CHANGES IN SELF-CONCEPT AS A FUNCTION OF ACADEMIC TEST RESULTS. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 1973, 66, No. 5.
- GAGNÉ, E. D. Y ROTHKIFF, E. Z., TEXT ORGANIZATION AND -- LEARNING GOALS. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1975, 67, 445-450.
- GARCÍA, G. E., TÉCNICAS MODERNAS EN LA EDUCACIÓN. MÉXICO: ED. TRILLAS, 1975.
- GEORGE, F. S., THE EFFECTIVENESS OF SYSTEMATIC DESENSITIZATION IN THE TREATMENT OF TEST ANXIETY IN RELATION TO LEVEL OF SCHOLASTIC APTITUDE AND STUDY SKILLS. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL, ANN, ARBOR, MICH., UNIV. M-FILMS, NO. 72-15761.
- GLENN, D. H., THE EFFECTS OF A SERIES OF HUMAN RELATIONS TRAINING SESSIONS ON THE ATTITUDES OF MIDDLE -- SCHOOL STUDENTS TOWARD STUDY. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL. ANN ARBOR, UNIV. M-FILMS NO. 75-954.

- GREINER, J. M., THE EFFECTS OF SELF-CONTROL TRAINING ON - STUDY ACTIVITY AND ACADEMIC PERFORMANCE: AN ANALYSIS OF SELF-MONITORING, SELF-REWARD, AND SYSTEMATIC PLANNING COMPONENTS. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL. ANN ARBOR, MICH., UNIV. M-FILMS. No. 75-3346.
- GRUNDLE, T. J. SELF-CONTROL TECHNIQUES APPLIED TO STUDY BEHAVIOR. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL. ANN ARBOR, MICH. UNIV. M-FILMS, No. 75-19891.
- HARVEY, R. CH. JR. THE RELATIONSHIP OF STUDY HABITS AND ATTITUDES TO COLLEGE SUBCULTURES AND TO PERSONALITY TYPES. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL. ANN ARBOR, MICH., UNIV. M-FILMS, No. 72-10818.
- HEIMAN, J. R.; FISCHER, M. J.; ROSS, A. O., A SUPPLEMENTARY BEHAVIORAL PROGRAM TO IMPROVE DEFICIENT READING PERFORMANCE. JOURNAL OF ABNORMAL CHILD PSYCHOLOGY, 1973, 1, 390-399.
- HINRICHSEN, J. J., PREDICTION OF GRADE POINT AVERAGE FROM ESTIMATED STUDY BEHAVIORS. PSYCHOLOGICAL REPORTS, 1972, 31, 974.
- HOMME, L. E., CONTROL OF COGNITANTS: THE OPERANTS OF THE MIND. PSYCHOLOGICAL RECORD, 1965, 15, 501-511.
- HOON, P. W., EFFICACY OF THREE COMMON STUDY METHODS. PSYCHOLOGICAL REPORTS, 1974, 35, 1057-1058.
- IBARROLA DE SOLÍS, MARÍA, LOS PLANES DE ESTUDIO. DESLINDE, SERIE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA. U.N.A.M. 1976.
- JACKSON, B.; VAN ZOOST, BRENDA., SELF-REGULATED TEACHING OF OTHERS AS A MEANS OF IMPROVING STUDY HABITS. JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY, 1974, 21, 489-493.
- JOHNSON, S. M.; WHITE, G., SELF-OBSERVATION AS AN AGENT OF BEHAVIORAL CHANGE. BEHAVIOR THERAPY, 1971, 2, 488-497.
- JOHNSTON, J. M.; ROBERTS, M. D. Y O'NEILL, G. W., THE -- MEASUREMENT AND ANALYSIS OF COLLEGE STUDENT STUDY BEHAVIOR. EN: SEMB, GEORGE EDITS., BEHAVIOR ANALYSIS AND EDUCATION. UNIVERSITY OF KANSAS, 1972.

