

201



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS  
PROFESIONALES IZTACALA

"PERFIL DE HABITOS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DE  
NIVEL SUPERIOR: ANALISIS DE UN CASO".

## REPORTE DE INVESTIGACION

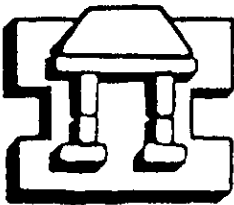
Que para obtener el Titulo de:  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

MA. DEL ROSARIO CORTES CARRANZA

ASESORES:

DR. MARIO RUEDA BELTRAN.  
MTRO. MIGUEL MONROY FARIAS.  
LIC. RAUL HERNANDEZ MACIAS.



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, EDO DE MEXICO.

2000

274608

## **AGRADECIMIENTOS.**

*A Manolo (in memoriam) aunque tarde  
Le ofrezco la consecución de esta meta.  
A mi madre Consuelo, en quien he admirado  
su capacidad de lucha, gracias.*

*A mis hijos Ana Elisa y Héctor Manuel  
cuya mirada me impulsa siempre a tratar  
de ser mejor cada día.*

*A la ENEP Iztacala, por darme la  
oportunidad de formarme y crecer  
compartiendo maravillosas experiencias  
con profesores que siempre supieron  
ofrecer lo mejor de sí.*

*Al Dr. Mario Rueda Beltrán, maestro,  
quien conjuga con admirable sencillez,  
a un gran profesional y un gran ser  
humano.*

*A la ESCA Unidad Tepepán por la  
oportunidad de ser parte de este proyecto.  
A mis compañeras, especialmente a  
Martha, Paula y Ana con quienes me  
tocó compartir este esfuerzo y de quienes  
recibí siempre, respeto y solidaridad.*

## **INDICE**

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>1. PERFILES DE ALUMNOS Y EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR</b>	<b>10</b>
<b>2. ALGUNOS ENFOQUES TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Qué es aprendizaje.</b>	<b>20</b>
<b>2.2. Teorías de aprendizaje</b>	<b>22</b>
<b>2.3. Cognoscitivo</b>	<b>26</b>
<b>2.3.1. Taxonomía de Bloom.</b>	<b>28</b>
<b>2.3.2. Modelo de procesamiento de la información.</b>	<b>28</b>
<b>2.3.3. Modelo de aprendizaje a través del descubrimiento de Bruner</b>	<b>31</b>
<b>2.3.4. Modelo de aprendizaje significativo de Ausubel.</b>	<b>31</b>
<b>2.3.5. Modelo de aprendizaje acumulativo Gagné</b>	<b>32</b>
<b>2.3.6. Constructivismo.</b>	<b>37</b>
<b>2.4. Conductual</b>	<b>39</b>
<b>2.4.1. Principios de aprendizaje</b>	<b>40</b>
<b>2.4.2. Aprendizaje por condicionamiento</b>	<b>42</b>
<b>2.4.3. Aprendizaje por el método de ensayo y error</b>	<b>43</b>
<b>2.4.4. Aprendizaje por comprensión</b>	<b>43</b>
<b>3. EL APRENDIZAJE ESCOLAR Y LOS MÉTODOS DE ESTUDIO</b>	<b>46</b>
<b>3.1. Aprendizaje escolar.</b>	<b>47</b>
<b>3.2. Métodos de estudio.</b>	<b>52</b>
<b>3.2.1. Conceptualización.</b>	<b>52</b>
<b>3.2.2. Clasificación.</b>	<b>53</b>
<b>3.3.3. Enseñanza de métodos de estudio o aprendiendo a aprender.</b>	<b>61</b>
<b>3.3.4. Diagnóstico de hábitos de estudio.</b>	<b>63</b>

<b>4. ANALISIS DE UN CASO</b>	<b>65</b>
<b>4.1. Antecedentes</b>	<b>66</b>
<b>4.2. Planteamiento del problema.</b>	<b>71</b>
<b>4.3. Hipótesis</b>	<b>71</b>
<b>4.4. Variables</b>	<b>71</b>
<b>4.5. Método</b>	<b>73</b>
<b>4.5.1. Tipo de estudio</b>	<b>73</b>
<b>4.5.2. Muestra</b>	<b>74</b>
<b>4.5.3. Instrumento.</b>	<b>75</b>
<b>4.5.4. Procedimiento</b>	<b>77</b>
<b>4.5.5. Análisis de los datos.</b>	<b>77</b>
<b>4.5.6. Descripción y análisis de resultados</b>	<b>79</b>
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b>	<b>108</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>113</b>
<b>APENDICES</b>	<b>118</b>
<b>1. Instrumento.</b>	
<b>2. Cuadros de frecuencias, porcentajes y Z por turno y carrera.</b>	

## ***INTRODUCCIÓN.***

La educación es uno de los recursos más importantes que utiliza la sociedad para tratar de resolver en alguna medida sus múltiples problemas. Sin embargo, ella misma por su magnitud, complejidad y fines que plantea se convierte en un problema (Santoyo, S.R. 1985).

En estos finales del siglo XX y en sistemas educativos populares como el nuestro, enfrentamos con mayor apremio y dificultad la demanda de dar educación para todos y darla con calidad (Castañeda S. y López M., 1989). Por lo que uno de los principales retos de la modernización del sistema de educación superior es el de lograr elevar la calidad de la educación, y para ello es necesario un constante análisis y evaluación de los elementos y procesos que lo conforman.

Las instituciones que regulan, dirigen y administran la educación pública, así como las diversas disciplinas dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje, requieren tener la capacidad de resolver con mayor eficiencia, calidad y cobertura, los requerimientos formativos que plantean las necesidades de educación. Por ello, es importante concebir reformas en la educación básica, media y superior, para elevar los niveles académicos actuales y fortalecer una preparación apropiada para enfrentar los retos que plantea el siglo XXI.

~~En este contexto, realizar acciones que permitan conocer con mayor amplitud y profundidad los problemas es una acción prioritaria; el identificar la problemática que se presenta en cada uno de los elementos del proceso educativo es tarea indispensable que debe desarrollar en su interior cada institución educativa. Esto implica, realizar una evaluación permanente en relación con cada uno de los ámbitos en que incide su quehacer: el social, institucional e individual, ya que contar con información continua y sistemática permitirá coadyuvar a los propósitos fundamentales de toda evaluación: la retroalimentación y servir base para la planeación.~~

En el ámbito social, se consideran las necesidades y el papel que juegan las profesiones que ofrece la institución para solucionarlas; la estructura ocupacional; el mercado de trabajo; su práctica profesional y la legislación. En el ámbito institucional, la función social que cumplen los planes de estudio vigentes y los recursos materiales, técnicos, financieros y humanos disponibles. Y en el ámbito individual, las características fundamentales del principal objeto de la educación, el estudiante.

Se ha dicho que en alguna medida, la calidad de la educación depende de que los conocimientos y habilidades que propicie correspondan a lo que el estudiante requiera y a lo que le exige su ambiente. Por lo que existe la urgencia de que en particular el subsistema de educación superior tenga la capacidad de formar los cuadros técnicos y profesionales que se requieren. Es decir se

requiere de un sistema educativo en el que se atiendan oportuna y eficazmente los aspectos que determinan muchos de los problemas relacionados con los altos índices de reprobación, la deficiente capacidad de retención del sistema y su baja eficiencia terminal (Sánchez Sosa, 1989).

La calidad de la educación es el término que enmarca y da sentido al problema del rendimiento escolar, se ve afectada por el acelerado crecimiento de la población estudiantil y la falta de planeación académica, que conllevan lo que se ha caracterizado como masificación de la enseñanza (Galán, G. 1985). Este proceso tiene como características generales la carencia de personal docente preparado tanto en los aspectos educativos, como profesionalmente (con dominio de su propia área disciplinaria), la inadecuación de planes y programas de estudio que están lejos de la necesidad profesional y a la que se enfrentan los estudiantes, y los inoperantes métodos de enseñanza que se desarrollan durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

A este respecto Santoyo (Op. cit) al analizar la importancia de la interacción maestro-alumno, señala que al describir los rasgos de la educación masificada (y masificadora) se observan alumnos identificados por números y recibiendo una instrucción basada en sistemas mecanizados de enseñanza, que no responden a la necesidad que tienen los individuos de comunicarse y de obtener las respuestas que les permitan reflexionar sobre la pertinencia de sus acciones.

Ante lo anterior, y ubicándose en el ámbito individual, se planteó la necesidad de contar con información sistemática y objetiva sobre las características de los alumnos que integran la población escolar de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) Unidad Tepepán del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que sirviera de base para orientar los programas de acción específicos dirigidos a ellos, ya que comúnmente se cuenta con perfiles ideales de ingreso y egreso, pero se adolece de información empírica sistematizada sobre las características particulares de los alumnos, que integran la población escolar.

Sin embargo, abordar la problemática que se presenta en los diferentes aspectos de la población estudiantil de una escuela de educación superior representa un reto que implica contar con datos significativos y precisos que van más allá de lo que proporciona la experiencia cotidiana, dada la complejidad de los aspectos que se requerían abordar y la magnitud de la población escolar. Por ello, fue necesario investigar con mayor profundidad los factores que pudieran responder a las diversas interrogantes sobre las características de la población y poder identificar la existencia de algunos aspectos críticos. Su importancia radica en que permite conocer cuáles alternativas

---

podrían sugerirse en base a los resultados obtenidos con la finalidad de apoyar el desarrollo integral de los alumnos y dar la posibilidad de contar con elementos que sustenten en lo futuro el diseño y aplicación de estrategias y programas de trabajo, dirigido a la población escolar de acuerdo a las necesidades identificadas, además de ser desde luego, información indispensable para la planeación de adecuaciones, modificaciones y propuestas de los propios planes y programas de estudio.

De acuerdo a lo anterior, se realizó un trabajo de investigación cuyo objetivo fundamental fue elaborar un diagnóstico sociodinámico de los alumnos de las dos licenciaturas de una escuela de nivel superior, Contaduría Pública (C.P.) y Relaciones Comerciales (L.R.C.), (Centurión A, M. et. al. 1992). El panorama que se obtuvo través de este tipo de estudio permitió, a partir de las cinco variables estudiadas; nivel socioeconómico, coeficiente intelectual, personalidad, hábitos de estudio y rendimiento académico, identificar algunos aspectos relevantes o críticos de las principales características de la población escolar, por carrera y generación.

El presente trabajo se orienta específicamente a abordar la variable de Hábitos de Estudio, dada la repercusión de los hábitos de estudio en el desempeño del alumno, ya que esta variable ha sido considerada con anterioridad por diversos autores y se identifica sobre todo como parte de las herramientas con que cuenta el alumno para desenvolverse en el proceso de enseñanza aprendizaje optimizando su participación en éste, ya que muchas veces el éxito o fracaso en su rendimiento escolar depende no solo de las variables ya citadas, sino de cómo el alumno organiza y administra todos los recursos con los que cuenta para desarrollarse como estudiante. La adquisición y uso de los hábitos de estudio, deben propiciarse desde el nivel de educación básica, siendo necesarias en la Educación Media y desde luego indispensables en el Nivel superior.

#### **Objetivos:**

**General.** Integrar un perfil de las características de hábitos de estudio de los alumnos de las licenciaturas de C.P. y R.C.

#### **Específicos:**

- Analizar la importancia de los hábitos de estudio en el aprovechamiento escolar de alumnos de nivel superior.
- Revisar los principales elementos del aprendizaje escolar de acuerdo a los enfoques de las teorías conductual y cognoscitiva.
- Clasificar los principales métodos, técnicas o estrategias de estudio propuestas para optimizar el aprendizaje escolar.



- Identificar las principales características de hábitos de estudio de los alumnos de una escuela de nivel superior.
- Identificar las áreas críticas de las variables que caracterizan los hábitos de estudio.

Para cubrir dichos objetivos se ubica la importancia de los perfiles de alumnos en los que se integra a los hábitos de estudio como un elemento importante del rendimiento escolar, en tanto que puede analizarse como parte de un perfil, y como elemento de correlación para determinar la incidencia de las demás variables en él.

Así mismo considerando los hábitos de estudio como una herramienta indispensable en el aprendizaje escolar se presenta una breve revisión de las teorías del aprendizaje que más han estudiado como se da el aprendizaje, particularmente el aprendizaje escolar: la cognitiva y la conductual, a fin de abordar con mayor claridad nuestro objeto de estudio.

Dada la diversidad de conceptos y propuestas se presenta también un panorama general sobre los hábitos de estudio en su acepción más amplia: métodos constantes de actuación, estrategias de aprendizaje, técnicas de aprendizaje o de estudio, según el enfoque teórico que los defina, pero siempre con el propósito de evaluar o proponer alternativas para optimizar el aprendizaje.

La estructura del reporte contempla además, una breve revisión de las propuestas de los métodos de estudio que existen y de algunos antecedentes empíricos sobre el diagnóstico y entrenamiento de lo que genéricamente se denomina hábitos de estudio. Todo ello como marco de referencia para analizar los resultados de la investigación que se referida en cuanto a la variable de hábitos de estudio.

**1. PERFIL DEL ALUMNO Y EL  
APROVECHAMIENTO ESCOLAR.**

Una de las finalidades más importantes de la institución educativa, es dotar a los alumnos de los recursos indispensables para evitar el fracaso escolar y obtener éxito en la vida social y profesional, tomando como premisa que el rendimiento escolar es el resultado del interés e intención de promover el aprendizaje, aplicando a esto diversas técnicas de estudio para alcanzar los objetivos.

Comúnmente se entiende por rendimiento el producto conseguido con el trabajo, o el fruto o utilidad que se obtiene como consecuencia de una serie de acciones encaminadas a tal fin. Pero actualmente cuando en educación se habla de rendimiento cabe referirse a la eficacia del sistema escolar en general. Así, una concepción más válida es la que, tomando como indicador la relación existente entre las "entradas" al sistema compara sus efectos, no con los resultados que alcanza, sino con el impacto que estos resultados producen en el sistema social del cual el escolar no es otra cosa que un subsistema (Díaz B.1988). Es decir, que el sistema educativo responda a las expectativas sociales, la repercusión en el sistema social sería el índice más claro del rendimiento, o , en otros términos, la aportación que la institución hace a la sociedad que la genera y sostiene (nivel social). El rendimiento del sistema escolar viene dado por la relación existente entre los resultados que se obtienen y los recursos que se ponen a disposición del sistema presupuesto, material pedagógico, profesorado, etc. (nivel institucional).

En este sentido el rendimiento escolar es concebido como una forma de expresión valorativa del proceso educativo que se da en el marco de la institución escolar y que a su vez se expresa en el plano empírico mediante un conjunto de manifestaciones específicas, articuladas y relacionadas entre sí, de las que forma parte la aprobación - reprobación de alumnos (Camarena, C. y Gómez V., 1988). Es la expresión de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en una escuela, y que esta proyectada a la formación del alumno en una práctica profesional determinada, y a su justificación, en función de las necesidades sociales que se pretende cubrir.

En los últimos años se ha despertado un marcado interés en distintos ámbitos educativos por analizar e interpretar desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, y a diversos niveles de análisis, los elementos que determinan el rendimiento escolar

Se dice que mucho del valor de la educación estriba en aquellos beneficios que pueden enriquecer permanentemente la vida de los estudiantes, como sería el desarrollo y la consolidación de

---

habilidades generales de pensamiento y de adquisición de conocimiento (Galán y Méndez, op. cit.).

La operacionalización de los programas de estudio implica, que no sólo deben acumular conocimientos, estos tienen que basarse en las necesidades del perfil del alumno y suministrar los principios de acción del proceso de pensamiento y creatividad, para que el sujeto descubra por sí mismo el conocimiento. Así, cuando un profesor comenta que el rendimiento de un alumno es bueno, es porque consigue los objetivos educativos que hay fijados para su edad y sigue con aprovechamiento las enseñanzas que el imparte. De la misma manera se puede decir que el profesor obtiene con sus alumnos buenos resultados si un alto porcentaje de los que componen su clase logran superar los niveles establecidos para el curso o también, que el sistema educativo responde a las expectativas sociales.

En el sentido escolar estricto, el rendimiento de un alumno viene fijado por la puntuación que alcanza en los test de rendimiento académico o el grado de dominio que demuestra en las materias que componen el plan de estudios. El rendimiento conseguido, cuando el instrumento de medida es el test, sería la diferencia existente entre los resultados de un postest y un pretest (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1971).

Es decir, se considera que un indicador del rendimiento escolar son las calificaciones, tomando en cuenta que las evaluaciones van a "comprobar en cierta medida" los resultados del proceso enseñanza- aprendizaje. Por lo tanto los exámenes deben identificar los contenidos programáticos y legitimar los resultados asignando una calificación.

En este sentido Díaz Barriga (op. cit.), plantea que tradicionalmente el aprovechamiento o rendimiento escolar, se asocia a una calificación otorgada al alumno en función del nivel de memorización de hechos específicos que haya manifestado en un examen, pero que por el contrario bajo el enfoque cognitivo, el rendimiento académico es el dominio de cierto cuerpo de conocimientos a un nivel suficientemente estable, claro y bien organizado como para reflejar la estructura de ideas de cierta subdisciplina, haciendo posible la retención de largo plazo, para servir de fundamento al aprendizaje ulterior dentro de la misma disciplina (Ausubel, 1976). Desde el punto de vista social, estas formas de definir el rendimiento en educación, legítimas cuando se quiere saber el rendimiento de los alumnos profesores y centros de enseñanza, resultan excesivamente formalistas.

El bajo rendimiento académico es un fenómeno vigente que se refleja en el proceso de aprendizaje individual y grupal de los estudiantes, se puede analizar dentro de un marco en el que se concibe a la educación no únicamente como un proceso de enseñanza- aprendizaje, sino como resultado de la interacción de diversos elementos de índole psicológica, biológica y social.

El rendimiento y aprovechamiento escolar ha sido abordado desde diversas perspectivas: sociológica, psicológica, pedagógica, etc. Desde la perspectiva de la Sociología de la educación, Rodríguez, Rojo. (1983) identificó tres posiciones teóricas de la sociología de la educación como un intento para explicar el rendimiento escolar y sus condicionantes sociales: funcionalismo, escuela interaccionista y estructuralismo.

Se considera que como parte constitutiva de la sociedad, una institución educativa recibe influencia de su entorno y a su vez influye en dicha sociedad. De igual manera a su interior se establece una interacción entre los factores institucionales (docencia, investigación, difusión cultural, apoyo y administración) y el estudiante (I.P.N. Dirección de Evaluación, 1987).

Klausmeier y Goodwin (1977) señalan que cuando se refiere al aprendizaje y su estudio se ha mostrado desde el punto de vista de la psicología interés acentuado en lo que son procesos relacionados con la memoria y la transferencia, etc. Así como por los diversos tipos de enseñanza, de los programas y su contenido. Sin embargo, el contexto educativo es en realidad mucho más complejo, de ahí que se consideran como principales componentes de las situaciones escolares de aprendizaje:

- Objetivos educativos y docentes
- Materias de estudio ( clase, cómo se organiza, cómo se ordena)
- Material de enseñanza (clase, calidad, disponibilidad)
- Características del alumno:
  - Nivel de rendimiento y habilidades intelectuales
  - Madurez física y sus correspondientes habilidades psicomotoras.
  - Características afectivas; intereses, motivación , actitudes, valores, expresiones emocionales .
  - Salud
  - Concepto de sí mismo
  - Percepción de la situación
  - Edad
  - Sexo
- Características de los profesores:

- Conocimiento de la materia, el desarrollo, aprendizaje, habilidades para enseñar.
- Habilidades psicomotoras y atributos físicos
- Características afectivas (intereses, motivación, actitudes, valores, expresión emocional).
- Salud
- Concepto de sí mismo
- Percepción de la situación
- Sexo
- Edad
- Interacciones en clase:
  - Estudiante - estudiante
  - Estudiante - profesor
  - Profesor - profesor
  - Profesor - administrador
- Organización pedagógica
  - Nivel elemental (organización de equipo, departamentalización).
  - Bachillerato (departamentalizado por materias separadas, por área de estudios)
- Características físicas
  - Espacio
  - Implementos
  - Equipo
- Relación escuela - hogar - comunidad.

No obstante lo anterior, cuando se habla de factores determinantes del aprendizaje, la atención se centra en el principal protagonista del proceso escolar, el alumno, y se hace referencia a todos aquellos aspectos que ya sean contextuales o personales, se considera que en mayor o menor medida inciden en su aprendizaje y por ende en su rendimiento escolar.

Es decir, para analizar el rendimiento escolar es necesario tomar en cuenta diversos factores que intervienen en él: nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, intereses, hábitos de estudio, relación maestro - alumno, entre otros y cuya relación no siempre es lineal, sino que esta modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud y programas que integran la currícula.

Esto implica necesariamente orientar las acciones hacia la obtención de información específica sobre todos y cada uno de los aspectos que puedan conformar el perfil del alumno y que sirva de base para identificar su posible incidencia o correlación con su desempeño en el ámbito escolar.

Estas consideraciones han implicado que incluso se llegue a plantear la necesidad de elaborar perfiles de alumno a fin de tener un marco de referencia para el análisis y evaluación de los planes de estudio. De hecho se ha definido al alumno, como un eje importante desde el punto de vista del diseño curricular (Gutiérrez, 1987).

En la integración de estos perfiles independientemente del nivel al que se refieran se definen todos aquellos elementos que deben ser considerados como parte inherente al alumno. Así se definen perfiles del estudiante (ingreso y egreso) y perfiles profesionales.

- **Perfil del estudiante.**- Implica el conocimiento de las características y necesidades del alumno en el área cognoscitiva, volitiva, afectiva, socioeconómica y cultural de la población estudiantil.

- **Perfil profesional.**- Es el conjunto de conocimientos, hábitos y habilidades que se deben "dominar" en el ejercicio de una actividad o profesión; está dado por el concepto y la definición de las funciones que deberían desempeñarse en el ejercicio profesional.

Los perfiles se pueden clasificar en: **ideales y reales**. Los primeros son los que las instituciones educativas definen como el conjunto de características o habilidades que el alumno (ingreso o egreso) debe cumplir para enfrentarse al proceso educativo, profesional o social, según sea el caso, y constituyen un parámetro para evaluarlos. El segundo tipo de perfiles identifica el conjunto de características reales con los que los alumnos o egresados se enfrentan a su contexto educativo, profesional o social.

Se puede decir que el análisis y descripción de las características del alumno se hace en dos sentidos:

- Como conjunto de elementos, componentes o variables del alumno que pueden incidir en su rendimiento escolar.

- Como el conjunto de características individuales (diferencias individuales) que conforman un perfil del alumno (del que forma parte su rendimiento escolar) y que afectan su comportamiento en el proceso de aprendizaje o en su caso en su comportamiento profesional.

Este último enfoque no excluye el análisis del papel que juegan cada uno de los aspectos considerados en la determinación de su rendimiento en particular.

Son numerosos los esfuerzos que se han realizado en este sentido, en los que se pretende no sólo conocer o describir el perfil (o caracterización) de los estudiantes. sino también con el fin de establecer su relación con el aprovechamiento escolar, y definir acciones correctivas futuras.

Se considera que algunos de los factores que intervienen en el rendimiento académico son : nivel intelectual, las variables de personalidad (introversión, extroversión, ansiedad) y motivacionales cuya relación no siempre es lineal sino que esta modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, y aptitud entre otras.

Otras variables que influyen son: intereses, hábitos de estudio, relación profesor - alumno, autoestima, etc.

Al considerar las características para hacer un seguimiento y evaluación de estudiantes (I.P.N. op. cit.) se consideraron:

- conocimientos
- habilidades
- hábitos de estudio
- intereses vocacionales
- situación socioeconómica
- ajustes socio-emocionales

Klausmeier (Op. cit.) al hablar de las características del alumno que entran en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje ha considerado la importancia de las diferencias individuales, las cuales se encuentran interactuando:

- Factores hereditarios
- Medio ambiente:
  - diferencias socioeconómicas
  - diferencias culturales
  - prácticas de crianza
  - orden de nacimiento
  - padres divorciados
  - madres que trabajan
  - niños con llaves



- niños maltratados
- Inteligencia
- Creatividad
- Diferencias cognoscitivas

Por otro lado Marvin (1981) señala que los factores relacionados con el aprovechamiento académico son:

- Inteligencia
- Factores personales (personalidad)
- Cursos obligatorios (materias que tienen que cursar)
- Exámenes y calificaciones
- Hábitos de estudio

Así mismo, Castillo (1987) en su análisis de la población estudiantil para el diseño de planes de estudio, identifica como recursos del alumno:

- Las técnicas de estudio que puede manejar .
- Acceso a los materiales auxiliares de la enseñanza (libros, material, enseñanza extracurricular, etcétera).
- Tiempo de que dispone para estudiar.

Además de:

- Habilidades cognoscitivas y psicomotoras.
- Características afectivas (intereses, actitudes, apreciaciones, valores o predisposiciones y conjunto de emociones).
- Nivel de logro educacional (cuando es adecuado o suficiente).

Como se puede observar en el análisis de los elementos que conforman el perfil del alumno, (o sus principales características) resalta la importancia que se le concede a las habilidades y hábitos de estudio que el alumno posee y que, junto con otros factores puedan incidir en su proceso de aprendizaje y repercutir en su rendimiento académico, esto es un factor fundamental del alumno es el análisis de los elementos con los que cuenta para aprender.

Sin embargo, para abordar este aspecto con mayor claridad, se requiere de su ubicación y análisis no sólo como parte de un conjunto de características del alumno, sino en el contexto teórico y empírico en que ha ido evolucionando. Esto es, las teorías del aprendizaje y las propuestas empíricas que han generado a partir de ellas y de la investigación sobre el tema.

Por lo que a continuación se hará una breve descripción de las teorías del aprendizaje que más han orientado hacia el estudio del aprendizaje y en particular del aprendizaje escolar, a fin de poder ubicar los elementos técnicos y metodológicos que existen como alternativas para optimizar lo genéricamente denominamos hábitos de estudio.

## **2. ALGUNOS ENFOQUES TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE.**

El aprendizaje es estudiado por diferentes ciencias y dentro de cada una de ellas a la luz de diferentes corrientes teóricas (Quezada, R. 1992). Sin embargo, el estudio del aprendizaje humano ha sido uno de los grandes objetos de interés de la psicología. y bajo este rubro se cobijan disciplinas tanto de carácter básico, como aplicado, con metodologías diversas y marcos teóricos distintos que caracterizan un campo de aplicación e investigación por demás extenso y rico en opciones de atención a nuestros problemas (Castañeda, S. y López, M. 1989). En el campo de la psicología escolar, educativa e institucional, el desarrollo de nuevas teorías, modelos y tecnologías sobre diversos tópicos es impresionante. Por ejemplo, sobre tópicos relacionados con: aprendizaje e instrucción en dominios específicos de conocimiento; en factores motivacionales y emocionales en el aprendizaje; procesos de desarrollo; aprendizaje en ambientes naturales; procesos de aprendizaje en el salón de clases; involucramiento de los padres en el proceso del aprendizaje, educación popular continua y el aprendizaje en adultos; aprendizaje multicultural, nuevas tecnologías y medios de información en el aprendizaje y la instrucción ; necesidades de educación especial y ambientes de aprendizaje; interacciones sociales e instruccionales en el salón de clases y con el aprendizaje de segundas lenguas, entre otras.

Por lo anterior la importancia del revisar los conceptos, teorías y modelos que se han generado en este sentido, radica precisamente en que a partir de ello se estará en posibilidad además de entender el papel que juega cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, el enfoque o teoría que sustenta los planes y programas de estudio, ya que éste tiene una clara repercusión en el tipo actividades y estrategias que se siguen para su operación y desde luego habilidades que se desarrollan en el alumno.

## 2.1. ¿QUÉ ES APRENDIZAJE?

Guy H. (Op. cit.) señala que no existe una definición simple del aprendizaje, ya que el problema con la mayoría de ellas es que describen los resultados y no el proceso en sí mismo.

Inicialmente el aprendizaje ha sido descrito como "un cambio en el conocimiento, el comportamiento, las actitudes, los valores, las prioridades o la creatividad que puede resultar cuando los que aprenden interactúan con la información (Mc Logan, 1978, en Guy op. cit.). También se le ha definido como una modificación del comportamiento, como un cambio en la forma de pensar, de sentir y de actuar de una persona. Muchas definiciones hacen referencia al desarrollo de la inteligencia o a la acumulación de conocimientos, otros relacionan el aprendizaje al desarrollo personal.

También se concibe al aprendizaje como el proceso mediante el cual el sujeto adquiere "destrezas" o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983).

Desde esta perspectiva se puede definir el aprendizaje en el sentido amplio, como la interiorización de pautas de conducta mediante la transformación de la estructura cognoscitiva como resultado de la interacción con el medio ambiente. En el proceso intencionado de enseñanza-aprendizaje, como el que se realiza en la escuela, será el resultado de haber participado en ese proceso (Quezada, op. cit.).

Sin embargo, también se le define en base a lo que no es, Hill (citado en Woolfolk, A. 1990) señala que se puede empezar a entender el significado psicológico del aprendizaje dándose cuenta de lo que no es: el aprendizaje es algo constante, cotidiano, que ocurre cada día de nuestras vidas. Incluso a diferencia de definiciones como la que dice "el aprendizaje es un cambio relativamente permanente de nuestro potencial de ejecución *eficiente* después de nuestra interacción con el medio", se considera que el aprendizaje no sólo comprende lo que es "correcto"; no siempre tiene que ser o es deliberado o consciente; no siempre implica conocimientos o habilidades, las actitudes y las emociones también pueden ser aprendidas. Son dos los elementos básicos que comprenden la definición del aprendizaje: cambio y experiencia. El aprendizaje es un cambio que ocurre en la persona como resultado de la experiencia.

Meenes, M. (1991) plantea que el aprendizaje es actividad, y una forma de actividad susceptible, a su vez de ser aprendida. Aprender es adquirir nueva información y nuevas respuestas;...el aprendizaje es comprensión. Como cualquier otra actividad, el aprendizaje debe ser iniciado y sostenido por algún motivo o fuerza conductora. Este autor a diferencia de la definición de Hill, considera que el aprendizaje es "intencional, es decir, que está dirigido hacia metas o fines específicos" (p.9). Cabe señalar que esta definición está ubicada en el contexto del aprendizaje escolar a lo cual se puede deber que le de esta acepción.

Por otro lado, se ha expresado un punto de vista que identifica el aprendizaje cual si fuera una propiedad de ciertas estructuras corporales. Concretamente, de ciertas estructuras del sistema nervioso, aunque no de otras. De acuerdo a este esquema, el aprendizaje es algo que cuando ocurre se puede referir a cierta parte o serie de partes del cuerpo, como los lóbulos frontales del cerebro o como la corteza cerebral total (Shuartz, 1987).

De acuerdo con los conductistas el aprendizaje es un cambio en la conducta, en la forma como actúa una persona ante una situación particular, en contraste con los psicólogos cognoscitivistas que plantean que el aprendizaje mismo es un proceso interno que no puede observarse directamente. De acuerdo con el punto de vista cognoscitivo el cambio en la conducta (que los conductistas estrictos llaman aprendizaje), es sólo el reflejo del cambio interno, es decir, los psicólogos cognoscitivistas que estudian el aprendizaje están interesados en factores no observables, como el conocimiento, el significado, la intención, el sentimiento, la creatividad, las expectativas y los pensamientos (Woolfolk, 1990).

Para dar respuesta a las interrogantes de cómo se desarrolla el aprendizaje, qué elementos intervienen en el proceso, y otras como cuáles son los factores internos y externos que facilitan el aprendizaje se han hecho numerosos estudios de los que se han derivado diferentes teorías y modelos de aprendizaje.

## 2.2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

Según Merino (1985) dada la dificultad de los términos teoría y aprendizaje, los autores no coinciden en las definiciones de aprendizaje que se formulan según el enfoque psicológico en que se apoyen. Así, las teorías del aprendizaje han sido un intento de integrar en formulaciones sistemáticas la amplia gama de interpretaciones del aprendizaje. Inicialmente no existía preocupación por elaborar teorías del aprendizaje, las investigaciones se centraban en conseguir un control del aprendizaje mediante la obtención de datos experimentales, como los trabajos sobre memoria y retención (Ebbinghaus, 1985).

Posteriormente hacia la década de los 40's, empezaron a aparecer sistemas y teorías del aprendizaje (aunque con poco rigor) en un esfuerzo por construir aplicaciones sistemáticas que dieran unidad a los fenómenos del aprendizaje. En la década de 1950-1960, ante el hecho de que gran parte de los sistemas de la etapa anterior no cumplían una de las funciones importantes de toda teoría, como es la de totalizar y concluir leyes, o ante la dificultad de someter a verificación empírica los principios teóricos de las mismas, surge un cambio en los estudios sobre las teorías del aprendizaje. Así, actualmente, con el fin de ofrecer una base empírica sólida, los estudios se centran más que en elaborar teorías en lograr descripciones detalladas de la conducta en situaciones concretas cuyo diseño ha sido cuidadosamente preparado (teorías matemáticas), en formar micromodelos de comportamiento en un campo o área muy concretas y específicas (teorías centradas en los fenómenos) o en aplicar la práctica de los procesos de aprendizaje.

Bigge y Hunt (1977) presentan un cuadro de las teorías representativas del aprendizaje (ver tabla I.) en el que analiza además sus implicaciones en la educación, este esquema considera las teorías desde la concepción de la psicología como disciplina mental teísta, humanista, natural y de percepción hasta las asociacionistas y cognoscitivas. Un elemento importante en dicho esquema es que plantea la concepción de la "moral básica y de la naturaleza activa del hombre", en donde se define cual es el tipo de función o actividad del hombre en el aprendizaje de acuerdo a las diferentes teorías. Así mismo Merino (Op. cit) Propone un esquema que organiza las principales teorías del aprendizaje.

<b>T. asociativas, asociacionistas o del condicionamiento.</b>	Están basadas en el esquema estímulo-respuesta y refuerzo-contigüidad. Pueden mencionarse entre otras: el condicionamiento clásico de J.P. Pavlov, el condicionamiento operante de B.F. Skinner, el condicionamiento por contigüidad de E.R. Guthrie y las conexiones de E.L. Thorndike, entre otros.
<b>T. cognitivas</b>	Centrándose en lo mental, intentan la elaboración de una concepción holística. Pueden considerarse: la teoría de campo de K. Lewin, los modelos de aprendizaje escolar de J.B. Carroll (1963), B. Bloom (1971, 1976 y 1980), o los de Wiley y Harnischfeger (1974 y 1977), el aprendizaje social por modelos de A. Bandura y Walters (1936) y A. Bandura (1969), el aprendizaje de E.Ch. Tolman, el aprendizaje y desarrollo conceptual, de H.J. Klausmeier (1971), la corriente gestáltica, W. Köhler, M. Wertheimer y Harlow.
<b>T. funcionalistas</b>	Conciben al aprendizaje como el proceso adaptativo del organismo al medio mediante una serie de actividades psíquicas o funciones dinámicas, R. Woodworth
<b>T. estructuralistas</b>	Explican el aprendizaje como una cadena de procesos interrelacionales dirigidos a la formación de estructuras mentales. Se pueden incluir la corriente gestáltica, y la epistemología genética, de J. Piaget.
<b>T. psicoanalíticas</b>	Basadas en la psicología freudiana, han influido en las teorías del aprendizaje elaboradas por algunos conductistas, como la teoría de las presiones innatas, de J. Dollar y N.E. Miller (1959), en la teoría del aprendizaje de la solución y del signo, de Mowrer (1960), o en la teoría de las unidades didácticas, de Sears.
<b>T. conductistas o behavoristas.</b>	Interpretan la conducta humana en base a la psicología animal. J.B. Watson es representante significativo, aunque su teoría más bien debe considerarse una modalidad de la del condicionamiento que una nueva teoría.
<b>T. no directivas.</b>	Centran el aprendizaje en el propio yo y en las experiencias que el individuo posee. Influido por el psicoanálisis, es C.R. Rogers su iniciador y gran impulsor. Es indiscutible su incidencia en los movimientos educativos antiautoritarios.

<b>T. matemáticas, estocásticas.</b>	Se basan fundamentalmente en la utilización de la estadística para el análisis de los diferentes estímulos (principalmente sociales) que intervienen en el aprendizaje. Son muy numerosos los estudios en este campo.
<b>T centradas en los fenómenos o en áreas y clases particulares de comportamiento</b>	Como curiosidad, el refuerzo, el castigo, los procesos verbales, etc. Esta tendencia, junto con la matemática ha adquirido un gran impulso en la actualidad.

El mismo autor destaca que se debe hacer consideración especial a la aportación de J.S Bruner, para quien el aprendizaje es un proceso de **generalización**, y de R. M. Gagné, quien, con su **modelo de aprendizaje acumulativo (1970)** es considerado por algunos autores como creador de una nueva teoría del aprendizaje; sin embargo, también señala que su modelo parece más una síntesis de varios tipos de aprendizaje que una teoría.

Klausmeyer y Goodman (1971) señalan como las cinco teorías más representativas: la del condicionamiento clásico y operante (Staats, 1968), del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1963), el modelo de aprendizaje acumulativo (Gagné, 1970), el de aprendizaje significativo (Ausubel 1963) y el de aprendizaje y desarrollo conceptual. De las cuales se observa que la primera es marcadamente conductista, la propuesta de Bandura y Walter, así como la de Gagné se insertan en las dos corrientes, mientras que Ausubel y Kausmeier son cognitivas.

Como se puede observar en este esquema, las teorías del aprendizaje, se pueden diferenciar de acuerdo a la tendencia filosófica que las sustenta, o al objeto de estudio que determinan en su concepción de aprendizaje. No obstante, se observa que las propuestas que se han desarrollado para definir, estudiar y proponer alternativas específicas para mejorar el aprendizaje escolar se ubican en las teorías conductual y congnotitiva que han planteado la posibilidad de facilitar o acelerar el aprendizaje humano a través de crear o desarrollar ciertas condiciones, como se puede observar en el análisis que hacen

Por otra parte Guy, H. (1989) además del conductismo el humanismo y el congnotivismo, considera a la *andragogía* como una corriente del pensamiento que también trata de explicar el desarrollo y el aprendizaje en adultos.



Tabla I. Teorías representativas del aprendizaje y sus implicaciones en la educación.

Teorías del aprendizaje	Sistema o perspectiva psicológica.	Concepción de la moral básica y de la naturaleza activa del hombre.	Bases de la transferencia de la enseñanza.	Pensamientos clave.	Exponentes contemporáneos.		
Teorías de disciplina mental; de la familia de la sustancia de la mente.	1. Disciplina mental feicta.	Psicología de las facultades	Sustancia de la mente mal-activa: sigue en actividad hasta que cae la soma.	Facultades separadas; "muscúlos" de la mente	San Agustín, John Calvin, J. Edwards	Muchos fundamentalistas cristiano-hebraicos	
	2. Disciplina mental humanista.	Clasicismo	Sustancia de la mente -neuro-activa a desarrollarse mediante el ejere.	Mente o intelecto cultivado	Adiestramiento del poder mental intrínseco	M. J. Adler, Rober M. Hutchins	Progresivistas entremos
	3. Desarrollo natural	Naturalismo romántico	Pe rsonalidad natural buena-activa, a desarrollarse.	Recapitulación de la historia racial, sin necesidad de transferencia	Educación permisiva o negativa	J.J. Rousseau, F. Froebel	Muchos maestros y directores
	4. Percepción o hebitismo	Estructuralismo	Mente <i>neuro</i> -pasiva compuesta de activos estados o ideas.	Masa perceptiva creciente	Adición de nuevos estados mentales o ideas a un acervo de otros ya anliguo en el inconsciente	J. F. Herbart E.B. Titchener	
	5. Unión E-R	Conentianismo	Organismo <i>neuro</i> -pasivo o reactivo, con muchas conexiones E-R en potencia.	Elementos idénticos	Promoción de adquisición de conexiones de E-R deseados	E. L. Thorndike	A.I. Gates, J.M. Stephens
Familia asociacionista; teoría del condicionamiento E-R (estímulos-respuestas)	6. Condicionamiento (sin reforzamiento)	Conductismo	Organismo <i>neuro</i> propasivo o reactivo, con linatos impulsos reflexivos y emociones.	Respuestas o reflejos condicionados	Promoción y debesón de respuestas deseadas a los estímulos apropiados	J. B. Watson	E. R. Guthrie
	7. Reforzamiento y condicionalento.	Reforzamiento	Organismo <i>neuro</i> -pasivo, con reflejos y necesidades linatas con estímulos impulsivos.	Respuestas condicionadas o reforzadas	Sucesivos cambios sistemáticos en el ambiente de los organismos, para aumentar la posibilidad de las respuestas deseadas	C. L. Hull	B. F. Skinner K. W. Spence
	8. Comprensión	Psicología de la Gestalt	Ser <i>neuro</i> activo, cuya actividad sigue las leyes psicológicas de organización.	Transposición de conocimientos	Promoción de comprensión del aprendizaje	M. Wertheimer K. Korflka	W. Kohler
teorías cognitivas de campo Gestalt.	9. Comprensión del objetivo	Configuracionismo	Individuo con deliberación <i>neuro</i> -interactiva en sucesivas relaciones con el ambiente.	Conocimientos probados	Ayuda para que los estudiantes desarrollen conocimientos de alta calidad	B. H. Bode R. H. Wheeler	E. E. Boyles
	10. Campo cognoscitivo	Psicología de campo o relativismo positivo	Persona con deliberación <i>neuro</i> -interactiva, en interacción simultánea.	Continuidad de espacios vitales, experiencia o conocimientos	Ayudar a los estudi antes a que reestructuren sus espacios vitales y obtengan nuevos conocimientos de las situaciones contemporáneas	Kurt Lewin, E. C. Tolman, Gordon W. Allport, Adelbert Ames Jr., J. S. Bruner, H. Cantnli	R. G. Barter, M. L. Bigge, A. W. Combs, H. F. Wright,

Tomado de Guy, Herman. et. al. La enseñanza y el aprendizaje: un cuadro conceptual . 1989.

A continuación se describen las principales características, los principios y los modelos de cada una de dichas corrientes haciendo referencia a los principales representantes de cada una. Sin embargo, cabe señalar que en algunos casos su inscripción parece de alguna manera una poco arbitraria y más bien se realiza con fines prácticos, pretendiendo establecer, dada su dualidad en la tendencia hacia una u otra, una continuidad o enlace entre las dos corrientes. Este es el caso de Bandura, que con su teoría del aprendizaje social se le puede encontrar ubicado en ambas y Robert Gagné que partiendo primero del esquema conductista, desarrolla su propuesta de aprendizaje acumulativo que lo inscribe en el enfoque cognoscitivo.

### **2.3. COGNOSCITIVO.**

Es un movimiento (corriente de pensamiento) interdisciplinario de estudios e investigaciones de diversos títulos (biólogos, neurólogos, psicólogos, técnicos en cibernética, educadores y otros) por medio de desarrollo del pensamiento y de los procesos de adquisición y de utilización de los conocimientos (Guy, op. cit. p.2).

Según Mercado, S. (1979) se entiende por cognoscitivismo un conjunto de puntos de vista reunidos por un factor común, el énfasis de los procesos internos de asimilación e interpretación de la experiencia. Y concede una mayor importancia a los factores o aspectos intelectuales del comportamiento humano que a los afectivos o emocionales (Diccionario de las Ciencias de la Educación, op. cit.). Esta corriente incluye: la teoría de Piaget, las teorías cognitivas del aprendizaje, las de procesamiento de la información y las cognitivas de la personalidad. En la psicología experimental clásica, el término "cognición" se aplica al estudio del pensamiento, término general que se refiere a los modos como reacciona un sujeto para encontrar soluciones originales a problemas.

La psicología cognitiva experimentó un rápido crecimiento desde la década de los años cincuenta. Influyeron en su desarrollo: el surgimiento de la teoría de la información, el desarrollo de la ciencia de la cibernética y la influencia de la moderna lingüística. Entre 1960 y 1970, el término de psicología cognitiva pasó a significar el estudio del procesamiento de la información que los organismos adquieren y usan para ordenar su comportamiento en el mundo, o de las operaciones funcionales de los procesos mentales; su objetivo prioritario consiste en el estudio de los procesos sensoriales, perceptivos, imaginativos, de memoria e intelectuales.

Plantea que la *estructura cognoscitiva* de cada uno es:

- Individual y única, ya que las experiencias y la forma de interpretarlas e interiorizarlas tienen un carácter singular.
- No es estática. Cambia conforme aprendemos, ampliándose enriqueciéndose, ajustándose, reestructurándose.
- Afecta lo que se va a aprender, pues facilita, dificulta o impide que el nuevo aprendizaje se integre a ella, que le sirve como base. De hecho, para que el aprendizaje se dé es menester que lo nuevo se relacione con la estructura cognoscitiva (Quezada, op. cit.)

Desde este punto de vista el aprendizaje o adquisición de conocimiento es la transmisión de la información que el sujeto obtiene de su entorno en elementos simbólicos organizados que retiene en su memoria.

En dicho proceso un papel fundamental lo desempeña la memoria ya que el principal problema que enfrenta el sistema perceptivo humano es el del procesamiento de la gran cantidad de información que recibe de forma que el entorno tenga un sentido. Una parte de la información sensorial se codifica rápidamente, otra se pierde; esta información es registrada en memorias sensoriales, que incluyen una memoria icónica (visual) y una memoria ecónica (auditiva), pero sólo durante breves períodos de tiempo. La atención selecciona la información sensorial a procesar; es un "proceso de control" para seleccionar información con algún tipo de permanencia en la memoria y evita que se sobrecargue la capacidad de procesar del individuo (Diccionario de las Ciencias de la Educación, op. cit).

La concepción de la memoria ha pasado desde un modelo estructural con tres almacenes (memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo), a otro de carácter procesual, que defiende la existencia de varios niveles de procesamiento de la información cada vez más profundos y abstractos. El pensamiento aparece aquí como un proceso cognitivo que mediante un sistema de reglas, estructuras, procesos, esquemas u operaciones manipula conocimientos y está dirigido hacia la solución de un problema. Su existencia se habría de inferir a partir de la conducta.

Los teóricos cognoscitivistas comparten nociones básicas acerca del aprendizaje y la memoria por lo que considera que el cognoscitivismo puede describirse como un acuerdo general sobre la orientación filosófica, pero, de ninguna manera, concuerdan con la idea de un solo modelo de aprendizaje (a diferencia e los conductistas que sí aceptan un modelo específico), muy al

contrario, se han generado diferentes propuestas de modelos de aprendizaje que se desarrollan bajo la concepción del hombre como un sistema procesador de información.

A continuación se presentan algunos de los **modelos de aprendizaje** más representativos que se han desarrollado desde esta perspectiva.