- KRUMBOLTZ, J. D. Y THORENSEN, C. E., COUNSELING METHODS. USA: HOLT, RINEHART AND WINSTON INC., 1976.
- LOCKE, E. A.; CARTLEDGE, N. Y KOEPEL J., MOTIVATIONAL EFFECTS OF KNOWLEDGE OF RESULTS: A GOAL SETTING PHENOMENON? PSYCHOLOGICAL BULLETIN, 1968, 70, 474-485.
- LOVITT, T. C. AND CURTISS K. A., ACADEMIC RESPONSE RATE AS A FUNCTION OF TEACHER AND SELF-IMPOSED CONTINGENCIES. JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS. 1969, 2, 49-53.
- MADDOX, H., CÓMO ESTUDIAR. BARCELONA: OIKOS-TAU, S.A. EDICIONES 1973.
- MAHONEY, M. J. AND THORENSEN, C. E., SELF-CONTROL: POWER TO THE PERSON. MONTEREY: BROOKS COLE PUBLISHING CO. 1974.
- MAWHINNEY, V. T.; BOSTOW, D. E.; LAWS, D. R.; FLUMENFELD, G. J.; AND HOPKINS B. L., A COMPARISON OF -- STUDENTS STUDYING BEHAVIOR PRODUCED BY DAILY, WEEKLY, AND THREE WEEK TESTING SCHEDULES. JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS, 1971, 4, 257-264.
- MCCAUSLAND, D. F.; STEWART, NANCY E., ACADEMIC APTITUDE, STUDY SKILLS, AND ATTITUDES AND COLLEGE GPA. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH. 1974, 67, (8), 354-357.
- MC NAMARA J. R. AND MAC DONOUGH T. S., SOME METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS IN THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF BEHAVIOR THERAPY RESEARCH. BEHAVIOR THERAPY. 1972, 3, 361, 378.
- MS REYNOLDS, W. T. AND CHURCH, A., SELF-CONTROL STUDY - SKILLS DEVELOPMENT AND COUNSELING APPROACHES TO THE IMPROVEMENT OF STUDY BEHAVIOR. BEHAVIOR -- RESEARCH AND THERAPY, 1973, 11, 233-235.
- WESTANAS, G. S., THE EFFECTS OF CONTINGENCY CONTRACTING IN CONDITIONING MORE EFFICIENT STUDY BEHAVIOR OF ACADEMIC MATERIAL AMONG COMMUNITY COLLEGE STUDENTS. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL. ANN, ARBOR, MICH., UNIV. MICROFILMS, No. 72-18954.

- MICHEL, G., APRENDE A APRENDER. MÉXICO: ED. TRILLAS, 1973.
- MILLER, ADAM; GOSPEL, MICHAEL P., OPERANT VERBAL SELF-CONTROL OF STUDYING. PSYCHOLOGICAL REPORTS. 1972, 30 (2), 495-498.
- MILLER, D. MERRILY; DOROW, LAURA; GREER, R. D., THE -- CONTINGENT USE OF MUSIC AND ART FOR IMPROVING ARITHMETIC SCORES. JOURNAL OF MUSIC THERAPY. 1974, 11, (2), 57-64.
- MITCHELL, K. R.; HALL, R. F.; PIATKOWSKA, OLGA E., A GROUP PROGRAM FOR THE TREATMENT OF FAILING COLLEGE STUDENTS. BEHAVIORAL THERAPY. 1975, 6 (3), 324-336.
- MITCHELL, K. R.; KIM T., EFFECTS OF GROUP COUNSELING AND BEHAVIOR THERAPY ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF TEST-ANXIOUS STUDENTS. JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY. 1972, 19 (6), 491-497.
- NELSON, C. M.; Y McREYNOLDS W. T., SELF-RECORDING AND CONTROL OF BEHAVIOR: A REPLY TO SIMKINS. BEHAVIOR THERAPY. 1971, 2, 594-597.
- NELSON, R. O.; LIPINSKI, D. P. AND BLACK, J. L., THE EFFECTS OF EXPECTANCY ON THE REACTIVITY OF SELF-RECORDING. BEHAVIOR THERAPY, 1975, 6, 337-349.
- O'NEILL, G. W., AN ANALYSIS OF TEST ITEM TYPE AS A DETERMINANT OF STUDENT ACADEMIC PERFORMANCE AND STUDY BEHAVIOR. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL, ANN ARBOR, MICH., UNIV. M-FILMS, No. 75-3711.
- PROCIUK, T. J.; BREEN, L. J., LOCUS OF CONTROL, STUDY -- HABITS AND ATTITUDES AND COLLEGE ACADEMIC PERFORMANCE. JOURNAL OF PSYCHOLOGY, 1974, 88, (FIRST - HALF) 91-95.
- RAGLIN, H., SELF-CONTROL. BEHAVIORISM, 1974, 2, 94-107.
- REYES PONCE, MA. L. EFECTOS DE DIFERENTES TÉCNICAS SOBRE LA CONDUCTA DE ESTUDIO. TESIS PROFESIONAL. 1976.
- RIBES IÑESTA, E., TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA. MÉXICO: ED. TRILLAS, 1975.