### **2.3.1. Taxonomía de Bloom.**

Un método de sistematización del aprendizaje que es ampliamente reconocido ha tenido un gran impacto en la educación es el de Benjamin Bloom (1977), ya que en él se basa la definición de objetivos educacionales. Este modelo divide los objetivos pedagógicos en tres categorías: cognoscitiva, afectiva y psicomotriz. El sistema de clasificación en el campo cognoscitivo incluye: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación.

Sin embargo, si bien esta taxonomía permite definir los objetivos según el nivel que se pretende abordar, se presenta una gran dificultad a la hora de definir las estrategias de implementación y el tipo de actividades que los alumnos deben o pueden desarrollar para alcanzarlos.

### **2.3.2. Modelo de procesamiento de la información.**

Este modelo estructural conocido como "Procesamiento Humano de la Información" (PHI) ha sido adoptado por la investigación psicológica cognoscitivista como uno de sus marcos principales de referencia, proporciona una guía para organizar muchas ideas desde esta perspectiva y se apoya en el funcionamiento de la computadora como modelo para entender el aprendizaje humano, la mente humana, como la computadora, adquiere información, realiza operaciones con ella para cambiar su forma y contenido, la almacena y sitúa y genera una respuesta. Así, el procesamiento comprende la recopilación y la representación de la información o *codificación*; mantener o *retener* la información; y, por último, hacer uso de la información cuando se necesita o *recuperación*.

Estos tres pasos generales indican cómo funciona la adquisición del conocimiento y dan la base del tipo de acciones que una persona debe realizar para un desempeño eficiente. A la vez son el fundamento para crear las *estrategias de aprendizaje*.

Los procesos interpretativos y de control.

Posne (1987) describe los procesos interpretativos como aquellos que dirigen la búsqueda de la información en la estructura cognoscitiva, la usan y la organizan. Son los procesos mediante los

cuales sabemos dónde buscar en la memoria lo que queremos evocar y también son aquellos mediante los cuales sabemos dónde integrar o relacionar en nuevo aprendizaje.

Los procesos de control nos permiten percatarnos de que sabemos algo, o de que lo ignoramos. Partiendo de que el aprendizaje forma un continuo con la memoria, de manera que se acepta que lo aprendido es aquello que se interioriza y se integra a la estructura cognoscitiva en a memoria a largo plazo, se abre toda una multiplicidad de acciones posibles en la docencia

Los teóricos del procesamiento de información abordan el problema del aprendizaje por medio del estudio de la memoria.

En forma sintética las tres clases de memoria son:

- Memoria sensorial. dura sólo unos segundos apenas para darnos cuenta de la estimulación y permite la selección de ciertos trozos de información, excluyendo otros. Es la que nos permite percibir los estímulos del ambiente: visuales auditivos, olfativos, táctiles, etc. En el aprendizaje lo primero que ponemos en juego es esta memoria sensorial o perceptual.

---

- Memoria corto plazo, se presenta con una duración de 1 o 2 min. y permite un análisis breve de la información que ha sido seleccionada por la memoria sensorial. El constante repaso de la información significativa ocasiona que la información pase al tercer tipo de memoria. Se pone en juego si necesitamos usar la información que hemos recibido misma que puede ser cognoscitiva, afectiva o psicomotora. Esta dura sólo el tiempo que se requiera para ser usada; pero si no se emplea, la información se queda sólo a nivel de la memoria sensorial.
- Memoria a largo plazo, incluye aquella información que es más perdurable, puede durar toda la vida y permite recuperar la información de diversa naturaleza, imprescindible para la vida del ser humanos. Todo lo que sabemos y hemos aprendido durante nuestra vida ocupa la memoria a largo plazo. Para el proceso del aprendizaje esta es la memoria pertinente. Las memorias sensorial y a corto plazo juegan aquí un papel importante, pero sólo como fases de un proceso y no como su término.

En la memoria a largo plazo se encuentra todo lo que sabemos, esta información, está organizada de alguna manera, pues de lo contrario no sería posible su evocación coherente, congruente y oportuna. La organización de nuestra información en la memoria a largo plazo es posible gracias a la estructura cognoscitiva. Es necesario aclarar que los conceptos de memoria a corto plazo,

memoria a largo plazo y estructura cognoscitiva, no son entidades anatómicas o físicas, son categorías explicativas de procesos psicológicos.

De acuerdo con este modelo los sentidos envían información al registro sensorial para que se almacene brevemente. Se da "sentido" a la información por medio de los procesos de percepción y atención, la cual ya transformada en patrones de imágenes o sonidos (o quizá otro tipo de códigos), puede entrar a la memoria a corto plazo. Ahí, su almacenamiento es limitado y corto; la información se usa y se pierde, a menos que se ensaye. La información que se retiene para ser recordada posteriormente, se conecta con los conocimientos previamente existentes y se codifican en la memoria de largo plazo, que es un almacenamiento aparentemente permanente.

Lo que llamamos aprendizaje o adquisición de conocimiento, no es otra cosa que la transformación de la información que el sujeto obtiene de su entorno, en elementos simbólicos organizados que retiene en su memoria (López Ramírez y Acuña Escobar, 1992).

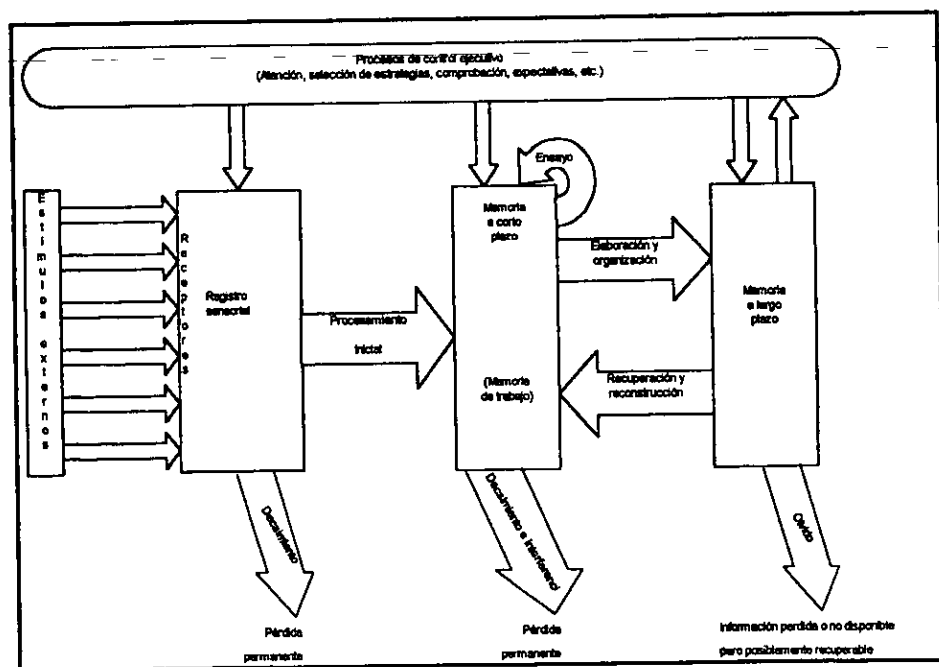


FIGURA 1.1. Modelo de procesamiento de la información.

Tomado de Gagné, R. Las Condiciones del Aprendizaje y Teoría de la Instrucción; "How The Mind Works" 1985.

### **2.3.3. Modelo de aprendizaje a través del descubrimiento de Bruner.**

Consiste en la adquisición de conceptos, principios o contenidos a través de un método de búsqueda activa, sin una información inicial sistematizada del contenido de aprendizaje.

De acuerdo con Bruner los maestros deben proporcionar situaciones problema que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismos, la estructura del material. La estructura se refiere a las ideas fundamentales, relaciones o patrones de las materias (Woolfolk, A. op. cit).

Este tipo de aprendizaje puede tener lugar inductivamente, es decir, la enseñanza por descubrimiento pone en primer plano el desarrollo de las destrezas de investigación del escolar se basa en el método inductivo.

Sin embargo, en determinadas ocasiones este tipo de aprendizaje no es el más apropiado o aconsejable por el tiempo que requiere o bien por que el proceso a través del cual se adquiere un concepto no se corresponde con el proceso a través del cual este ese concepto se configura. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, op. cit.)

### **2.3.4. Modelo de Aprendizaje Significativo de Ausubel.**

Ausubel (1963), rechaza la idea de que el aprendizaje humano puede explicarse por los principios de condicionamiento, en cambio considera cómo el individuo asimila, relaciona, organiza y almacena la información. Su teoría de inclusión y subsunción se propone explicar el aprendizaje mediante procesos del S.N.C.

El aprendizaje por recepción significativa (racional) que se basa en la teoría de la subsunción ha sido propuesto por Ausubel para explicar el aprendizaje de la mayor parte de los materiales que se presentan a los estudiantes de una manera definitiva como los textos y otros medios. Ausubel y Robinson han explicado otros tres tipos de aprendizaje: por descubrimiento significativo, recepción por mecanización y descubrimiento por memorización.

El mayor énfasis de esta teoría radica en el aprendizaje por recepción significativa, que es implícitamente el tipo que más se aviene con los estudiantes que saben leer bien y que han captado ya algunos conceptos básicos sobre la asignatura que estudian (Klausmeier, op. cit.). El aprendizaje significativo, es el concepto más importante en la teoría de Ausubel y ocurre cuanto la

nueva información se enlaza con los *conceptos pertinentes* que existen ya en la estructura cognoscitiva (Novak, 1985).

Para hacer más probable la adecuación potencial entre los esquemas del estudiante y el material por aprender, se deberá comenzar con lo que Ausubel denominó *organizador anticipado* (o puente cognoscitivo), que es el enunciado de conceptos inclusivos para introducir y resumir el material que sigue. Los conceptos, principios e ideas les son presentados y son recibidos; no descubiertos. Concediéndosele mayor importancia a lo que se conoce como aprendizaje verbal significativo, información, ideas y relaciones verbales entre ideas en conjunto. La memorización no es considerada como aprendizaje significativo, ya que el material aprendido de memoria no se relaciona con el conocimiento ya existente. Ausubel considera que el aprendizaje debe progresar no inductivamente, sino deductivamente de lo general a lo específico. (Woolfolk, A. op. cit.)

Características:

- Gran interacción maestro- estudiantes.
- La enseñanza por exposición usa muchos ejemplos.
- La enseñanza por exposición es deductiva.
- Es secuencial.

Este enfoque ofrece un contraste con el de Bruner, de acuerdo con este autor, las personas adquieren conocimientos principalmente a través de la recepción más que a través del descubrimiento.

### **2.3.5. Modelo de Aprendizaje Acumulativo.**

Gagné (1970) ha sintetizado el conocimiento que se refiere a varios tipos de aprendizaje y ha formulado un *modelo de aprendizaje acumulativo*, según el cual los efectos del aprendizaje son acumulativos, es decir, cada individuo desarrolla destrezas de mayor nivel o adquiere más conocimiento en la medida en que asimila capacidades que se forman sucesivamente una sobre otra. Estas capacidades se refieren a los ocho tipos de aprendizaje. Este modelo también se caracteriza por explicar el aprendizaje en función de las condiciones internas del estudiante que son esenciales en cada uno de los tipos de aprendizaje, como también las condiciones de la situación en que ocurre el aprendizaje (Klausmeier, op. cit).

Este autor acepta los principios del condicionamiento clásico y operante como suficientes para explicar el aprendizaje de tipo simple, pero no para el aprendizaje de conceptos, de principios o



reglas y de solución de problemas. La teoría del aprendizaje acumulativo tiene un carácter más asociativo que cognoscitivo (Ídem), en este modelo sintetiza el conocimiento que se refiere a varios tipos de aprendizaje. Considera que los efectos del aprendizaje son acumulativos, que en la medida en que asimila capacidades que se forman sucesivamente una sobre otra, el individuo desarrolla destrezas mayor nivel o adquiere más conocimiento.

• **Tipos de aprendizaje:**

Los tipos de aprendizaje son diferenciables entre sí en virtud de las distintas condiciones que cada uno requiere. Según Gagné (Op. cit.) son ocho tipos de situaciones en que el ser humano aprende, ocho series de condiciones bajo las que tienen lugar los cambios en la conducta del sujeto. Ello implica que existen ocho tipos de cambios en el Sistema Nervioso que necesitan ser identificados y explicados:

1. **Aprendizaje por señales (reacción ante una señal):** el individuo aprende a dar una respuesta amplia y difusa ante una señal. Se trata de la clásica respuesta condicionada de Pavlov.
2. **Aprendizaje por la respuesta al estímulo (estímulo- respuesta):** el sujeto adquiere una respuesta precisa ante un estímulo discriminado. Lo aprendido es una conexión o una operante discriminada, algunas veces llamada respuesta instrumental.
3. **Cadenas motrices (encadenamiento):** lo que adquiere es una cadena formada por dos o más conexiones del tipo E-R.
4. **Cadenas verbales (asociación verbal):** es el aprendizaje de cadenas verbales. Básicamente, las condiciones son semejantes a las de otras cadenas (de tipo motor). Sin embargo, la presencia del lenguaje en el hombre la convierte en un tipo especial porque los eslabones internos pueden seleccionarse entre el repertorio lingüístico previamente aprendido por el individuo.
5. **Aprendizaje discriminatorio (discriminación múltiple):** el individuo aprende a dar cierto número (n) de respuestas identificadoras distintas ante otros tantos estímulos diferentes, los cuales pueden parecerse unos a otros en su apariencia externa en mayor o menor grado.
6. **Aprendizaje conceptual (aprendizaje de conceptos):** el sujeto adquiere la capacidad de dar una respuesta común a una clase de estímulos que pueden diferir ampliamente unos de otros

en cuanto a su aspecto externo. El sujeto puede, en este caso, dar una respuesta que identifique una clase completa de objeto o fenómenos.

7. **Aprendizaje por reglas** (aprendizaje de principios): en términos muy sencillos, un principio es una cadena de dos o más conceptos.
8. **Solución de problemas** (resolución de problemas): es una clase de aprendizaje que requiere del razonamiento. Dos o más principios anteriormente aprendidos se combinan ahora de forma que se produce una nueva capacidad, que parece depender de un principio "de orden superior".

- **Condiciones del aprendizaje.**

Este modelo también se caracteriza por explicar el aprendizaje en función de las *condiciones internas* del estudiante que provocan cada uno de los tipos de aprendizaje, como también las *condiciones de la situación* en que ocurre el aprendizaje (Klausmeier, op. cit.).

El aprendizaje se produce como resultado de la interacción de un estudiante y su medio ambiente.  
A pesar de que las actuaciones de aprendizaje varían en forma considerable en tipo y situaciones que se producen es posible identificar y describir algunas características comunes en los eventos de aprendizaje y de acuerdo a Gagné (Op. cit.) son:

**Eventos externos.** Son las cosas que se observan fácilmente; la estimulación que llega al alumno y los productos (incluyendo información hablada y escrita) que resultan de su respuesta.

**Eventos internos.** Se infieren de las observaciones realizadas en forma externa, y se cree que estas actividades tienen lugar en el SNC, se denominan *procesos de aprendizaje* que se implican mediante los puntos de transición entre cada uno de los conjuntos de estructuras del modelo básico del aprendizaje (fig.1.2.)

En función de cada una de las fases o etapas del aprendizaje, Gagné considera que es preciso responder cómo se llegan a los objetivos del aprendizaje. Describe, para cada uno de los tipos de resultados de aprendizaje, las *condiciones externas* que caracterizan a cada una de ellas, conforme se aplican a las diversas fases del aprendizaje y que determinan las características de la instrucción.

Según Gagné existe un momento en el tiempo cuando el estado interno del alumno cambia de no aprendido a aprendido, que denomina el *incidente esencial* del aprendizaje, el cual esta precedido por ciertos eventos que conducen a el y que no dejan de ser primordiales para el acto total del aprendizaje. También está seguido por otros eventos que tiene que ver con la ejecución de la actuación que el aprendizaje ha hecho posible (Gagné, op. cit.).

▪ **Procesos Cognoscitivos.**

La información o conocimientos que el ser humano. adquiere se organiza en una base de conocimientos equiparable al contenido de un texto o de un curso. Sobre esta base de conocimientos, la persona aplica procesos cognoscitivos para su recuerdo, uso y aplicación en diversas tareas, desde la simple repetición de cierto comportamiento, hasta conductas complejas como las de solución de problemas y la creatividad.

La serie típica de eventos que constituyen un solo acto de aprendizaje esta conformada por ocho fases en las que se puede analizar un solo acto de aprendizaje, que a su vez se identifica con un proceso principal que se considera operativo durante esa fase (fig. 1.2.), esto significa:

1º Extiende los procesos internos del aprendizaje en una sola cadena.

2º Considera cada uno de estos procesos como una fase de un acto de aprendizaje y le asigna un título que sirve para relacionar los procesos internos con los eventos externos que constituyen la instrucción; es decir, proporcionan denominaciones para el conjunto total de eventos (internos y externos) cuyo surgimiento es preciso tomar en cuenta durante cada una de las fases del aprendizaje.

También cabe señalar que estas etapas no necesariamente se pueden observar con facilidad bajo circunstancias cotidianas, el alumno no esta consciente, y aparentemente no puede estarlo, de la mayor parte de los proceso de aprendizaje (Gagné, 1982).

▪ **Tipos de resultados del aprendizaje:**

Gagné (en Woolfolk, 1990) categorizó las *habilidades* que la gente puede aprender, que son llamados *resultados* del aprendizaje, en cinco rubros:

1. **Actitudes.** Son aprendidas a través de experiencias positivas y negativas y mediante modelos y tiene una relación muy fuerte con la ejecución.

2. **Habilidades motoras.** Tienen dos componentes: el conocimiento de lo que hay que hacer y la práctica físicas que hace fluidos los movimientos, es decir, implica coordinar movimientos.
3. **Información verbal.** Se podría describir como saber *que*, e incluye el contenido de la mayoría de las lecciones - hechos, nombres, descripciones, fechas y características.

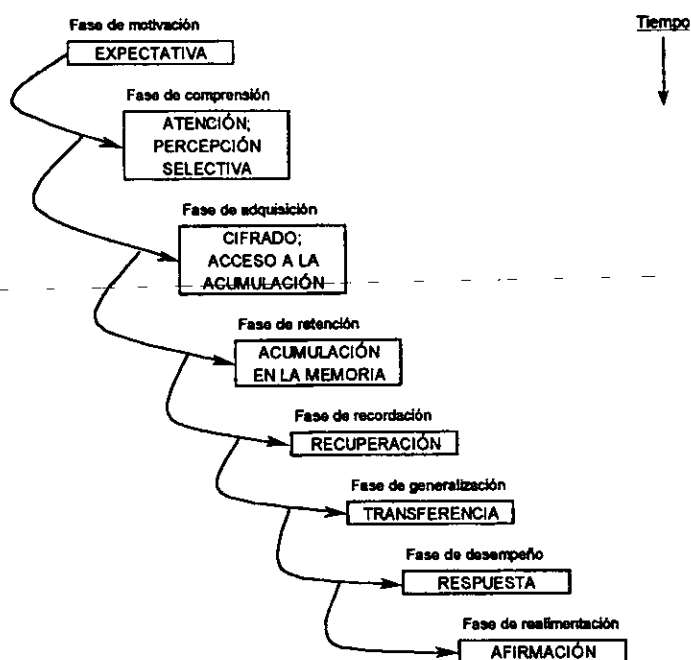


FIGURA 1.2. Las fases de un acto de aprendizaje, y los procesos asociados con ellas.  
Tomado de Gagné R. Los procesos de aprendizaje. p.38.

4. **Habilidades intelectuales.** Se ha caracterizado como es el saber *cómo* y hacen posible a las personas usar símbolos y comunicarse, para interactuar indirectamente con el medio ambiente, usando manipulaciones mentales y los cálculos para resolver problemas. Gagné organizó los tipos de habilidades en una jerarquía, en la que el dominio de una habilidad es un requisito para dominar la siguiente.

- **Discriminación**, hacer distinciones entre símbolos.
- **Conceptos**, clasificar y ordenar los elementos en un grupo.
- **Reglas**, la relación entre los conceptos.
- **Reglas de orden superior**, combinación de reglas.

5. **Estrategias cognoscitivas.** Son las habilidades implicadas en el procesamiento de la información, dirección de la atención, selección de los patrones del registro sensorial, elaboración y organización de la información, y la selección de una estrategia de recuperación.

López y Escobar (Op. cit.) las describen como clases de *procesos cognoscitivos* aunque no consideran a las actitudes como parte de ellas

### 2.3.6. Constructivismo.

Coll (1996) plantea que "la concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar" (p.179). Señala que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, a través de los cuales va estableciendo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Por lo tanto, el aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en lo general y en lo particular (Coll, 1988)

Este mismo autor señala en su análisis sobre el constructivismo como un marco de referencia psicológico para la educación escolar (Coll, 1996), que la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse tanto en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención como en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie, ni siquiera el profesor, puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Es decir, que son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social.

- El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistentes, ya que están en buena parte contruidos y aceptados como saberes culturales antes de iniciar el proceso educativo, condiciona el papel que está llamado a desempeñar el profesor. Su función no puede limitarse (únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica, y diversa; el profesor ha de intentar además orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Aprender un contenido implica, atribuirle un significado, construir una representación o un "modelo mental" del mismo. Actividad mental del alumno se refiere a que éste construye significados, representaciones o modelos mentales de los contenidos a aprender. La construcción del conocimiento en la escuela supone así un verdadero proceso de "elaboración" en el sentido de que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes canales.

La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo remite a la existencia o no existencia de un vínculo entre el material a aprender y los conocimientos previos: si el alumno consigue establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle unos significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo; si por el contrario, no consigue establecer dicha relación, el aprendizaje será puramente repetitivo o mecánico.

El aprendizaje significativo no es simplemente el resultado de juntar las aportaciones del alumno, las aportaciones del profesor y las características propias del contenido. El aprendizaje significativo es más bien el fruto de las interpelaciones que se establecen entre estos tres elementos. En el transcurso de estas interacciones se ejerce la influencia educativa dirigida a lograr una sintonización progresiva entre los significados que construye el alumno y los significados que vinculan los contenidos escolares.

La caracterización del aprendizaje escolar como un proceso de construcción de significados ligado a la revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento lleva de forma natural a plantearse una serie de cuestiones que podemos agrupar entre grandes apartados: 1) La dinámica interna de los esquemas de conocimiento. 2) Las relaciones entre los esquemas de conocimiento y otros constructos o procesos psicológicos de

naturaleza afectiva, motivacional o relacional cuya incidencia sobre el aprendizaje escolar está fuera de toda duda. 3) Las que se refieren a completar la concepción constructivista del aprendizaje analizando el proceso de construcción del conocimiento en la escuela desde el punto de vista de la enseñanza.

En este contexto se define una concepción constructivista de la intervención pedagógica, ya que la acción educativa debe incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorable para que los esquemas de conocimiento, y consecuentemente, los significados asociados a los mismos, se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la educación escolar, es decir, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos.

Por lo tanto, es importante en este proceso de intervención pedagógica considerar los elementos que caracterizan particularmente la interacción en el aula, como los métodos, el tipo de interacción discursiva, el contexto, y los métodos de enseñanza y aprendizaje y los métodos de enseñanza cognoscitivos (García, R. 1997).

Con esta perspectiva, es importante que el curriculum, transmita y ejemplifique la idea de que la ayuda pedagógica se da en dos sentidos; hacia el verdadero artífice del proceso de aprendizaje, el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento. Y porqué tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno e incidir sobre él, orientándolo en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios disponibles, siempre que se ajusten a las necesidades y características de los alumnos.

## **2.4. CONDUCTUAL**

El conductismo es una escuela psicológica, concepción o teoría general de la psicología y el conjunto de trabajos teóricos y experimentales, cuyo objeto estudio es la actividad observable (Diccionario de las Ciencias de la Educación, p. 302). Se señala como sus principales precursores a Pavlov y Watson, los cuales, en base al diseño del esquema de E-R, promovieron toda una

nueva tendencia en la forma de abordar el aprendizaje.<sup>1</sup>

La adquisición, la permanencia y la extinción de la conducta constituyen las principales clases de acontecimientos que se estudian en las investigaciones del proceso de aprendizaje. En el sentido en que se emplea aquí la palabra, aprendizaje es sinónimo de la frase descriptiva "evolución o modificación -o evolución y modificación de la conducta". Puesto que, la conducta se desarrolla a través del contacto entre el organismo y el objeto, el estudio del aprendizaje consiste en determinar exactamente qué variables y cuáles procesos encierra el desarrollo de nuevas coordinaciones entre el estímulo y la respuesta, así como la modificación de las antiguas (Swartz 1982).

#### 2.4.1. Principios de aprendizaje.

Los cambios en la conducta observable se pueden dar por medio de cuatro procesos de aprendizaje diferentes: contigüidad, condicionamiento clásico, condicionamiento operante y aprendizaje observacional (Woolfolk, op. cit.).

- **Contigüidad.**

Este principio establece que cada vez que dos sensaciones ocurran juntas una y otra vez, quedarán asociadas. Más tarde, cuando sólo una de estas sensaciones ocurra (un estímulo), la otra también será recordada (una respuesta).

El principio de contigüidad puede ser utilizada en forma positiva para ayudar a los estudiantes a aprender, aunque hay más que contigüidad en el aprendizaje ya que la contigüidad juega un papel importante en otro proceso de aprendizaje más complejo que ha recibido varios nombres: condicionamiento clásico, condicionamiento respondiente y aprendizaje de señales.

- **Condicionamiento clásico: apareamiento de respuestas automáticas con estímulos nuevos.**

Por medio de este proceso los seres humanos y los animales pueden aprender a responder automáticamente a estímulos que anteriormente no tenían efecto o tenían uno muy diferente sobre ellos. Esta respuesta puede ser una reacción emocional, como el miedo o el placer, o una

<sup>1</sup>Según Noriega y Gutiérrez (1995) al hacer su análisis epistemológico de esta teoría, clasifica dentro de la misma a: Pavlov con su reflejo condicionado; Watson que subsumiendo la psicología a las ciencias naturales, e identificando a los sujetos con los animales en tanto que organismos, hace una calca del esquema E-R; Skinner con sus estudios sobre condicionamiento operante; Hull que introdujo en el conductismo la exigencia de un mayor control conceptual y experimental y Bandura con su teoría de aprendizaje social y Ellis con su terapia racional emotiva. Todos ellos de acuerdo a este autor, son un ejemplo paradigmático de continuidad epistemológica (S $\Rightarrow$ O), a pesar de sus discrepancias teóricas y técnicas.



respuesta fisiológica como tensión muscular. Estas respuestas, que normalmente son involuntarias, pueden ser condicionadas o aprendidas para que ocurran automáticamente en situaciones particulares. En el condicionamiento clásico las respuestas están sujetas a procesos de generalización (responder de la misma manera ante estímulos similares), discriminación (responder de manera diferente a estímulos similares) y extinción (desaparición gradual de la respuesta aprendida, cuando un estímulo condicionado se presenta repetidamente pero no es seguido por el estímulo incondicionado).

- **Condicionamiento operante.**

El condicionamiento clásico describe como pueden aparearse las conductas existentes con estímulos nuevos, pero no cómo se adquieren nuevas conductas. El condicionamiento operante es el proceso de aprendizaje conductual que comprende acciones deliberadas de la gente a su entorno, una respuesta puede ser influida por sus antecedentes y consecuencias..

B.F. Skinner, ha propuesto las expresiones *condicionamiento operante* y *extinción operante* para describir los cambios de frecuencia de la respuesta. La apreciación de lo que Skinner se propone con el uso de la palabra operante es fundamental, no sólo para el entendimiento del proceso de aprendizaje, sino de la actividad psíquica en general. Las bases del condicionamiento operante se ha enfocado principalmente en el control de las consecuencias (que determinan en gran medida si una persona repetirá o no una acción en el futuro).

Estas consecuencias pueden ser:

- **Reforzamiento**, consecuencia que fortalece una conducta.
  - **Reforzamiento positivo**, fortalecimiento de una conducta por la presentación de un estímulo deseado después de la conducta
  - **Reforzamiento negativo**, fortalecimiento de una conducta por la supresión de un estímulo aversivo.
- **Castigo**, cualquier cosa que debilite o suprima una conducta.
  - **Castigo por presentación**, presentación de un estímulo aversivo.
  - **Castigo por supresión**, retirar algo placentero o deseado.

Estos tipos de consecuencias se pueden integrar en programas de reforzamiento

- Programa de reforzamiento continuo, reforzamiento de una conducta cada vez que se presenta.
- Programa de reforzamiento intermitente, reforzar frecuentemente la conducta, pero no cada vez que se presente.
- Programa de intervalo fijo, el reforzamiento es proporcionado a intervalos establecidos
- Programa de intervalo variable, el reforzamiento es proporcionado en diferentes intervalos de tiempo.
- Programa de razón fija, el reforzamiento se da después de un número fijo de respuestas.
- Programa de razón variable, el reforzamiento se da después de un número diferente de respuestas.

El concepto de refuerzo implica la noción correlativa de motivación. Los objetos y los sucesos tienen un efecto de refuerzo si son consecuencias de importancia o de significación para la situación vital del individuo, si contribuyen a la satisfacción de las necesidades biológicas y de los deseos de la conducta que caracterizan la naturaleza del organismo. Describir la conducta como motivada es subrayar el aspecto direccional de la actividad psíquica, en la conversación más corriente, así como en las discusiones más técnicas, se emplean términos como hambre, intereses ansias, esperanzas deseos, aspiraciones, ambiciones, motivos, fines o incentivos para expresar este hecho.

Meenes, M. (1991) plantea que se debe encontrar el método que más conviene para cada objetivo, según este autor, los hábitos se forman y se mejoran las habilidades y se obtiene comprensión, a través de tres formas de aprendizaje: la respuesta condicionada, el método de ensayo y error, y la comprensión, cada una de las cuales tiene distintas características y produce diferentes resultados. Si se entiende perfectamente cómo opera cada proceso y qué clase de aprendizaje permite, será posible a continuación ajustar las propias prácticas al modelo más adecuado a nuestros propósitos.

#### **2.4.2. Aprendizaje por condicionamiento.**

El condicionamiento permite asociar a un determinado estímulo la conducta que se desea fijar como respuesta (por condicionamiento no se aprenden conductas nuevas, ni la pronunciación de palabras extranjeras, éstas requieren otros tipos de aprendizaje). Lo que se obtiene en este caso es la formación de nuevas conexiones entre estímulos especiales y respuestas pertenecientes al propio repertorio de actos ya aprendidos.

Una respuesta condicionada es reforzada por cada repetición y también por la naturaleza satisfactoria de su resultado. Se debilita con el transcurso del tiempo, de modo que debe ser practicada nuevamente. También pierde fuerza si deja de ser recompensada. Cuando se utiliza este método es importante relacionar el estímulo correcto con la respuesta deseada: de otro modo puede establecerse una mala conexión.

#### **2.4.3. Aprendizaje por el método de ensayo y error.**

En el método de ensayo y error el estudiante realiza, primero, un número de actos que no contribuyen a su propósito y que posteriormente no repetirá. Pero si uno de sus intentos resulta exitoso, lo tendrá por repetición. A medida que practique esta respuesta se hará más hábil; sabrá qué cosas no debe hacer, qué hacer y cómo hacerlo.

En este tipo de aprendizaje hay que considerar dos aspectos fundamentales: la aparición de la conducta correcta y la habilidad para ejecutarla. Se ensayan varias soluciones antes de dar con la correcta y a continuación, practicándola, se gana en habilidad. Práctica no quiere decir repetición. La práctica refuerza una conducta haciendo menos probable que se la olvide; práctica significa progreso en la realización.

El aprendizaje por condicionamiento es logrado por medio de la repetición. Con el método de ensayo y error la conducta debe ser variada; la repetición sólo interviene después de haberse encontrado la solución correcta. Por lo tanto, el trabajo con este método debe preceder al condicionamiento. Ante cada nuevo problema conviene ensayar una gran variedad de soluciones de tanteo, hasta lograr el éxito; la práctica mejorará los resultados. El condicionamiento por repetición deberá tener lugar a posteriori para reforzar la nueva habilidad adquirida.

Existe una distinción entre la práctica y repetición: la práctica tiende a la eliminación de errores y al perfeccionamiento de la respuesta exitosa. Sólo al término de este proceso se podrá en juego la repetición para reforzar esa conducta. Como por repetición se puede en realidad fijar cualquier respuesta, sea correcta o incorrecta, es necesario previamente arribar a un resultado satisfactorio, y sólo después iniciar su refuerzo.

#### **2.4.4. Aprendizaje por comprensión.**

Hay una tercera manera de aprender, que implica la captación de las relaciones, la obtención de comprensión. De ella resulta una nueva visión de las cosas o una conducta nunca producida

anteriormente. No es cuestión de repetición, como en el condicionamiento, ni tampoco de práctica, como en el método de ensayo y error: aquí se trata de comprender.

La respuesta condicionada puede aprenderse sin que sea necesario captar la relación intrínseca de estímulo y respuesta: análogamente, la práctica permite perfeccionar una habilidad sin la comprensión del principio que la hace exitosa.

Pero comprender significa captar la relación de las partes entre sí y con el todo; y ser consciente de la importancia relativa de cualquier tarea circunstancial con respecto a la situación total de aprendizaje. En la niñez se aprenden las oraciones sin comprenderlas, por repetición. El adulto que comprende puede memorizarlas con menos trabajo. La comprensión, la percepción de las relaciones, la captación interna, reducen el número de repeticiones necesarias. El material de estudio tiene sentido: hay que buscarlo y será más fácil aprenderlo. Y también de aplicar su aprendizaje a situaciones nuevas, una palabra compleja quizá resulte más difícil de retener por nueva repetición, en cambio, si se conoce su etimología será más fácil, su significado permitirá relacionarla y recordarla más fácil.

En años más recientes, los psicólogos conductistas conocidos como *neoconductistas* han ampliado el enfoque conductista del aprendizaje para incluir situaciones internas no observables como las expectativas, las intenciones, las creencias y los pensamientos.

NEOCONDUCTISTA ---->TEORIA COGNOSCITIVA SOCIAL  
(AMPLIADO) (ALBERT BANDURA, 1986)

- Considera el aprendizaje algo más que conducta observable.
- La gente puede "saber" más de lo que su conducta indica.
- El aprendizaje se considera como la *adquisición* de conocimiento y la conducta como la *ejecución* observable que se basa en tal conocimiento.

Como se puede observar los dos enfoques que se presentan en este capítulo han aportado elementos valiosos para entender el proceso de aprendizaje, incluso desde el punto de vista cognoscitivo se han desarrollado propuestas muy elaborados que pretenden con mayor precisión interpretar en qué consiste dicho proceso, es decir, cómo se desarrolla ese "proceso interno" que implica el aprendizaje, representándolo en modelos de análisis que han tenido gran repercusión en la educación, como el de Procesamiento Humano de la Información, el de Aprendizaje

significativo, y el de Aprendizaje acumulativo de Gagné hasta llegar al Constructivismo que actualmente ha tenido un gran impacto.

Sin embargo, en la práctica cotidiana, frente a la tarea de conducir un grupo de estudiantes en su proceso de aprendizaje, considerando que el aprendizaje es individual y el avance por las condiciones institucionales se debe dar en forma grupal, no siempre es fácil definir que modelo sería el más adecuado, en qué etapa del proceso está cada alumno y sobre todo cuáles son las mejores alternativas para promover en ellos las habilidades que se esperan a partir de los planes y programas de estudio.

Por lo tanto, es importante además de tener una clara idea de los que implica el aprendizaje en general, poderse ubicar en el contexto del aprendizaje escolar, y cuáles son las opciones tiene cada teoría o enfoque para promoverlo.

### **3. EL APRENDIZAJE ESCOLAR Y LOS MÉTODOS DE ESTUDIO.**

### 3.1. APRENDIZAJE ESCOLAR.

Muchos profesores se lamentan que sus alumnos no saben estudiar, que no poseen adecuados métodos de trabajo, que no comprenden lo que leen y por lo tanto, no progresan al ritmo deseado en sus estudios. Más aún, la carencia de tales habilidades es considerada como una de las causas más importantes del fracaso escolar. Saber estudiar es saber aprender (Álvarez y cols. 1988).

Según Ambrosio y Gongrains (1976) existen diferencias entre aprender y estudiar, ya que se aprende cotidianamente, a veces sin proponérselo, en cambio el estudio es intencional. Aunque desde luego uno puede aprender, en cierto modo nadie puede enseñarle, lo que está al alcance del profesor es dirigir el aprendizaje. El aprendizaje es actividad y una forma de actividad susceptible a su vez de ser aprendida.

Meenes (1974), al plantearse qué es estudiar, menciona que es una forma de aprender y obedece a las mismas leyes. Pero el estudio es un aprendizaje dirigido que se realiza deliberadamente con el propósito de progresar en una determinada habilidad, obtener información y lograr una comprensión, ya que el estudio es un aprendizaje intencional cuyo propósito es adquirir dominio sobre asignaturas escolares. También es el nombre genérico de todos los métodos utilizados para llegar a dominar las materias escolares, por lo que el método y la motivación influyen en la eficiencia del aprendizaje y, al estar gobernado por los principios del proceso de aprendizaje, la comprensión de estos principios permite mejorarlo y hacerlo más eficiente.

Además, se considera que cualquier cambio en el método de estudio debe ser a su vez aprendido y la pericia de su uso aumenta con la práctica. Existe una gran vinculación entre toda metodología de estudio con el contexto general en el que se desenvuelve el alumno, así como con sus propias características personales, por lo que es necesario atender toda una serie de aspectos que sobrepasan las simples técnicas de información y documentación.

Los estudiantes difieren en cuanto a sus métodos de estudio, algunos sólo tratan de alcanzar objetivos ocasionales establecidos por sus profesores; obtener buenas notas y aprobar los exámenes, no programan sus actividades con perspectiva y estudian sobre todo cuando las pruebas finales o parciales son inminentes. Otros tienen metas menos inmediatas, estudian para formarse profesionalmente. También difieren por el diverso interés que en ellos despierta el material de estudio. La actitud con respecto al estudio tampoco es la misma, aceptan o rechazan el estudio

(idem). Se considera que el estudiante relativamente lento aumenta la eficacia de su aprendizaje al utilizar mejores métodos o dedicarle mayor tiempo, ya que aumentar la velocidad no significa perder la calidad.

La investigación psicológica ha demostrado que el proceso de aprendizaje sigue ciertos caminos. Cada uno de nosotros aprende de alguna forma y esta forma de aprender se convierte en una más de nuestras características personales. En la mayor parte de los casos el individuo desarrolla tales formas de acción intuitivamente y ello explica algunos de los resultados obtenidos en el aprendizaje, puesto que parte de los fracasos escolares se deben a que las estrategias de aprendizaje adquiridas por los estudiantes no son siempre las adecuadas, al igual que parte del éxito alcanzado por los que logran un buen aprovechamiento escolar resulta de sus formas de aprender. En otras palabras, se puede decir que el aprendizaje tiene sus propias estrategias y que cuando se ha desarrollado una de ellas, ésta se repite aunque no sea correcta, por el simple hecho de desconocer otras. Esto significa que siempre se tienen hábitos de estudio pero que estos pueden o no ser adecuados.

En otras épocas se apreciaba y bastaba el dominio de alguna área del conocimiento, pero en la actualidad se apunta más a la formación de habilidades intelectuales que al simple aumento de la información que se domina, por muy especializada que ésta sea, es decir, el desarrollo de las habilidades intelectuales se sobrepone al saber enciclopédico de otros tiempos (Quezada, R. 1987).

Según Castañeda S. (1987) la psicología cognoscitiva del aprendizaje escolar es el estudio de los eventos mentales que se dan en estudiantes y profesores durante la enseñanza y el aprendizaje. Guy (Op. cit.) propone un modelo de aprendizaje escolar que proviene del cuadro conceptual cognoscitivo y del tratamiento de la información, en el cual el aprendizaje escolar podría enunciarse como un proceso activo, constructivo y acumulativo que se produce cuando el que aprende trata activamente la nueva información, modificando así su estructura cognoscitiva.

El aprendizaje escolar, considerado aquí, es a la vez un proceso (el de tratamiento de la información) y un producto (el de la modificación de la estructura cognoscitiva), basado en el comportamiento de estudio y guiado por el profesor que busca activar los procesos cognoscitivos que favorecen la adquisición de los conocimientos respetando ciertos principios de aprendizaje provenientes de la perspectiva cognoscitiva.



Este modelo integra los seis elementos que lo conforman, representados por un esquema cada uno y presentado de manera integrada en la figura 2.1. De acuerdo a dicho esquema los seis elementos son:

**1. El producto del aprendizaje: la modificación de la estructura cognoscitiva.** El resultado del aprendizaje es la modificación de la estructura cognoscitiva, en sus dos aspectos íntimamente ligados: la estructura de conocimientos y la estructura de operaciones. La estructura de conocimientos se refiere a los diferentes tipos de conocimientos. La estructura de operaciones incluye los procesos y habilidades intelectuales, las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, así como el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

**2. El proceso de aprendizaje: tratamiento de la información.** El proceso preferido en el aprendizaje cognoscitivo es el tratamiento de la información con sistema de memorias. Este tratamiento tiene doble finalidad: por un lado, el contenido disciplinario que formará una gran parte de la estructura de conocimientos, y corresponde a lo que se convino llamar el eje dos de la formación fundamental; por otro lado, los procesos, habilidades y estrategias de aprendizaje, es decir, el eje uno de la formación fundamental, que constituyen la estructura de operación.

**3. Los principios del aprendizaje.** Sobre la forma en que los alumnos aprenden, se enuncian seis proposiciones o principios (fig. 3) seleccionadas tanto por la solidez de las investigaciones en que se basan así como por su significado pedagógico.

- El Aprendizaje esta orientado por metas.
- Aprender, es hacer el estibaje entre una nueva información y los conocimientos anteriores.
- Aprender, es organizar la Información.
- Aprender, es adquirir un directorio de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.
- El aprendizaje se efectúa en fases y es recursivo.
- El aprendizaje esta influenciado por el desarrollo.

**4. El aprendizaje, los procesos cognoscitivos.** El aprendizaje está compuesto de estrategias de adquisición que son la activación del proceso cognoscitivo en función de los tipos de conocimientos.

5. **El aprendizaje guiado por el profesor.** El aprendizaje escolar está guiado por el profesor, cuyos actos profesionales reposan sobre una estrategia de enseñanza.

6. **El aprendizaje una actividad de estudio.** El aprendizaje escolar necesita comportamientos de estudio de naturaleza estratégica (operaciones y estrategias) que establecen la relación con los conocimientos anteriores según los diferentes estilos de aprendizaje.

En este sentido, son muy diferentes los aspectos que los algunos autores señalan como importantes a considerar durante el proceso de ESTUDIAR. Se revisan a continuación algunos de ellos.

Se considera que los **modelos de enseñanza**<sup>2</sup> conllevan a la adquisición de las habilidades, es decir, que en un momento dado afectan o facilitan los hábitos y actitudes hacia el estudio con los que cuentan los estudiantes, reflejándose en éstos ciertos factores que recaen en el rendimiento académico de los estudiantes.

A través de los modelos de enseñanza se pueden aprender o transmitir los hábitos de estudio desde dos perspectivas, una de ellas la tradicional que ubica al educando como receptor, por lo cual los elementos para desarrollar éstos se enfocarán exclusivamente a la memorización y al trabajo mecánico. Por otro lado, en el modelo activo, se plantea una manera de adquirir el aprendizaje enfocada en el educando, partiendo de la idea de que éste es dinámico, en el que el aprendizaje es estructurado significativamente, de esta forma sus hábitos tendrían que ser más pertinentes.

Por lo que se refiere a **las técnicas o hábitos de estudio**, que se llevan a cabo en busca de un adecuado rendimiento académico, se toman una serie de factores que influyen en el aprendizaje del sujeto. Quezada, (1986) menciona que dos tipos de factores: los intrínsecos se localizan en sujeto que aprende, mientras que los extrínsecos son aquellos que se ubican fuera de él, básicamente en la situación que lo rodea.

---

<sup>2</sup>El Modelo de Enseñanza, según Chadwick (1987) "Es aquel que representa los elementos fundamentales de la situación de enseñanza aprendizaje, lo que en un momento dado es retomado por parte del maestro, ya que estos elementos son los que determinan el manejo de la clase"(p. 39).

Factores intrínsecos	Factores extrínsecos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las necesidades y los impulsos internos</li> <li>- La atención</li> <li>- Las actitudes</li> <li>- Los intereses, opiniones y creencias personales</li> <li>- Las expectativas</li> <li>- Los valores personales</li> <li>- La experiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La organización y complejidad del material de estudio</li> <li>- La correspondencia entre los códigos utilizados en el material y los del sujeto</li> <li>- La práctica.</li> <li>- Las condiciones para la realización de las tareas (espacio físico, horario, tiempo material)</li> <li>- La motivación extrínseca (condiciones externas al sujeto)</li> <li>- La retroalimentación</li> </ul>

Ambrosio y Gongrains (op. cit.) señalan que estudiar con eficacia requiere:

- 1) Buenas actitudes psicológicas.
- 2) Buen ambiente de estudio.
- 3) Aplicación de una técnica concreta.
- 4) Empleo de "herramientas mentales" bien manejadas.

Estos factores pueden ser manejados por los sujetos para facilitar el aprendizaje y hacerlo significativo (término utilizado en la teoría cognoscitivista y que se refiere principalmente a aspectos del modelo activo).

Según Meenes (Op. cit. p. 43) "de la necesidad de aprender proviene el impulso para el estudio, pero la simple necesidad de aprender no es suficiente, es demasiado vaga, no se aprende en general, siempre se aprende algo en particular por lo que es necesario elegir el material específico a estudiar, y también habrá que precisar hasta dónde, en profundidad y dedicación, debe llegarse en cada materia"., por lo tanto debe considerarse que el logro de los objetivos del estudio dependen de diferentes aspectos:

- Las metas.
- Disposición de aprendizaje.
- El aprendizaje de material vertido oralmente (escuchar).
- Los apuntes.
- Lectura y estudio.
- Resumen y subrayado
- Velocidad
- Lectura y comprensión
- Los materiales no verbales
- Preparación de trabajos escritos
- Preparación de los exámenes.

## 3.2. MÉTODOS DE ESTUDIO.

### 3.2.1. Conceptualización.

Como ya se mencionó, existen muchos términos relacionados que en ocasiones se manejan para hacer referencia al mismo proceso, por lo que es importante definir cada uno a fin de poder ubicar su papel e importancia en el proceso de aprendizaje escolar y sobre todo poderlo clasificar.