- RICHARDS, C. S., BEHAVIOR MODIFICATION OF COLLEGE STUDENTS' STUDY BEHAVIORS VIA "SELF-CONTROL" TECHNIQUES. DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL. ANN ARBOR, MICH., UNIV. M-FILMS, No. 74-5511.
- RICHARD, C. S., BEHAVIOR MODIFICATION OF STUDYING THROUGH STUDY SKILLS ADVICE AND SELF-CONTROL PROCEDURES. JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY. 1975, 22, 431-436.
- RICKARDS, J. P. Y DI VESTA, F. J., TYPE AND FREQUENCY OF QUESTIONS IN PROCESSING TEXTUAL MATERIAL. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 1974, 66, 354-362.
- RIMM, D. Y MASTERS, J., BEHAVIOR THERAPY, TECHNIQUES AND EMPIRICAL FINDINGS. USA: ACADEMIC PRESS. 1974.
- RODRÍGUEZ, P. G. Y MUÑOZ, B. J., LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN MÉXICO, 1974-1975. EN: REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, 1976, 6, 147-156.
- SOHYFTER, GUITA, LA EVALUACIÓN DEL APROVECHAMIENTO ESCOLAR. DESLINDE, SERIE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA. No.9 U.N.A.M.
- SKINNER, B. F., TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA. BARCELONA: ED. LABOR. 1970.
- SKINNER, B. F., VERBAL BEHAVIOR. NEW JERSEY: PRENTICE-HALL, INC., 1957.
- STATON, T. F., CÓMO ESTUDIAR. MÉXICO: ED. TRILLAS, 1976.
- THALBERG, S. P., READING RATE AND IMMEDIATE VERSUS DELAYED RETENTION. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1967, 58, 373-378.
- THORENSEN, C. E. AND MAHONEY, M. J., BEHAVIORAL SELF-CONTROL. HOLT, RINEHART AND WINSTON, IN., 1974.
- TODD, W. B.; KESSLER, C. C., INFLUENCE OF RESPONSE MODE, SEX, READING ABILITY, AND LEVEL OF DIFFICULTY ON FOUR MEASURES OF RECALL OF MEANINGFUL WRITTEN -- MATERIAL. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, - 1971, 62, 229-234.

- TREPPA, J. A., PERSONALITY CHARACTERISTICS OF SUCCESSFUL COLLEGE STUDENTS WHO ENROLL IN STUDY SKILLS COURSES. JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY. 1973, 20, -- 549-552.
- VAN ZOOST, B. L.; JACKSON, B. T., EFFECTS OF SELF-MONITORING AND SELF-ADMINISTERED REINFORCEMENT ON STUDY BEHAVIORS. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH. 1974, 67, 216-218.
- WILLIAMS, R. L. Y ANANDAM, K., THE EFFECT OF BEHAVIOR CONTRACTING ON GRADES. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH. 1972, 66, 230-236.
- WRENN, C. G., SUGERIONES A LOS ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS SOBRE LA MEJOR FORMA DE ESTUDIAR. REVISTA DEL INSTITUTO NACIONAL DE PEDAGOGÍA. 1955, 31-50.