- **Estrategias.** Se refiere al planteamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso. Desde el punto de vista de la Psicología cognitiva se hace referencia a las estrategias de procesamiento de información o estrategias cognoscitivas, considerada como "la elección deliberada de un método, implicando un control consciente" (Cohen 1983).
- **Estudio.** Término amplio que significa atención concentrada hacia un tema, con el propósito de adquirir información acerca de él, de resolver problemas relacionados con él o de aprenderlo de memoria.
- **Habilidad.** "Disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, op. cit. p. 713).

Se le considera como sinónimo de aptitud, condición o serie de características consideradas como síntomas de la capacidad de un individuo para adquirir, con un entrenamiento adecuado, algún conocimiento, habilidad o serie de reacciones, como la capacidad para aprender un idioma, componer música, etc. El grado de aptitud de un organismo se suele medir por la complejidad de los actos que realiza y la rapidez y precisión de éstos.

En general, se establece una distinción entre **aptitud** (lo que puede hacerse con la educación el desarrollo actual), **capacidad** (lo que puede realizarse en la fase actual del desarrollo con un entrenamiento suplementario) y **facultad** (potencialidad del organismo tal como la presenta y limita la constitución natural (Howard C. Warren, 1983).

- **Hábitos.** Forma de reacción adquirida, que es relativamente invariable y fácilmente suscitada. El *hábito* es uno de los productos terminales del aprendizaje, y por lo tanto se contrapone a menudo

a *instinto*; como es casi automático, se contrapone frecuentemente a acción propuesta o deliberada (Ídem).

- **Hábitos de estudio.** "Métodos constantes de actuación con que el estudiante reacciona ante nuevos contenidos para conocerlos, comprenderlos y aplicarlos" (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1985, p. 714). Son adquiridos por una serie de técnicas de estudio las que comúnmente se enseñan a través del proceso de E - A del educando. Desde el punto de vista cognoscitivo "hábitos" serían las estrategias preferidas, o normas habituales de procesamiento cognoscitivo.
- **Método de estudio.** Actuar con método se refiere a ordenar los acontecimientos para alcanzar un objetivo, por lo que actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado (Ídem). Así un método de estudio se referiría a la serie de pasos que el estudiante sigue para lograr su objetivo de aprendizaje.
- **Técnicas de Estudio.** Se define como "un conjunto de instrumentos de trabajo intelectual que capacitan al sujeto para una más fácil, rápida y profunda asimilación, transformación y creación de valores culturales y desenvolvimiento académico" (Diccionario de Educación Nutesa, 1983) Asimismo, las actividades se van creando de acuerdo a la situación académica de cada alumno, influyendo el modelo de enseñanza y la función docente.

### 3.2.2. Clasificación.

La forma en que los autores han organizado el conjunto de propuestas (llámense técnicas, métodos, hábitos o estrategias) es muy diversa atendiendo a criterios diferentes en función de los aspectos que abordan, las habilidades o los procesos de aprendizaje que afectan y desde luego determinado por el enfoque que las sustenta.

Es decir, en función de los diferentes aspectos a considerar, y de la importancia que se le concede a las "herramientas mentales", métodos, técnicas o estrategias para el aprendizaje, son numerosos los autores que se han abocado a proponer alternativas para que el alumno o estudiante<sup>3</sup> logre enfrentar con éxito el estudio. Sin embargo, la organización de la mayoría de ellas no es clara ya que no se ubica o agrupan en función a sus características o al tipo de habilidades o procesos que afecta.

<sup>3</sup> Según Gronganis, (1977) es importante el concepto que se maneje pues de él dependerá la manera en que se enfrente y asuma el proceso de aprendizaje escolar.

### **Cognoscitivos.**

Guy (Op. cit.) señala que generalmente se reconocen dos métodos fundamentales de aprendizaje: uno se refiere al proceso por el cual el individuo construye gradualmente una habilidad o un conjunto de conocimientos, el otro se refiere al proceso por medio del cual un individuo descubre que el mismo puede organizar la información adquirida de algo que es importante para él.

Un concepto fundamental en este enfoque es el de **estrategias cognoscitivas** que a su vez se dividen en instruccionales y de aprendizaje, (denominadas según la misma autora como impuestas e inducidas) cuya meta común es lograr en el estudiante un aprendizaje significativo (Díaz Barriga 1988)

Gagné define las estrategias cognitivas de aprendizaje como "las destrezas de manejo de sí mismo que el aprendiz adquiere presumiblemente durante un período de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender a pensar (en Díaz Barriga, op. cit.). Esta idea plantea la existencia de un aprendizaje no sólo de contenidos sino también de procesos, acorde con lo que dice Piaget, que el alumno no sólo aprende lo que aprende sino cómo lo aprende.

Mckeachie (citado en Guy, op. cit.) por razones a la vez de orden teórico, metodológico y práctico, propone limitar el uso de la noción de estrategia de aprendizaje a los procesos cognoscitivos intencionales, controlados por el individuo, es decir, los procesos en los que sólo el individuo puede ejercer un control consciente.

Así una estrategia de aprendizaje según Díaz Barriga y Castañeda, es un conjunto de pasos y habilidades que un alumno posee y emplea para aprender, recordar y utilizar la información (citado en Díaz B. y Villalobos, op. cit.). Es aquella acción que el estudiante realiza para adquirir conocimiento, el basamento del desarrollo de las habilidades intelectuales y de ahí su importancia en la preparación escolar y la conveniencia de que se les incluya en los planes y programas de estudio (Quezada, R. op. cit.).

Quezada plantea que las estrategias de aprendizaje implican tres elementos:

a) La existencia de procesos cognitivos, los cuales son métodos, mecanismos o protocolos internos que usa una persona para percibir, asimilar, almacenar y recuperar conocimientos (derivados de su estructura cognoscitiva).

b) La destreza mental entendida como el desarrollo eficiente de esos procesos ya sea en forma intencional o no, y

c) La estrategia de aprendizaje referida al uso voluntario de una destreza mental a una tarea de aprendizaje, ya sea por la acción propia, por indicación del profesor o por requerimientos del material de estudio. Por ejemplo: el uso de imágenes es un proceso cognitivo básico. En algunos alumnos que son buenos para crear y manejar las imágenes, esto es una destreza mental. Cuando estos alumnos usan las imágenes con el fin de aprender algo, las imágenes funcionan como estrategias de aprendizaje" (Ibid., p. 308)

Así mismo, Díaz Barriga, F (Op. cit.) como ya se mencionó identifica como dos líneas de trabajo: la **impuesta** y la **inducida** en función de hacia dónde se orienta la acción: la **impuesta** que consiste en realizar modificaciones o manipulaciones en el contenido o estructura del material de aprendizaje, y la **inducida** que se aboca a entrenar a los aprendices a manejar directamente y por si mismos, procedimientos que les permitan leer con éxito (Levin, 1971).

En el caso de la metodología impuesta, las "ayudas" que se proporcionan al lector para facilitar su comprensión son basadas en el texto.(Mayer, 1984), elaboradas por el educador o programador, por lo que se constituyen en estrategias de tipo instruccional. Y ha abordado aspectos tales como:

- diseño y empleo de objetivos
- preguntas insertadas
- ilustraciones
- modos de respuesta
- estrategias preinstruccionales
- organizadores anticipados
- redes semánticas y
- esquemas de estructuración de textos entre otros (Díaz Barriga y Lule, 1978).

La metodología inducida, comprende una serie de ayudas basadas en el lector (Mayer, op. cit.) que constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información.

La investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado al campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para la comprensión de textos académicos, o bien optimizar las que ya poseen, tales como:

- imaginaria
- elaboración verbal
- redacción de resúmenes autogenerados a partir de macroreglas
- la detección de conceptos clave e ideas tópicos,
- el autointerrogatorio y
- estrategias metacognitivas que permiten al alumno regular por sí mismo su proceso de aprendizaje.

Así mismo, diversas estrategias de instrucción pueden incluirse antes, durante o después de un contenido curricular específico.

- **Las estrategias preinstruccionales**, generalmente preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (los objetivos, el pretest, el resumen y el organizador anticipado).

- **Las co-instruccionales** apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, sostenimiento de atención y motivación, activación de conocimientos previos y familiares pertinentes (ilustraciones, redes, analogías, esquemas)

- **Postinstruccionales** se presentan después del contenido por aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje (postpreguntas intercaladas, resúmenes finales, postorganizadores).

Considerando que la meta particular de cualquier estrategia de aprendizaje puede ser afectar el estado afectivo o motivacional del aprendiz, o la forma en que selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, lo que implica un efecto en el proceso de adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. El sistema de intervención en estrategias de aprendizaje puede incluir dos tipos principales de estrategias: primarias y de apoyo (Díaz Barriga, op. cit.).

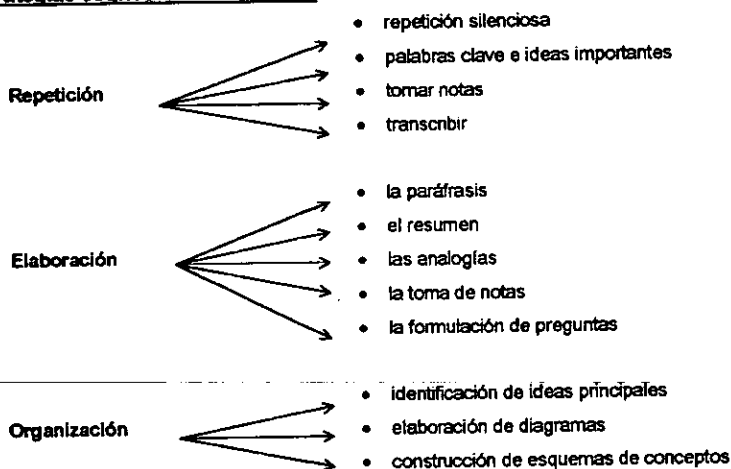
Las estrategias primarias son las que emplea el estudiante para operar directamente sobre el material contenido en el texto y se refieren a estrategias que facilitan la comprensión y la memoria. Es decir, incluyen estrategias de procesamiento significativo de la información y estrategias de estudio activo.



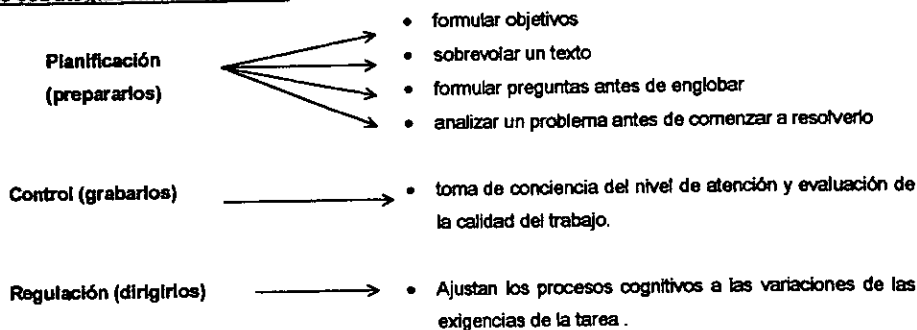
Las estrategias de apoyo permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, incluyendo entre otras, estrategias para favorecer la concentración, reducir la ansiedad, dirigir la atención a la tarea y organizar el tiempo de estudio.

Por otro lado Guy (op. cit.) organiza las estrategias de aprendizaje en cognitivas y metacognitivas.

### Las estrategias cognitivas incluyen:



### Las estrategias metacognitivas:



Finalmente, se puede considerar que desde este punto de vista la clasificación que incorpora más elementos es la que realiza Pozo (1989), ya que incorpora el tipo de aprendizaje, las estrategias, la finalidad u objetivo y las técnicas o habilidades.

TABLA III. CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Tipo de aprendizaje	Estrategia de aprendizaje	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidades
POR ASOCIACIÓN	Repaso	• Repaso simple	- repetir
		• Apoyo al repaso (seleccionar)	- subrayar - destacar - copiar
POR REESTRUCTURACIÓN	Elaboración	• Simple (significado interno)	- palabras clave - imagen - rimas y abreviaturas - códigos
		• Compleja (significado externo)	- formar analogías - leer textos
	Organización	• Clasificar	- formar categorías
		• Jerarquizar	- formar redes de conceptos - identificar estructuras - hacer mapas conceptuales

### Conductual.

Desde esta perspectiva las técnicas se organizan en función de los procesos de aprendizaje.

#### Aprendizaje por condicionamiento

Meenes (Op. cit.) señala que los hábitos se adquieren por condicionamiento. En virtud de este método la visión de la mesa de trabajo puede asociarse a una conducta de estudio; el acto de tomar notas cuando el profesor habla, llega a ser algo habitual; la presencia de un libro, una incitación a leerlo. Por condicionamiento se aprende a responder en el planteo de una suma o memorizar el equivalente en español de palabras extranjeras.

Cada nueva conexión puede perder fuerza, ocasionalmente se deberá reforzarla. Lo mismo puede hacerse para asociar nombres con fechas, autores con títulos, etc. Desde luego conocer la etimología de las palabras o captar las relaciones significativas de los elementos a unir, facilita y acelera el aprendizaje. El condicionamiento no exige comprensión; sin ella el más lento, pero no menos efectivo. Cualquier tipo de listas, poemas, etc., pueden memorizarse de la misma manera, cada palabra sirve como clave de la siguiente; es el estímulo condicionado que será regularmente seguido por la respuesta de la palabra que la sigue, la cual, a su vez, es estímulo para la tercera, etc.

#### **Aprendizaje por ensayo y error.**

Todo asunto abordado por primera vez. Para resolver un problema de trigonometría, efectuando diversos intentos antes de encontrar el resultado; o al redactar una monografía, organizando el material de diversas formas antes de adoptar la definitiva. Para adquirir cualquier habilidad, ya se trate de patear una pelota, expresarse correctamente o participar en un grupo, es imprescindible la práctica reiterada. Siempre que se pretenda asimilar, modificar o perfeccionar una conducta, puede emplearse el método de aprendizaje *por ensayo y error*.

---

Partiendo de estos métodos, Meenes (Op. cit.) plantea: cuál es la manera más eficiente de practicar, cómo obtener una buena memoria por medio de la repetición, si es más efectivo practicar y repetir el material por partes o como un todo, si conviene practicar en sesiones cortas regularmente distribuidas, o en sesiones largas. Se puede abordar el estudio considerando que las sesiones frecuentes, aunque relativamente cortas y distribuidas a lo largo de períodos extensos, mantienen frescos los conocimientos y habilidades adquiridas. Si la práctica se detiene, el aprendizaje cesa; incluso comenzará a disiparse o, en el mejor de los casos, conservará su nivel en virtud de alguna aplicación ocasional. Pero para continuar progresando, la práctica debe ser constante. Ahora bien, las sesiones cortas y espaciadas no sólo permiten extraer mayor partido de cada hora de estudio, sino que también tiene la ventaja de asegurar el contacto con el material durante un período más largo, cosa que no ocurre cuando se concentra todo el trabajo en un solo día.

Con respecto a si conviene repetir un poema, o practicar una habilidad por partes o globalmente, si bien es cierto que el método global en general parece ser superior, podrían citarse algunos resultados experimentales en apoyo de uno u otro de los procedimientos, o de una combinación de ambos. Si algunas partes requieren más práctica que otras, es conveniente volver sobre ellas varias veces separadamente; cuando las partes sean independientes, deben ser aprendidas una por vez, pero se están vinculadas, será seguramente más económico estudiar como una sola unidad el todo

que ellas forman. El aprendizaje con comprensión es por lo general más fácil que la memorización mecánica, y precisamente considerar el material como un todo lo hace más inteligible.

### ¿Cómo comprender?

No hay una fórmula segura para este proceso, pero existen condiciones que lo favorecen. La más importante parece ser una actitud indagatoria. Donde haya un problema por resolver, o algo que se desea comprender más cabalmente, aparece la comprensión. En la medida en que se planteen preguntas, busque respuestas, o se disponga a resolver problemas, estará favoreciendo la aparición del entendimiento y la comprensión.

El conocimiento favorece la comprensión; los hechos, las figuras y detalles de información constituyen su material bruto. Lo que debe comprenderse e interpretarse es el contenido del curso, y cuanto más se sepa sobre una materia, mayor será la comprensión posible. Al iniciar el estudio de una nueva asignatura, en alguna medida se depende del método de ensayo y error, pero la adquisición progresiva de información y habilidad, permite también ganar en comprensión. Evidentemente el conocimiento de las partes debe preceder a la percepción de sus relaciones. Este fenómeno es semejante al pensar: el pensamiento siempre tiene objeto, siempre se piensa acerca de algo, y cuanto más se sabe sobre ello, más se lo analiza. A medida que se avanza en el conocimiento de un tema se lo comprende mejor y se lo aprende más fácilmente. De modo que la *información y una actitud indagatoria activa* son las condiciones necesarias para el aprendizaje.

Por otro lado, una propuesta que presenta una organización más completa en tanto que agrupa las técnicas de estudio en relación no sólo a los métodos concretos de trabajo - estudio sino también las que afectan las destrezas instrumentales básicas y los aspectos motivacionales y contextuales como las condiciones físicas del estudio es la de Tost (1983) que describe las técnicas de estudio en cuatro bloques:

- El primero, considera aquellas técnicas de estudio que afectan las funciones de **motivación para el estudio**, las cuales se enfocan al concepto que del mismo tiene el propio estudiante. Incluye todas aquellas técnicas que contribuyen a que él reciba la complejidad e importancia de su estudio; los recursos ambientales, familiares y escolares que permiten al estudiante definirse ante sus condiciones. Este bloque se relaciona con la adquisición de las actitudes que se va formando el estudiante en cuanto al estudio.

- Aquí se comprenden las técnicas que afectan las **condiciones físicas del estudio**, donde es manejado comúnmente el diseño de horarios, distribución del tiempo, lugar idóneo de trabajo intelectual y cansancio.
- Otras de las técnicas son las que se enfocan a las **destrezas instrumentales básicas**, como la lectura y el estudio. Estas apuntan en general a la resolución de problemas de velocidad lectora, comprensión de lectura, tanto de mensajes simples como complejos. Así como la técnicas enfocada a la escritura y estudio.
- El último bloque, son aquellas técnicas que se enfocan a **métodos concretos de trabajo-estudio**, como será la participación de los alumnos en el trabajo en equipo, en la formación de los mismos, en la determinación del lugar y el tiempo del trabajo en equipo. También se comprenden en este bloque las técnicas de tomar apuntes, preparación de exámenes, resúmenes y cuadros sinópticos, sin dejar a un lado la búsqueda de bibliografías, elaboración de fichas de trabajo, medios audiovisuales.

Los dos últimos bloques se relacionan con los hábitos de estudio que el educando va adquiriendo dentro de su proceso de aprendizaje.

Es precisamente esta propuesta de Tust, la que se tomo como base para la investigación sobre los hábitos de estudio de los alumnos de nivel superior.

### **3.3.3. Enseñanza de métodos de estudio o aprendiendo a aprender.**

Por otro lado, tanto desde el punto de vista conductual como cognoscitivo se ha planteado la importancia no sólo de analizar y desarrollar los métodos, estrategias o técnicas de aprendizaje, sino también el proceso mismo del aprendizaje de éstas y como mejorarlo, así surgen términos o planteamientos como: aprender a aprender, deuteroprendizaje, disposición a aprender y metacognición.

Se supone que el organismo a través de la experiencia de la conducta "aprende a aprender", es decir la capacidad de aprender sufre una evolución acabada. Otros autores consideraron otros términos para definirla como Bateson (1947, en Swartz, op. cit. p. 233), que propone el término "deuteroprendizaje" cuando se refiere al aumento progresivo de la capacidad de ejecución en las situaciones de aprendizaje, así mismo, Harlow (1949), habla de la "formación de <disposiciones a aprender>". Una disposición a aprender, llanamente definida, es un conjunto de respuestas

adecuadas a un tipo de situación de aprendizaje, su adquisición permite al organismo reaccionar en forma adaptada a los nuevos casos de ese tipo (Harlow y Harlow, 1949, en Swartz, op. cit.). Dicho en forma algo distinta, establecer una disposición a aprender es un proceso de aprender cómo aprender un problema de cierta clase (Harlow, 1949).

En base a diversas investigaciones desde el punto de vista conductual, se logró definir que la habilidad para aprender se podía mejorar progresivamente a través de las series de aprendizaje, al principio a través del método de ensayo y error, y a medida que se desarrollaba la tendencia a aprender selectivamente disminuía el número de ensayos de solución, hasta que se necesitaba uno solo para aprender cada nuevo problema de diferenciar las cualidades objetivas. A esta forma de solucionar problemas se la denomina "discernimiento". La respuesta correcta surge inmediatamente o de repente, como si el organismo asiese la solución en una explosión de inteligencia, dichos estudios brindan poderosos argumentos a favor de la hipótesis de que el discernimiento en el aprendizaje es una característica adquirida, que se desarrolla gradualmente, a través de la experiencia del organismo, como un proceso de aprender a aprender, aunque esto entra en contradicción con la tesis sostenida por muchos psicólogos de que el aprendizaje en que se da discernimiento es una habilidad innata Swartz, op. cit.)

Por otra parte la metacognición se define como la acción de estar atento a nuestro propio pensamiento cuanto ejecutamos tareas específicas y utilizamos esta conciencia para verificar lo que estamos haciendo (Marzano, 1988. p. 9). Se refiere al conocimiento de sus propios procesos y productos cognoscitivos y consiste en el autoconocimiento consciente y la autoregulación voluntaria de lo que se emprende intelectualmente (Palkiewics, 1986. p. 18). Es una característica de los aprendices eficaces.

Según Weinstein, (Op. cit.), la metacognición se usa para referirse al conocimiento del individuo acerca de sus propios procesos cognoscitivos, como también a sus habilidades para controlar estos procesos mediante su organización, monitoreo y su modificación, como una función de los resultados del aprendizaje y la realimentación. Considera el monitoreo de la comprensión como una subárea de la metacognición que operacionalmente involucra el establecimiento de metas de aprendizaje, la medición del grado en el que las metas se alcanzan y, si es necesario, la modificación de las estrategias utilizadas para facilitar el logro de las metas.

Para lo cual se han definido las denominadas estrategias metacognitivas, que son las que el sujeto "emplea para detectar discrepancias entre lo que sabe y lo que no sabe y para monitorear y dirigir la adquisición de nueva información (Weinstein y Underwood, 1985 en Díaz Barriga, F., op. cit).

Esto implica que aparte de enseñar estrategias de aprendizaje, se entrenan estrategias para la autorregulación del proceso mismo, mejorando no sólo la ejecución, sino fomentando la transferencia y el mantenimiento de las habilidades adquiridas.

Weinstein (1985), señala que los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje han sido desarrollados por una gran variedad de razones; por investigadores para encontrar la efectividad de componentes estratégicos o interacciones entre componentes, o para examinar procedimientos instruccionales, transferencia y generalización del uso de estrategias. También se han desarrollado como parte de un programa remedial mayor o enriquecido para alumnos con desventajas educacionales o mal preparados.

Sin embargo, los métodos son diferentes, uno de ellos es el denominado instrucción implantada, que se concentra en la incorporación de entrenamiento de estrategias a materiales educacionales ya existentes, particularmente materiales impresos y libros de trabajo. Otro enfoque (Weinstein, 1982) utiliza intervenciones instruccionales existentes para enseñar estrategias de aprendizaje que a diferencia del método anterior, el uso del metacurriculum para enseñar estrategias de aprendizaje involucra su enseñanza junto con el contenido normal de las clases o programas del entrenamiento. La implementación del metacurriculum requiere que el instructor integre la instrucción de estrategias de aprendizaje en actividades planeadas y no planeadas (en Weinstein, 1985).

Por último, otra forma de enseñar al alumno nuevas alternativas para aprender es la que se ofrece a través de bibliografía sobre hábitos, técnicas de estudio, métodos de estudio, etc. que el alumno puede abordar por sí solo o a través de textos basados en la instrucción programada o con apoyo de algún profesor.

#### **3.3.4. Diagnóstico de hábitos de estudio.**

Uno de los aspectos fundamentales de todo proceso es la evaluación que se realice para identificar sus características diagnósticas, de evolución, efectividad, etc. y que permitan retroalimentarlo y en su caso tomar las medidas correctivas necesarias. El proceso de aprendizaje escolar y particularmente las habilidades y hábitos de estudio no son la excepción, ya que contando con información específica al respecto se estará en condiciones de orientar el aprendizaje de las técnicas, estrategias o métodos que se requieran.

Los trabajos realizados sobre este aspecto se ubican en dos sentidos: los estudio con fines de investigación, tanto para conocer las características de hábitos y habilidades de estudio de grupos de estudiantes, como al análisis de los instrumentos que se aplican. Es decir, el propósito de muchas investigaciones es predecir la ejecución académica, aconsejar alumnos acerca de sus habilidades de estudio, o diferenciar a alumnos para la entrada o salida de cursos remediales. Y por otro, los que presentan instrumentos para los estudiantes, que les permiten diagnosticar de manera individual y autónoma sus características particulares de habilidades y hábitos de estudio y así estar en condiciones de identificar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (cómo aprende). Sin embargo, se ha observado por la autora que la bibliografía referida en el inciso anterior dirigida a los propios estudiantes para el aprendizaje de técnicas y métodos de estudio no siempre contempla una propuesta de evaluación diagnóstica en este sentido, ya que en promedio sólo la tercera parte de ellos ofrecen alguna forma de evaluación previa.



## **4. ANÁLISIS DE UN CASO**

#### 4.1. ANTECEDENTES.

La integración de perfiles de alumnos ha sido objeto el objeto de interés de numerosas investigaciones educativas a nivel medio superior (NMS) y nivel superior (NS). El análisis de la población estudiantil consiste en determinar la naturaleza y frecuencia con que aparecen las características de cada una de las personas que la componen: sus intereses, necesidades, recursos socioeconómicos, sus habilidades y hábitos de estudio y el coeficiente intelectual, entre otros.

Dentro de la UNAM se han realizado varios de ellos; en el ciclo 1977-1978 en el Colegio de Ciencias y Humanidades se realizó el "Perfil de los alumnos de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades" (Acosta, 1981). A nivel superior en el ciclo 84-85 también se elaboraron perfiles socioeconómicos.

En la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia se realizó en 1982, el " Perfil del estudiante de enfermería como base para mejorar los programas educativos" (Guzmán, 1983.). Más recientemente, en el período 90-91 se elaboró el " Perfil de aspirantes y asignados a Bachillerato técnico en enfermería y licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México".

Asimismo, en Veracruz se realizó el " Perfil socioeconómico del estudiante del Instituto Tecnológico Regional de Veracruz" (Salinas, 1980).

De los trabajos anteriores, en la integración del perfil de los alumnos se consideran diferentes aspectos, tales como el socioeconómico, que es particularmente revisado, en el que se abordan: datos generales, nivel de conocimientos de ingreso, condiciones familiares; en el aspecto psicológico se abordan datos como personalidad e inteligencia; en cuanto al desempeño escolar, se abordan aspectos tales como aprovechamiento escolar y hábitos de estudio, etc. Cada uno de estos aspectos adquiere mayor o menor relevancia según el criterio de los investigadores y los objetivos particulares del proyecto, que pueden ir desde la mera descripción (situación actual) hasta la predicción (desempeño futuro), y que cumplen con la función de servir de base para la planeación o para la aplicación de medidas correctivas.

Por otro lado, se han hecho trabajos específicamente en lo que se refiere a la integración de perfiles sobre Hábitos de Estudio (características de los hábitos de estudio de una población escolar), o la evaluación de los Hábitos de Estudio en la que se pretende establecer alguna relación o medir su incidencia en otros aspectos, como el desempeño académico.

Weinstein (Op. cit) menciona que se han desarrollado un número de instrumentos diseñados para medir aspectos variantes del uso de estrategias de aprendizaje. Una revisión de un subconjunto de instrumentos tanto comercialmente publicados como los desarrollados con propósitos de investigación indica que muchos de ellos se concentran en áreas tradicionales de habilidades de estudio tales como: toma de notas, actitudes de estudio y acerca de la escuela y el aprendizaje, marcación de textos y toma de exámenes. También refiere que generalmente el formato utilizado para estos instrumentos son muy limitados, aunque las confiabilidades son generalmente aceptables.

Este mismo autor hace referencia hacia un instrumento denominado Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI), que fué desarrollado como parte del Proyecto de Estrategias de Aprendizaje Cognoscitivo en la Universidad de Texas. Con este instrumento de 80 reactivos se desarrolló un conjunto de 10 escalas que miden diferentes agrupamientos de estrategias de aprendizaje y actitudes de estudio: Escalas de ansiedad, actitud, concentración, procesamiento de información, motivación, programación, seleccionando la idea principal, ayudas de estudio, estrategias de examen. Reporta que se han obtenido confiabilidades de test y retest aceptables.

Por su parte, Sakamoto, T., Matsuda T. y Muta, F. (1985) realizaron un estudio comparativo sobre las habilidades de estudio a nivel internacional, para lo que elaboraron y aplicaron tres instrumentos sobre: habilidades de estudio (30 reactivos), motivación (30 reactivos) y creatividad (40 reactivos). Los factores relacionados a habilidades de estudio fueron: conductual, cognoscitivo, visual y de búsqueda. Y los cuatro factores relacionados con motivación: reto, iniciativa, planificación y perseverancia activa. Los datos recabados en los estudiantes japoneses fueron utilizados en las comparaciones entre países, encontrando características similares en la estructura de las habilidades de estudio de los estudiantes universitarios a nivel internacional.

En este estudio los resultados fueron principalmente:

- El análisis factorial reveló que existían tres factores para la habilidades de estudio: cognoscitivo, representativo y conductual, y en un segundo tipo de análisis: conductual, cognoscitivo, visual y de búsqueda.
- De la lista de los cinco reactivos que tuvieron un puntaje alto en los nueve países, los más frecuentes fueron:
  - Miro a la persona que me está hablando.
  - Separo las notas de cada uno de mis cursos.
  - Escucho atentamente aquellas partes de la clase que son importantes.
  - Tomo notas cuando escucho la clase.

- Cuando leo marco o subrayo las partes que considero importantes.

Estos puntos parecen habilidades de estudio pasivas.

De los reactivos con menor puntaje, los cinco con mayor frecuencia fueron:

- Cuando tomo notas, hago tablas y cuadros con el fin de hacerlos más entendibles.
- Tomo notas cuando preparo mi clase.
- Leo libros que no se relacionan directamente con el material del curso.
- Consulto diccionarios cuando estoy preparando una lección.

Castañeda, S., González G. y López, M. (1985) utilizaron el mismo instrumento (Inventario Internacional de Estudio) que fué traducido al español y validado con dos muestras de estudiantes mexicanos, con el propósito de identificar medidas adecuadas de tales constructos. Los resultados fueron congruentes con los de Sakamoto.

En la Universidad del Valle de México, (Ortiz, G. 1992) se realizó un estudio para analizar la relación que existe entre los hábitos y actitudes hacia el estudio con respecto al rendimiento académico de los adolescentes de bachillerato. Se considero una muestra de 181 sujetos, y se utilizó la Encuesta de Hábitos y actitudes hacia el estudio de Brown, W. Los resultados obtenidos muestran que no existe una correlación entre los hábitos de estudio y su rendimiento académico, mientras que sí se encontró que la actitud hacia el estudio de los alumnos puede influir en el rendimiento académico de los mismos, así mismo encontró que los hábitos de estudio tienen pueden influir en la actitud que tienen hacia el estudio.

Dentro del Instituto Politécnico Nacional (IPN) existen pocos antecedentes sobre este punto, algunas investigaciones realizadas se orientan más bien a abordar la reprobación y deserción escolar, en donde se contemplan los aspectos anteriormente mencionados en función de su posible incidencia en la reprobación, sin considerar la integración de un perfil de toda la población.

No obstante, un antecedente importante sobre la integración de perfiles, - aunque planteado en términos de seguimiento y evaluación de estudiantes- lo constituye precisamente el proyecto denominado "Seguimiento y evaluación de estudiantes de nivel medio superior del I.P.N." propuesto en 1987 por la Dirección de Evaluación del propio Instituto, el cual consideró entre otros los aspectos de: conocimientos, habilidades, hábitos de estudio, intereses vocacionales, situación socioeconómica y ajustes emocionales, además de algunos factores institucionales como los que hipotéticamente están correlacionados con el aprovechamiento escolar. Sin embargo, este proyecto además de que

fué concebido sólo para el NMS, no pudo instrumentarse en todas las escuelas como se tenía contemplado, por lo que los avances de aquellas que sí participaron no se conocen con precisión.

En el nivel superior el único antecedente con el que se cuenta dentro del Instituto sobre la elaboración de perfiles, lo constituye el trabajo realizado con los alumnos de medicina y optometría del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS), en donde se integró un perfil psicopedagógico. (Centurión, 1985).

El estudio que se presenta en este trabajo se desarrolló en la **Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA)**, que es una escuela del NS del área de Ciencias Sociales y Administrativas. Esta escuela cuenta una tradición de más de 150 años como pionera en la formación de Contadores Públicos en México, y que en 1935 cuando el General Lázaro Cárdenas crea el Instituto Politécnico Nacional, se incorpora a él. En la actualidad, entre las cuatro especialidades que se imparten (Contador Público, Relaciones Comerciales, Negocios Internacionales y Comercio Internacional), tiene una demanda que rebasa los ocho mil estudiantes. En 1994, con la finalidad de ampliar la capacidad de atención, y como parte de la desconcentración educativa, fue creada la E.S.C.A. Unidad Tepepán (aunque quedando como Unidad adjunta), siendo en 1991, que se aprueba un acuerdo por el que se modifican las estructuras académica y administrativa de la Escuela Superior de Comercio y Administración, lo que implicaba una independencia tanto académica como administrativa entre ambos planteles. Esto representó para la Unidad Tepepán (que ofrece las Licenciatura en Contaduría Pública y en Relaciones Comerciales y una Maestría en Administración de Negocios) asumiera de manera independiente el desarrollo de las funciones de Administración, Apoyo, Difusión Cultural Docencia e Investigación, que hasta esa fecha eran centralizadas por la unidad Santo Tomás y permitió que se generaran proyectos y propuestas que dieran respuesta a las necesidades propias. Así, se abrió la posibilidad de abordar la problemática que esta Unidad en particular presentaba ya que hasta la fecha no se habían desarrollado ningún proyecto de investigación, ni análisis sistemático sobre la población estudiantil o algún otro aspecto sustantivo.

Sin embargo, como en toda institución todas esas acciones están orientadas de acuerdo a un marco normativo específico y a los planes y programas que a corto y mediano plazo determinan el rumbo y las metas a seguir. Uno de ellos es el Programa Institucional de Desarrollo del Instituto Politécnico Nacional 1995-2000 (PID), que señala en el rubro cobertura de la función docencia, que la eficiencia terminal en el nivel superior pasó del 44% en el período 1987-1988 al 55% en 1993-1994, lo cual significa un 5% superior a la media nacional, sin embargo los indicadores correspondientes a rendimiento escolar, índices de reprobación y seguimiento de egresados no marcan la misma tendencia. (Cortés Camanza, R. y Unzueta Vázquez R., 1996).

Dentro del Programa Docencia en el rubro de oferta educativa se establece como meta que se incrementará la matrícula, aumentando la captación de alumnos hasta la conclusión de sus estudios y se disminuirá la deserción y los índices de reprobación propiciando el incremento de la eficiencia terminal; para lograr estas metas, se propone la realización de proyectos de investigación sobre el aprovechamiento escolar y las principales causas de deserción, con base en estudios de comportamiento y trayectoria escolar y de acuerdo con esos resultados, efectuar actividades de nivelación y regularización académica así como apoyo adicional por especialidad y materia.

Dentro de la ESCA como en las demás escuelas del Instituto, los altos índices de reprobación son objeto de preocupación, de ahí que se realicen no solo esfuerzos de investigación sino también diversas estrategias para atenderlo: exámenes a título de suficiencia (ETS), períodos especiales de ETS, e incluso el recursamiento además del desarrollo de programas específicos para alumnos irregulares y las materias de mayor índice de reprobación. No obstante que el Reglamento Interno del Instituto establece que el alumno puede presentar hasta tres veces un ETS de una materia antes de quedar fuera de reglamento, el alto índice de reprobación y la cantidad de ETS presentados, refleja deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y afecta otros aspectos de la dinámica escolar; por lo que toca al control administrativo de estos procesos, significa la inversión de un esfuerzo dos, tres e incluso cuatro veces mayor que el que se destina a los alumnos regulares (Idem.).

No obstante que el Programa a Mediano Plazo establece como una estrategia aplicar acciones remediales para disminuir las causas de deserción escolar y en el Programa Operativo Anual, se señala como meta la operación de instrumentos que permitan atender a los alumnos irregulares, dichas acciones son eventuales y no se ha planteado nada sistemático para alumnos irregulares o fuera de reglamento.

Aunque en los últimos cinco años se ha elevado el índice de eficiencia terminal prácticamente 25 puntos arriba de la media nacional, durante el último semestre lectivo el índice de reprobación fue superior al 50%, lo que resulta preocupante para la comunidad académica, y ha generado la inquietud para realizar trabajos de investigación sobre el rendimiento escolar, incluyendo el rubro de reprobación. sin embargo, estos esfuerzos se realizan de manera independientes y aislada. En este sentido, paralelamente al desarrollo del presente trabajo, se iniciaron otros; uno con alumnos de bajo y alto rendimiento, considerando las variables de contexto escolar, alumno y profesor para determinar su relación con el rendimiento académico (Pirón, 1995) y por otro se investiga la influencia de la relación familiar en el rendimiento académico (García, 1996).

## 4.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Tomando en cuenta lo anterior, abordar la problemática que se presenta en los diferentes aspectos de la población estudiantil de esta escuela, representó un reto que implica contar con datos significativos y precisos que van más allá de lo que nos proporciona la experiencia cotidiana, que ha permitido observar que uno de los problemas fundamentales que limitan al alumno para afrontar adecuadamente su proceso de enseñanza- aprendizaje es la falta de habilidades, el desconocimiento o deficiente manejo de técnicas o estrategias de estudio, así como el haber desarrollado hábitos de estudio que no siempre son los más adecuados para responder a las demandas escolares. Sin embargo, no se cuenta con información sistematizada sobre las características de la población estudiantil en general y de hábitos de estudio en particular, de ambas licenciaturas, que permita identificar si existen aspectos críticos y su posible incidencia (o correlación ) con su rendimiento escolar.

Por lo anterior se plantearon las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las características de Hábitos de Estudio de la población estudiantil de ambas licenciaturas?.
- ¿Cuál es la relación de los Hábitos de Estudio con el rendimiento escolar?

## 4.3. HIPÓTESIS

- Existen diferencias en los hábitos de estudio de los alumnos de las licenciaturas de C.P. y L.R.C.
- Las características de hábitos de estudio de las licenciaturas de C.P. y L.R.C. presentan áreas críticas.
- No existen diferencias significativas en las características de hábitos de estudio de los alumnos de los turnos matutino y vespertino.

## 4.4. VARIABLES

Hábitos de estudio se define como una serie de métodos constantes de actuación con que el estudiante reacciona ante nuevos contenidos para conocerlos, comprenderlos y aplicarlos. La

definición de las variables e indicadores se integró tomando como base la clasificación de Técnicas de Estudio que propone Tust (Op. cit.) y contempla las siguientes variables e indicadores por aspecto:

## A. ACTITUD Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO

### VARIABLES

### INDICADORES

#### 1. MOTIVACIÓN

Se identifican las principales razones que motivaron al alumno para dedicarse al estudio, la actitud familiar, la congruencia de sus expectativas con las actividades escolares, sus criterios para abordar el estudio, sentimientos hacia éste y su regularidad para asistir a clases.

- razón general
- actitud familiar
- expectativas esc.
- razones particulares
- sentimiento hacia el estudio
- asistencia a clase

#### 2. AUTOCONCEPTO

Se refiere al concepto que tiene el alumno de sí mismo como estudiante, su papel como tal y la identificación de los factores que le dificultan en este desempeño

- como estudiante
- papel como estudiante
- factores que afectan el estudio.

## B. CONDICIONES FÍSICAS Y AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO.

#### 3. LUGAR DE ESTUDIO.

Se identifica el lugar dónde el alumno acostumbra estudiar

- dónde estudia

#### 4. DISTRACTORES.

Se refiere al conocimiento, identificación y control que el alumno tiene en relación con los distractores.

- conoce
- identifica
- elimina

#### 5. SALUD.

Abarca la valoración sobre su estado de salud general, y sus manifestaciones de hambre y sueño durante el estudio

- general
- sueño
- hambre

## C. ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO.

#### 6. TIEMPO.

Identifica la cantidad de tiempo que dedican al estudio, su opinión al respecto, y horarios de estudio.

- cantidad
- calificativo
- horario

#### 7. MATERIALES.

Se refiere a la preparación de los materiales de estudio y - criterio de organización.

- preparación
- criterio de organización



## D. DESTREZAS INSTRUMENTALES BÁSICAS.

Se refiere a la valoración que el alumno hace de sus habilidades de:

### 8. LECTURA

Diferencia los aspectos de velocidad, comprensión análisis de la lectura

- velocidad
- comprensión
- análisis

### 9. ESCRITURA

Se considera esta habilidad en sus dimensiones de comprensión, ortografía y sintaxis

- ortografía
- comprensión
- sintaxis

## E. CONOCIMIENTO Y MANEJO DE TÉCNICAS DE ESTUDIO.

### 10. GRUPOS DE ESTUDIO

Se valora su participación en cuanto a la integración a grupos de trabajo, así como su habilidad para la planeación, organización y desarrollo del trabajo.

- integración
- planeación y org.
- desarrollo

### 11. TÉCNICAS INDIVIDUALES

Identifica las alternativas del alumno en cuanto a las técnicas para aprender, participar en clase, leer y preparar examen

- aprendizaje
- participación en clase
- lectura
- preparación de examen.

## 4.5. MÉTODO.

### 4.5.1. TIPO DE ESTUDIO.

Como se mencionó en un inicio, este reporte forma parte de un trabajo de investigación más amplio en el que se efectuó un estudio descriptivo que permitió conocer las principales características de la población estudiada, tales como: el aspecto socioeconómico de los alumnos, características de la personalidad, nivel de inteligencia, hábitos de estudio, rendimiento escolar, es decir, con los datos obtenidos se elaboró un perfil de los alumnos para cada una de las dos licenciaturas. Y que servirá de base para una segunda etapa donde se realizará la investigación correlacional basándose en lo anterior.

El panorama que se obtuvo través de este tipo de estudio, permitió identificar a partir de las variables estudiadas, algunos aspectos relevantes o críticos de las principales características de la población escolar, indentificándolas por carrera y generación.

A partir de lo anterior, se dio la posibilidad de contar con elementos que sustenten en lo futuro el diseño y aplicación de estrategias y programas de trabajo, dirigido a la población escolar de acuerdo a las necesidades identificadas, además de ser desde luego, una información indispensable para la planeación de adecuaciones, modificaciones y propuestas de los propios planes y programas de estudio.

Todos estos elementos se integraron a través de un modelo que los orienta, es decir, tanto las variables mencionadas, como los aspectos críticos encontrados, considerando la relación que se establece entre ellas y su repercusión en el rendimiento escolar (ver figura 4).

#### **4.6.2. MUESTRA.**

La muestra seleccionada fue probabilística, y estratificada por carrera, turno y semestre y grupo (que fueron abordadas en semestres 6°, 4° y 2°). Se decidió no considerar el octavo semestre en esta etapa, por limitaciones de estancia escolar, ya que además serían objeto de evaluación a través del seguimiento de egresados. No obstante que en la etapa de planeación del proyecto se determinó estadísticamente el tamaño de la muestra, se observa que en el turno matutino aun a pesar de las dificultades para la aplicación se rebasó y logró casi un 50% de la población, mientras que en el turno vespertino, no se logró la muestra tal como se había previsto.

La muestra tiene un nivel de confiabilidad que se da dentro de los estándares aceptados para una investigación estadística en proporciones poblacionales. Respecto a los problemas encontrados cabe mencionar que, dadas las características de los alumnos en términos de horarios de clase, inasistencias, los tiempos de aplicación programados se vieron afectados. Esto se reflejo en la muestra, reduciéndose en un 2%, aun así su nivel de confiabilidad no se vio afectado.

Las fuentes de información que proporcionaron los datos sobre la población estudiantil, fueron los Departamentos de Control Escolar, Prefectura y los de Estudios Profesionales de C.P. y L.R.C.

Tabla IV. Distribución de la muestra por carrera y turno.

CARRERA	MATUTINO			VESPERTINO			TOTAL		
	POBLACIÓN	MUESTRA	%	POBLACIÓN	MUESTRA	%	POBL.	MUESTRA	%
C.P.	1585	665	42	1554	280	18	3139	945	30
L.R.C.	489	246	50	335	205	61	824	451	55
TOTAL	2074	911	44	1889	485	26	3963	1396	35

Tabla V. Nivel de confiabilidad y error muestral.

CARRERA		POBLACIÓN	MUESTRA	NIVEL DE CONF.	ERROR MUESTRAL
C.P.	MAT.	1585	665	95 %	2.4
	VESP.	1554	308	95 %	5.0
L.R.C.	MAT.	489	272	95 %	3.2
	VESP.	335	179	95 %	5.0

La muestra quedó constituida por alumnos de ambos sexos en un rango de edad entre los 18 y 21 años.

#### 4.5.3. INSTRUMENTO.

Dentro de proyecto general de investigación se utilizó un instrumento para cada una de las variables: Dominó para inteligencia, Catell para la variable de personalidad y uno elaborado exprofeso para la variable socioeconómica. Asimismo, para la variable de hábitos de estudio, objeto de interés en este reporte, se elaboró un instrumento con base a la revisión y análisis de algunos instrumentos utilizados en otros trabajos y al conocimiento empírico que se tenía sobre algunas características de la población a estudiar y que, dada la cantidad de tiempo disponible para contestar el total de instrumentos fuera breve. Lo cual realizó en cinco etapas:

- a) Elaboración.- Este instrumento se diseñó de acuerdo a cinco categorías de análisis y once variables específicas a través de 34 indicadores, que se definieron para esta variable. Se estructuró con un total de 34 preguntas distribuidas por aspecto de la siguiente manera:

I. ACTITUD Y MOTIVACIÓN	9 Preguntas.
II. CONDICIONES AMBIENTALES	7 "
III. ORGANIZACIÓN	5 "
IV. DESTREZAS INSTRUMENTALES BÁSICAS	6 "

V. CONOCIMIENTO Y MANEJO DE TÉCNICAS  
DE ESTUDIO

	7 "
	<hr style="width: 10%; margin: 0 auto;"/>
TOTAL	34 "

Las preguntas se elaboraron de acuerdo a las características del tipo de información que se pretendía obtener para cada una de las variables, definiéndose el número y tipo de opciones pertinentes a cada pregunta, por el tipo de opciones se pueden agrupar en:

- Temporalidad. Identifica la frecuencia de la acción.
- Calificativo. Identifica la opinión del alumno en relación al indicador.
- Por contenido. Selecciona opciones de contenido específico de la pregunta.

En las dos primeras, las opciones eran excluyentes, en la última las opciones podían o no ser excluyentes lo cual nos permitió obtener en algunos, aspectos la gama de alternativas que el alumno maneja como parte de sus hábitos de estudio. Las preguntas se organizaron por categoría de análisis y las respuestas se asentaron en una hoja adicional.

b) Piloteo. Esta etapa se realizó simultáneamente con los otros instrumentos del proyecto y consistió en aplicar los instrumentos a un grupo reducido de 25 personas, lo cual permitió:

- Definir instrucciones y orden de aplicación de los cuatro instrumentos del proyecto.
- Definir y/o ajustar tiempo de aplicación.
- Retroalimentar los instrumentos no estandarizados que fueron elaborados para el proyecto (socioeconómico y hábitos de estudio).
- Definir con mayor claridad la estrategia de aplicación.
- Sondear el tipo de datos que se van a obtener para definir el plan de análisis de la información a obtener en la aplicación a la muestra.

c) Modificación. Con base a las observaciones que se hicieron por parte del grupo piloto y a la revisión del tipo de datos que se obtuvieron, se hicieron las modificaciones pertinentes en cuanto a la estructura del instrumento y al planteamiento de algunas preguntas que resultaban confusas en su forma de respuesta.

d) Aplicación. La aplicación de instrumento se efectuó conforme a lo previsto en un periodo de 15 días un tiempo promedio de dos horas y media.

e) Retroalimentación. Esta etapa se efectúa en base al análisis de los datos obtenidos a la luz del tipo de respuestas que se esperaban en cada uno de los indicadores considerados, lo cual permitió validar o invalidar el instrumento en general y algunas opciones de respuesta en particular.

#### 4.5.4. PROCEDIMIENTO.

La aplicación de los cuatro instrumentos fue simultánea en los diferentes grupos en cada turno, en los salones de clase durante sus horarios regulares de clase. El tiempo total de que se disponía era de 2:30 horas aproximadamente, el cual resultó insuficiente, e incluso en algunos grupos fue necesario hacerla en dos tiempos ya que los docentes no siempre estuvieron dispuestos a ceder su hora de clase, a pesar de que había la solicitud formal de apoyo.

Asimismo en el turno vespertino se presentó menos disposición por parte de los alumnos ya que además de las limitaciones de tiempo, lo cansado que representó el tener que contestar los cuatro instrumentos al mismo tiempo, llegan generalmente después de trabajar con menos tiempo libre y las horas "libres" las ocupan para comer o hacer otros trabajos, esto sin considerar que están más cansados.

#### 4.5.5. ANALISIS DE LOS DATOS.

De acuerdo a la estructura básica del plan de análisis definido, se analizaron las características de la población por carrera y turno, conforme a las siguientes etapas.

a) Vaciado de datos y elaboración de concentrados por grupo, turno y carrera.\*

b) Elaboración de tablas con frecuencias y porcentajes.

c) Análisis de datos.

Se realizó el análisis descriptivo de los datos, obtenidos para cada indicador, organizándolos de la siguiente manera:

- Análisis descriptivo de los datos por pregunta, turno y carrera\*.
- Análisis comparativo de los turnos por carrera.
- Análisis descriptivo de los datos globales por carrera.
- Identificación de áreas críticas.

---

\* Inicialmente esta etapa se realizó de forma manual dada la premura de tiempo por parte de las autoridades del plantel para tener un informe preliminar y la falta de la infraestructura necesaria para hacerlo por computadora. Posteriormente, se contó con los elementos para poder automatizar la información e integrar una base de datos del proyecto.

El análisis comparativo se realizó basándose en la Prueba de diferencias de proporciones Z que permite determinar si las diferencias entre los porcentajes obtenidos en los sectores de la muestra fueron significativas, y determinar si se acepta o no la hipótesis ( $= \text{ó} > 1.96$  se acepta la hipótesis de que existen diferencias significativas).

La fórmula es:

$$Z = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{\frac{P_1 q_1}{N_1} + \frac{P_2 q_2}{N_2}}}$$

$$q_1 = 1 - P_1$$

$$q_2 = 1 - P_2$$

#### c) Correlación de variables.

Aunque no está contemplada como parte de este reporte, se considera como una segunda etapa del proyecto general, en la que se planteó el análisis correlacional de los datos obtenidos en la variable de hábitos de estudio y de las otras variables con los datos obtenidos en cuanto al rendimiento escolar, considerando el promedio general y agrupándolo por rangos. Sin embargo, dada la magnitud del tamaño de la muestra y de la cantidad de información que se maneja respecto al rendimiento escolar, el proceso de obtención de las calificaciones, su captura y su correlación con las variables que se abordaron el proyecto general, aún esta en proceso.

## 4.5.6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

### ANÁLISIS COMPARATIVO POR TURNO.

#### LICENCIATURA EN CONTADURÍA PÚBLICA.

En este apartado se presenta un análisis comparativo de los resultados obtenidos en ambos turnos enfatizando las diferencias que estadísticamente resultaron significativas.

#### 1. ACTITUD Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO.

##### Motivación.

En ambos turnos estudian básicamente porque les gusta e interesa, el hacer una carrera y ganar dinero si bien es la segunda opción, se da en mayor proporción en los alumnos del turno matutino, mientras que es mayor el porcentaje de alumnos del turno vespertino que lo hace por ayudar a su familia y sociedad. Lo anterior puede reflejar que dado que un mayor número de alumnos del turno vespertino ya trabaja su interés por la carrera no se concentra tanto en este aspecto (ver fig. 4.1)

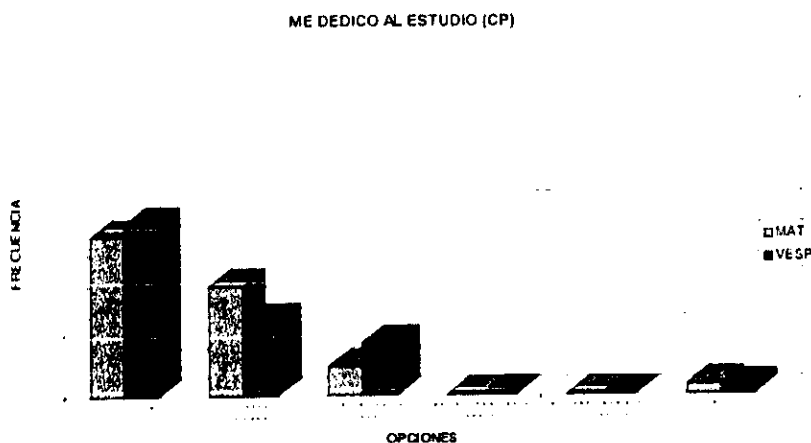


Fig 4.1

En ambos turnos cuentan con una actitud familiar hacia el estudio de apoyo y estímulo.

Sobre la correlación entre sus expectativas e intereses sobre la carrera y el contenido de las materias y actividades escolares el resultado es similar para ambos turnos, ya que se da en casi el 60% (ver fig. 4.2 )

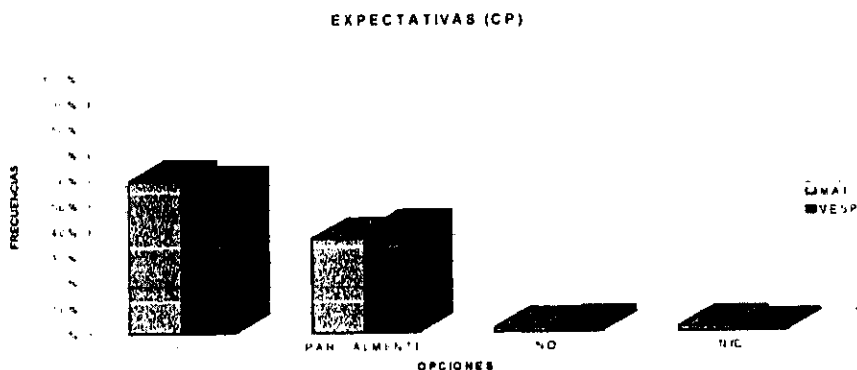


Fig 4 2

Al estudiar ambas carreras se sienten principalmente interesados y satisfechos, aunque el sentirse interesados se da en mayor proporción en el turno matutino mientras que en el vespertino se da en mayor proporción el sentirse presionado, lo cual puede deberse a las limitaciones de tiempo debido a que trabajan (ver fig.4.3.)

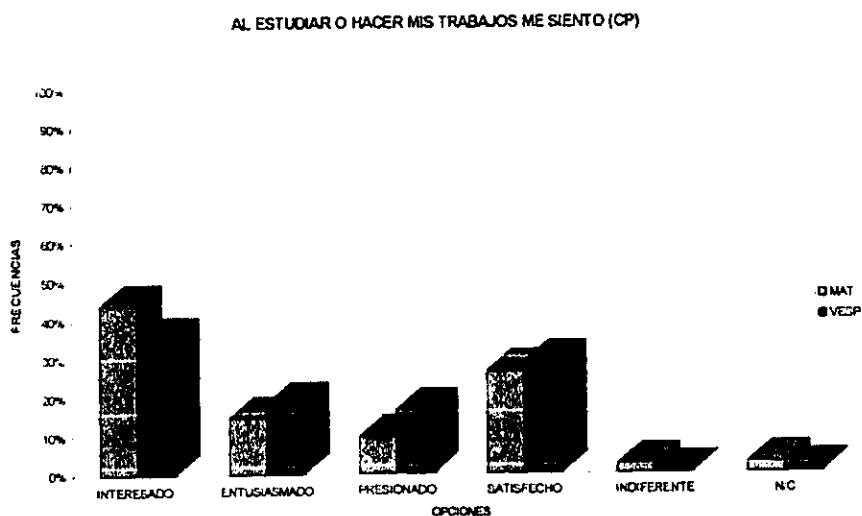


Fig 4 3



En cuanto a cuándo estudian los alumnos del turno matutino estudian principalmente cuando tienen un examen y en segundo término según la materia que les gusta e interesa más, esta última es la razón principal para los del turno vespertino, que consideran en segundo término el exponer o hacer un trabajo (ver fig 4 4 )

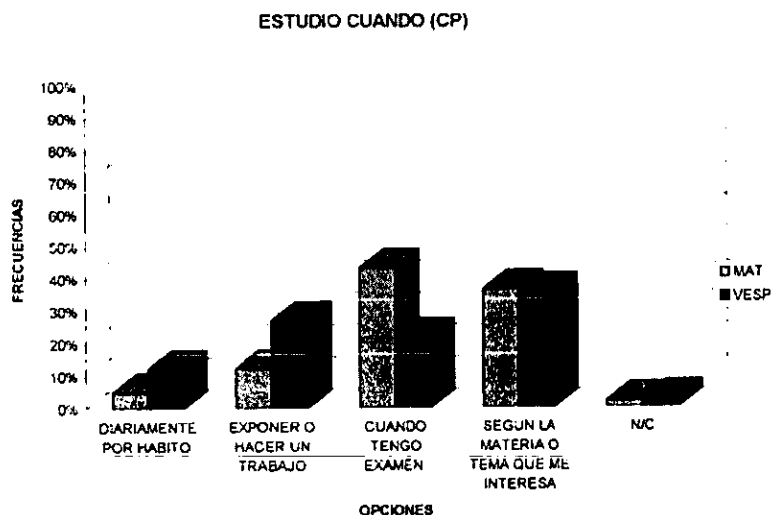


Fig 4 4

En cuanto a la asistencia a clases no se presentan diferencias entre los turnos

#### **Autoconcepto**

El concepto que tienen de sí mismos tampoco presenta diferencias entre ambos turnos ya que está entre bueno y regular.

Tampoco en lo que se refiere a cuál debe ser su papel como estudiante se presentan diferencias ya que en ambos casos consideran que debe ser principalmente de participación activa, aunque más del 20% en ambos casos refieren aún que debe ser de receptor de información y de conocimientos

Cabe señalar que en este nivel aún existen alumnos que no tienen definido cuál debe ser su papel como estudiantes, y aunque el porcentaje es mayor en el turno vespertino las diferencias no son significativas

En ambos casos señalan como los principales factores que afectan el estudio a la falta de habilidades y hábitos de estudio, aunque en una proporción mayor los del turno matutino, mientras que los del turno vespertino consideran la opción de otras en una proporción significativa a los del turno matutino considerando la falta de tiempo, problemas de horario etc., que no contemplan en el turno matutino (ver fig 4 5 )

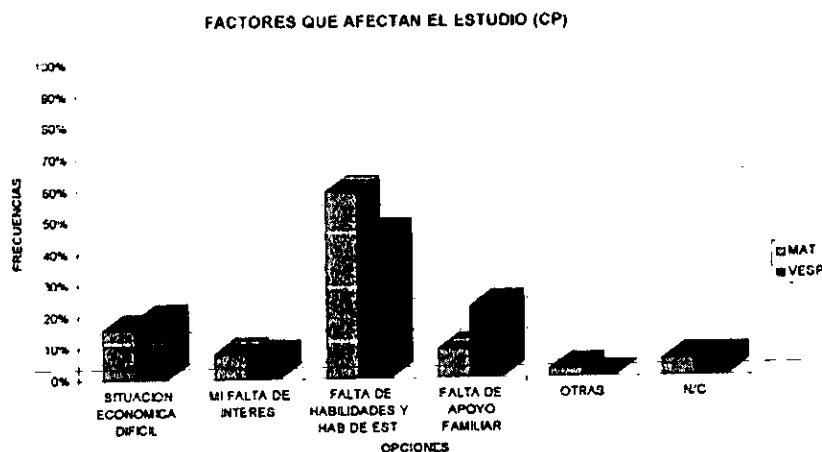


Fig 4 5.

## II. CONDICIONES AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO.

### Distractores.

En ambos turnos en una proporción similar refieren que si conocen las cosas que les distraen. Así mismo, identifican como el principal distractor los pensamientos ajenos aunque en mayor proporción los del turno matutino respecto a las preocupaciones también son un factor importante y a diferencia del anterior se presenta en mayor proporción para los del turno vespertino, la música es otro factor importante para los alumnos del turno matutino (ver fig. 4 6).

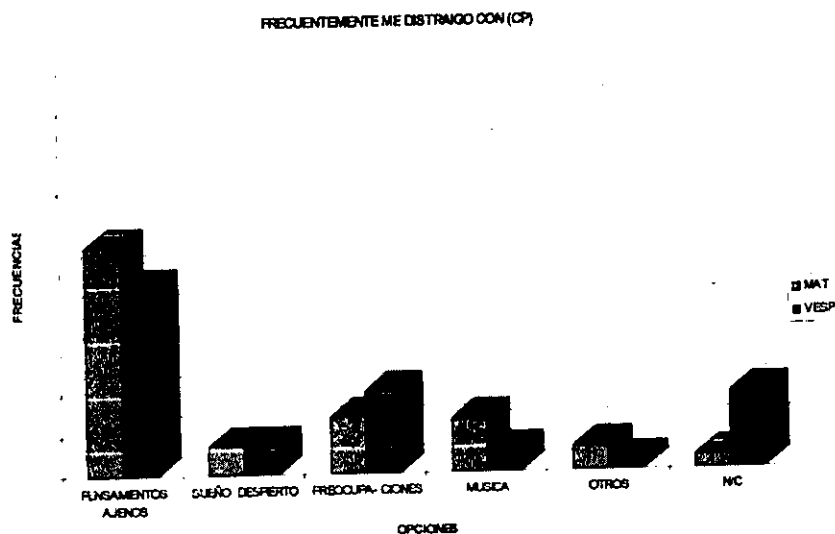


Fig. 4.6.

#### Salud.

En este aspecto no se presentan diferencias entre los turnos, ya la califican principalmente como buena el resto entre regular y muy buena. Los alumnos de ambos turnos (aunque más en el turno matutino) manifiestan sentir sueño, a veces en clase o cuando están estudiando. Respecto al hambre el porcentaje de alumnos que refiere que siente hambre a veces cuando esta en clase o estudiando es mayor en el turno vespertino, lo cual resulta lógico dado que la mayoría trabaja

#### Lugar de estudio.

En este aspecto se observaron diferencias significativas entre ambos turnos, ya que aunque los alumnos de los dos turnos estudian principalmente en un espacio propio, el porcentaje es mayor en los alumnos del turno matutino, mientras que el uso de la biblioteca y del transporte (como lugar de estudio) es considerado en mayor proporción por los alumnos del turno matutino (ver fig. 4.7). La comparación entre los turnos respecto a cómo califican el tiempo que le dedican al estudio no se puede realizar dado que no se consideró en turno matutino.

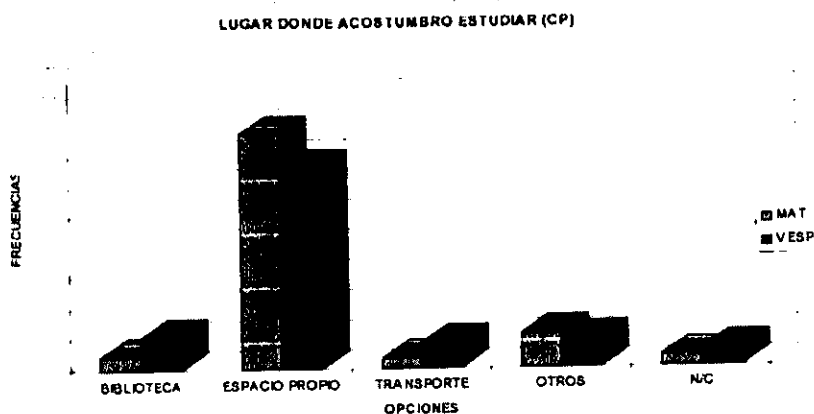


Fig 4 7

### III. ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO.

#### Tiempo.

Respecto al tiempo que dedican al estudio se observan diferencias significativas entre ambos turnos, ya que mientras los alumnos del turno vespertino en igual proporción estudian entre menos de una hora o menos y de una a dos horas, en el turno matutino la mayoría refiere que estudia una hora o menos y sólo una minoría estudia de una a dos horas. Cabe señalar que en ambos casos el porcentaje de alumnos que estudian más de tres horas es menor al 10% (ver fig. 4.8).

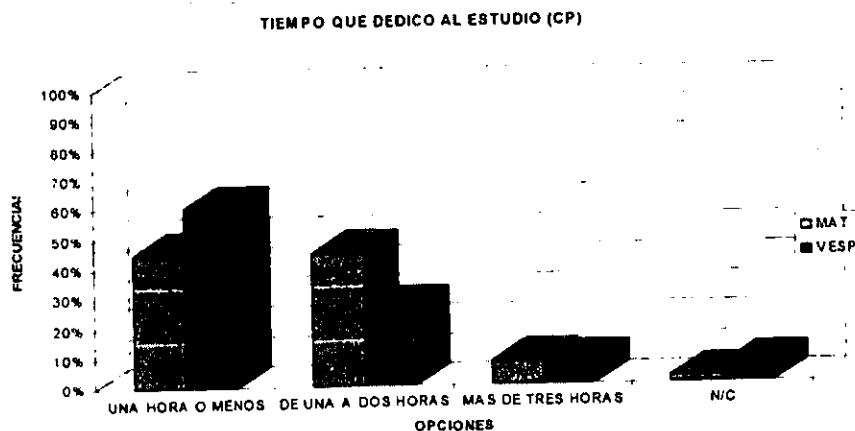


Fig 4 8

No obstante que en ambos turnos la mayoría lo califica de insuficiente el tiempo que dedican al estudio, se observa que en el turno vespertino casi el 40% no contestó, lo cual puede implicar dificultad para calificarlo (ver figura 4.9).

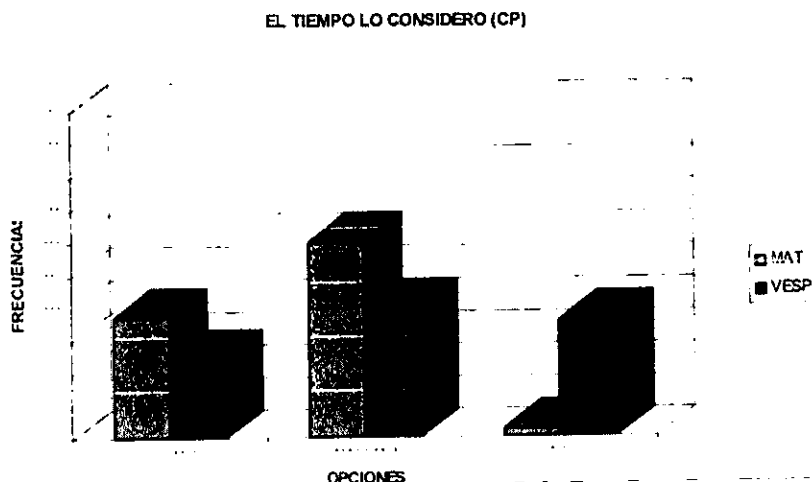


Fig. 4.9

#### Materiales.

En ambos turnos preparan los materiales a estudiar siempre: el turno matutino es significativamente mayor

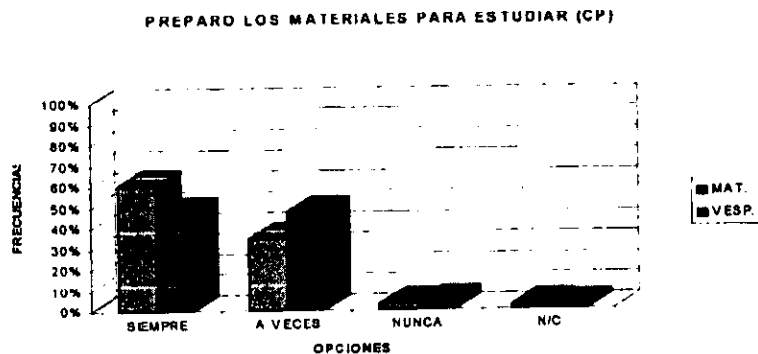


Fig. 4.10

Refieren en ambos turnos que los preparan considerando principalmente el grado de dificultad, sobre todo en el turno matutino, mientras que los del turno vespertino también consideran, en una proporción mayor al matutino, las sugerencias del profesor

#### IV. DESTREZAS INSTRUMENTALES BÁSICAS.

##### Lectura.

En lo referente a las destrezas básicas se encontró que la velocidad de la lectura en ambos turnos se encuentre entre buena y regular, aunque ligeramente mejor en el turno vespertino. La comprensión de la lectura no presenta diferencias significativas entre los turnos, mientras que el análisis presenta diferencias significativas, siendo mayor en turno vespertino en los calificativos de excelente y bueno.

##### Escritura.

Los niveles ortográficos en ambos turnos están entre bueno y regular, no existiendo diferencias significativas entre turnos. La comprensión también está entre buena y regular aunque en el turno vespertino un mayor porcentaje la considerarán excelente (ver figura 4.11). Por lo que se refiere a la sintaxis existe la misma tendencia que en la comprensión, el concepto va de bueno a regular, y en el turno matutino es mayor el concepto de excelente.

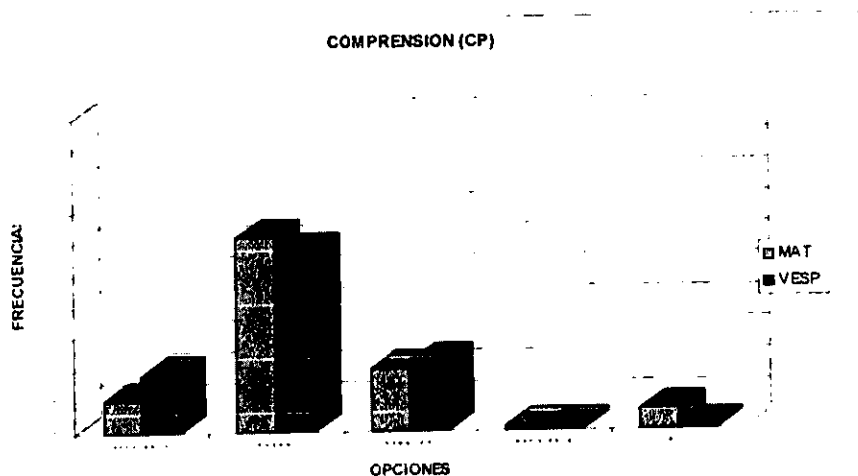


Fig. 4.11.

## V. CONOCIMIENTO Y MANEJO DE TÉCNICAS.

### Grupales.

La tendencia es a considerarla entre buena y regular, y en términos generales la diferencia entre turnos no es significativa, tanto en lo que se refiere a la integración, de equipo, planeación, organización y desarrollo del trabajo. En cuanto a los que consideran excelente la tendencia es similar entre los turnos aunque este calificativo se da en mayor proporción en el aspecto de integración.

### Individuales.

Las técnicas que utilizan para estudiar en mayor proporción en el turno matutino, son principalmente el repaso, relectura hasta entender, mientras que en el vespertino recurren además al uso de técnicas mnemotécnicas. En ambos turnos recurren también a la asociación con información previa.

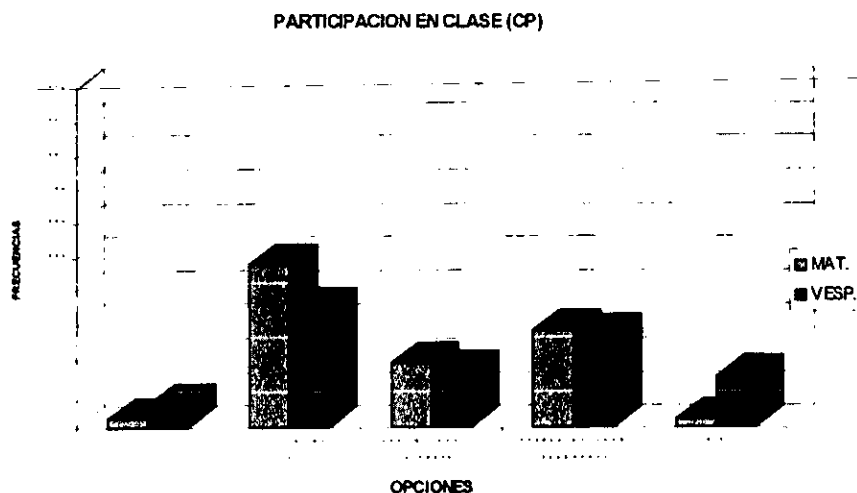


Fig 4 12

Para abordar la lectura recurren principalmente al subrayado de lo más importante, en una proporción significativamente mayor en el turno matutino que en el vespertino, otra gran proporción sólo se concentra. Asimismo lo alumnos del turno matutino en un porcentaje significativamente mayor elaboran resúmenes y cuadros sinópticos, es decir, en términos generales en el turno vespertino abordan la lectura en forma más pasiva (ver fig. 4.13).

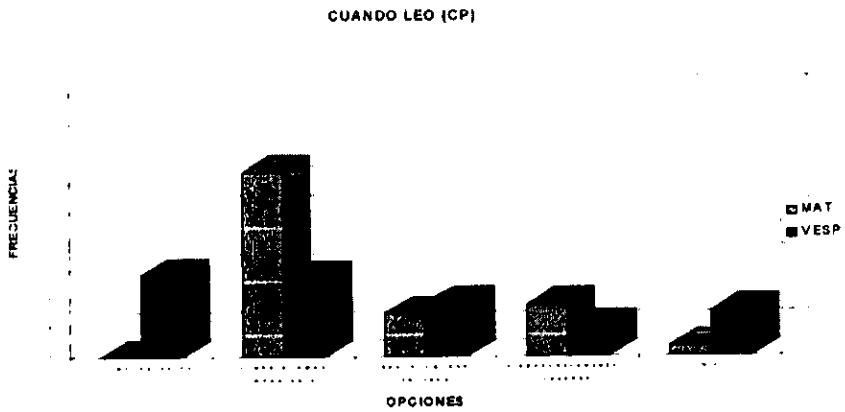


Fig. 4.13

Para preparar un examen la diferencia entre los turnos es muy marcada, ya que si bien en ambos casos la mayoría estudia uno o dos días antes del examen, el porcentaje es mayor en el turno vespertino, siendo los del turno vespertino los que lo hacen con anticipación (ver fig. 14).

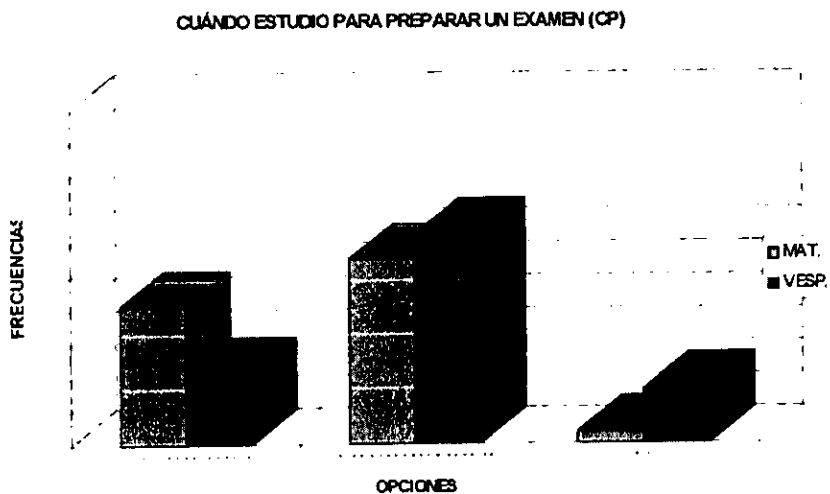


Fig. 4.14



## LICENCIATURA EN RELACIONES COMERCIALES.

### I. ACTITUD Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO.

#### Motivación.

De las razones por las que se dedican al estudio, si bien en ambos turnos se observa que estudian principalmente porque les gusta e interesa y en segundo término por hacer una carrera y ganar dinero, se observan diferencias significativas entre los dos turnos, ya que en el turno vespertino el más alto el porcentaje de alumnos que estudian porque les gusta e interesa. Lo anterior, puede deberse a que en el turno vespertino la mayoría (50%) de los alumnos ya trabajan, por lo tanto, el ganar dinero adquiere menos significado que para los del turno matutino en que trabaja una mínima parte y adquiere más relevancia el verdadero interés por la carrera (ver fig. 4.15).

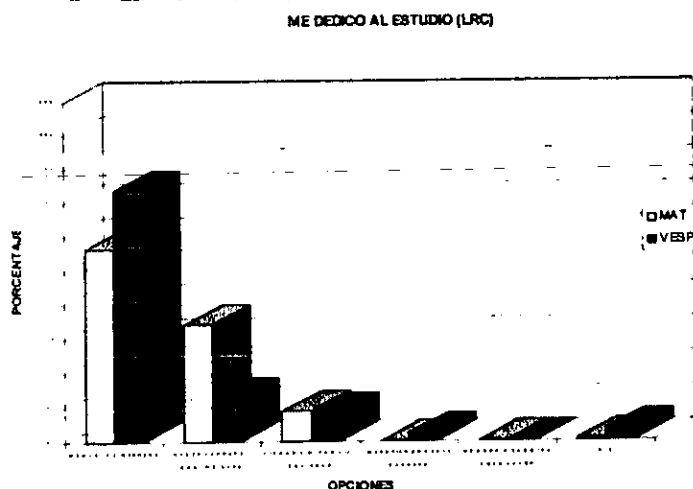


Fig. 4.15

La actitud familiar hacia el estudio en ambos casos es de apoyo y estímulo, y aunque es ligeramente mayor en el turno matutino, la diferencia no es significativa.

Respecto a la correlación entre sus intereses y expectativas sobre la carrera y actividades escolares se observa que en ambos turnos es similar incluso en la tendencia decreciente del 2o. al 6o. semestre (ver fig. 4.16).

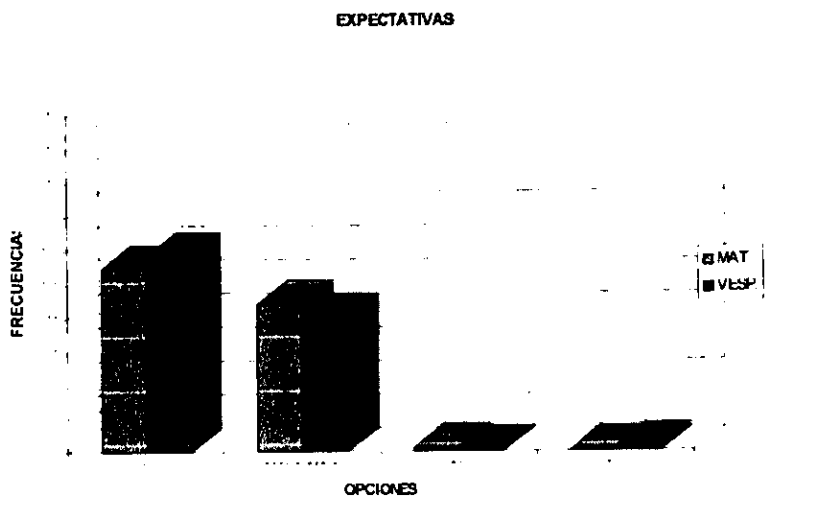


Fig. 4.16

Se observa que en ambos turnos se sienten principalmente interesados cuando estudian, sin embargo, la proporción es significativamente mayor en el turno matutino, mientras que en el vespertino se incrementa el porcentaje de alumnos que se sienten entusiasmados, así como presionados y satisfechos (ver fig. 4.17)

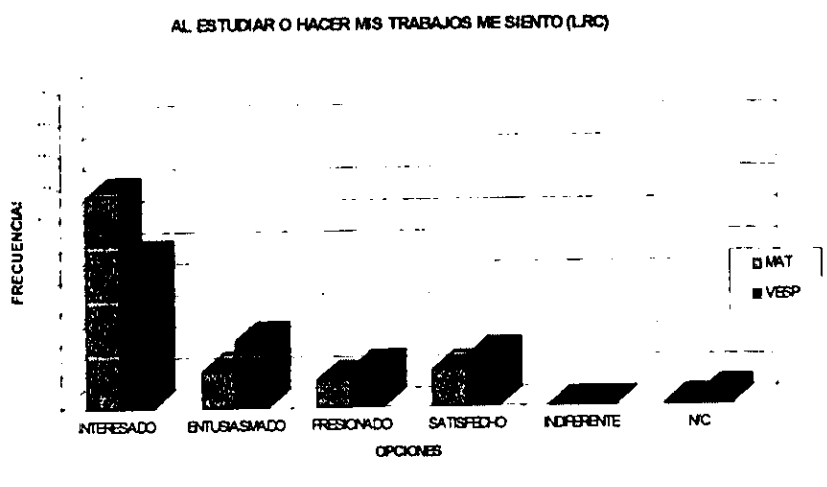


Fig. 4.17.

En lo que se refiere a cuándo estudian, se encontró que en el turno matutino priorizan la presentación de un examen y en segundo término las materias que más les gustan e interesan, mientras que en el vespertino priorizan tener que exponer o hacer un trabajo y también en segundo término las materias que más les gustan e interesan. Sin embargo, el estudiar diariamente por hábito aunque se da en mayor proporción en el turno vespertino, en ambos casos es menor al 10% (ver fig. 4.18).

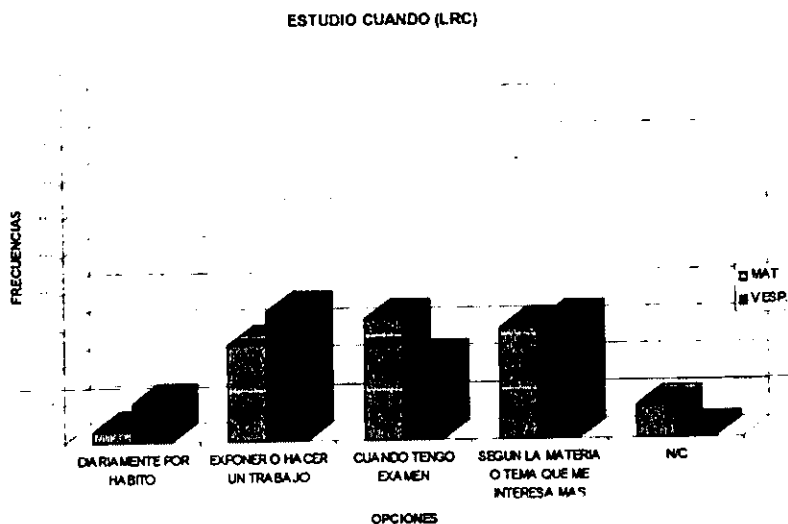


Fig. 4.18

La asistencia a clases en ambos turnos se da de manera regular, a todas las materias por hábito solamente en una tercera parte de la población, la mayoría falta por causas ajenas y en mayor proporción en el turno matutino

#### Autoconcepto.

El concepto que tienen de sí mismos como estudiantes en ambos casos está entre bueno y regular casi en la misma proporción en ambos turnos.

Señalan, en una proporción mayor en el turno vespertino, que su papel como estudiante debe ser de participación activa en su proceso de aprendizaje y de receptor de información y de conocimientos

En cuanto a los factores que afectan el estudio existen diferencias dado que en el turno matutino el principal factor es la falta de habilidades y hábitos de estudio, mientras que en los alumnos del turno vespertino (aunque no con diferencias muy significativas) refieren que es la situación económica difícil (ver fig 4 18)

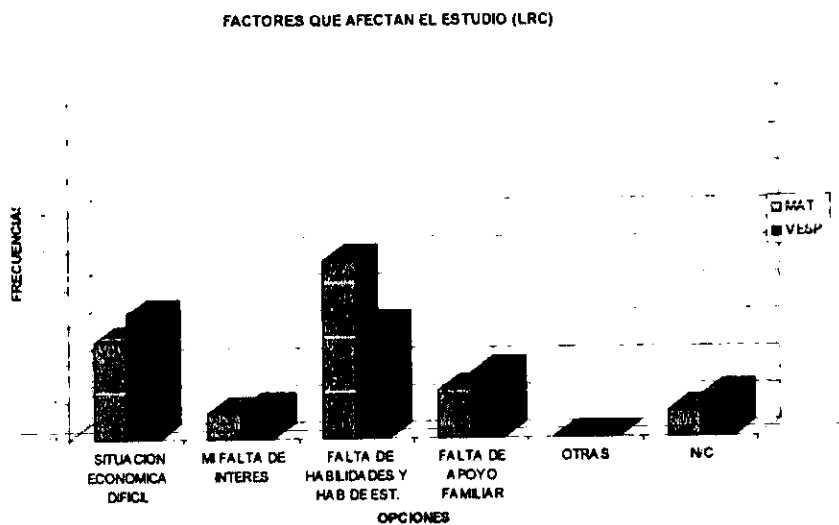


Fig. 4.19.

## II. CONDICIONES AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO.

### Distractores.

En ambos turnos es similar, dado que la mayoría sí conoce las cosas que les distraen. Sin embargo, en la identificación de cuáles son los principales si existen diferencias; en el turno matutino predominan los pensamientos ajenos, preocupaciones y música, mientras que en el vespertino, aunque las dos primeras se dan en ese orden adquiere mayor significado las preocupaciones y a música no es considerada (ver fig. 4 20).



Fig. 4.20.

Así mismo en cuanto a si procuran o no eliminar las cosas que les distraen, en ambos casos la mayor proporción de alumnos refiere que sí lo hace, en el resto de las opciones se presentan diferencias significativas dado en el turno vespertino más del 40% no contestaron a esta pregunta (ver fig 4 21)

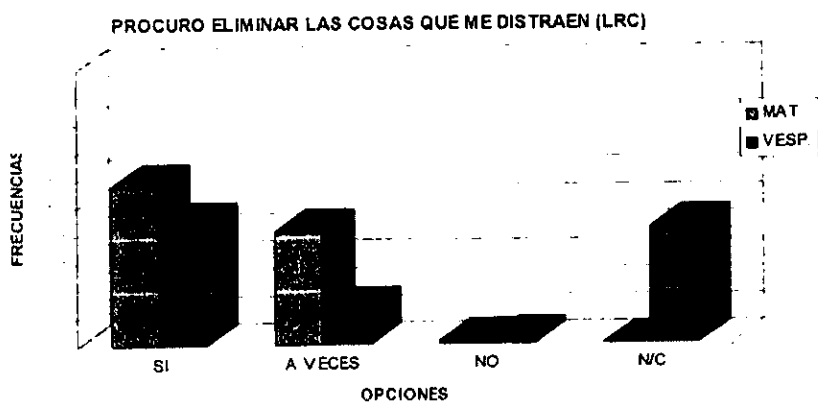


Fig. 4.21.

### Salud.

El calificativo que dan a su estado de salud es bueno en ambos turnos, mientras que en el matutino la segunda opción es regular, en el turno vespertino tienden a calificarla en mayor proporción como muy buena

En cuanto a si sienten sueño o hambre en clase o al estudiar, contrariamente a lo que pudiera esperarse dado que el 50% del turno vespertino trabajan, no existen diferencias entre ambos turnos lo que hace suponer que la incidencia en este aspecto en el turno matutino se debe más a cuestiones de hábitos

### Lugar de estudio.

En ambos casos estudian principalmente en un lugar propio, sin embargo, mientras que los alumnos del turno matutino diversifican otras opciones, y consideran en tercer término la biblioteca, de los alumnos del turno vespertino un mayor porcentaje de alumnos la consideran como un lugar en que acostumbran estudiar (ver fig. 4.22).

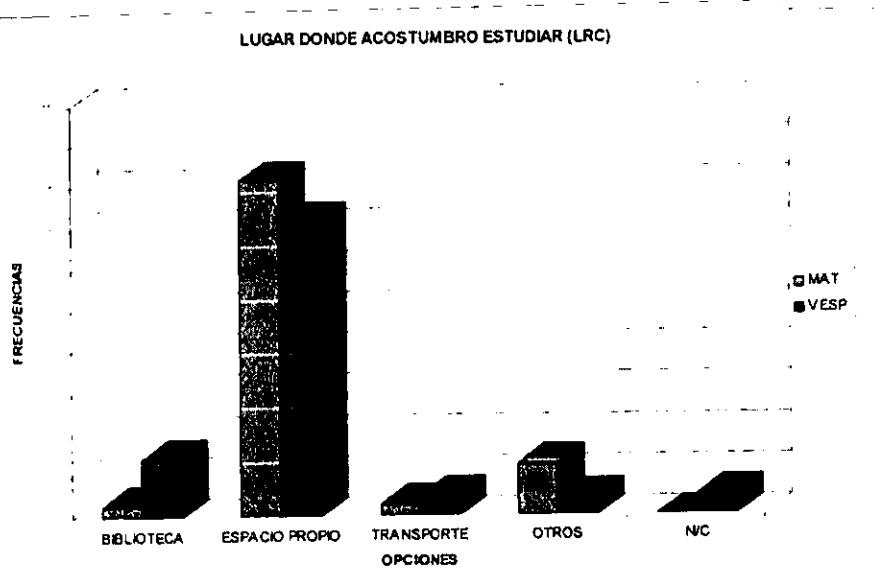


Fig 4.22

### III. ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO.

#### Tiempo.

En este aspecto se consideró el tiempo que dedican al estudio, cómo lo califican y el horario de estudio. Se observa que en el turno matutino la proporción de alumnos que estudian de una hora o menos y de una a dos horas es similar, mientras que en el turno vespertino la proporción de alumnos que estudia solamente una hora o menos es significativamente mayor que la de los alumnos que estudian más tiempo. Es decir, los alumnos del turno vespertino dedican menos tiempo al estudio. Esta diferencia se puede justificar en razón de que la mayoría trabaja (ver fig. 4.23).

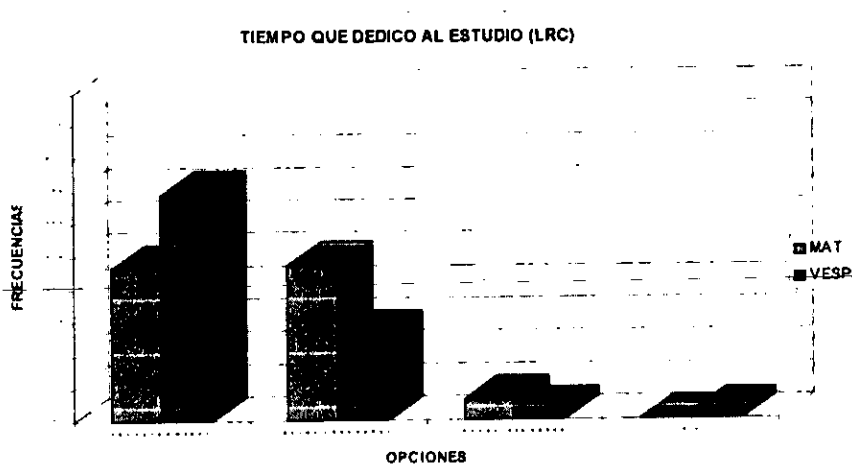


Fig. 4.23

No obstante este tiempo lo califican como insuficiente y en mayor proporción los alumnos de turno matutino aunque este hecho no es concluyente ya que un alto porcentaje de alumnos del turno vespertino no contestaron

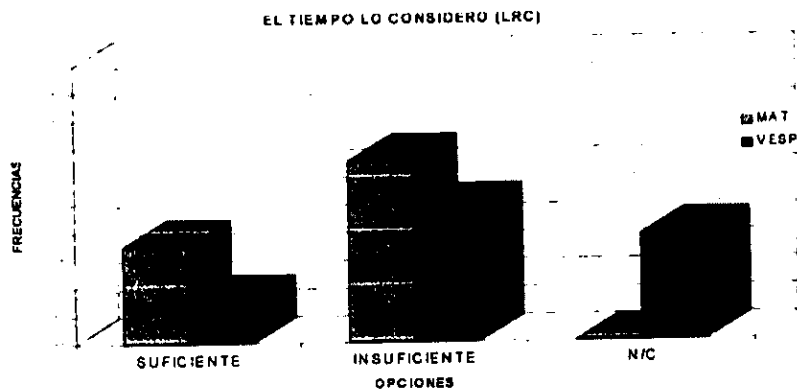


Fig. 4.24.

En cuanto al horario la tendencia en función de los horarios de clase y de trabajo, se da para el turno matutino en la noche y en la tarde principalmente, mientras que en el vespertino en la noche y a cualquier hora, aunque también se da en mayor proporción que en los del turno matutino el estudiar muy temprano

#### **Materiales.**

Se observa que la mayoría de los alumnos del turno matutino siempre preparan los materiales que van a estudiar y el resto lo hace a veces, mientras que en el turno vespertino esta situación se da de manera inversa, es decir la mayoría lo hace a veces y un menor porcentaje siempre. Lo que se refiere al criterio para organizarlos y priorizarlos en ambos turnos se da en función del grado de dificultad y en segundo término por las exigencias de cada profesor, aunque en el turno matutino también consideran si van a ser evaluadas (ver fig. 4 25)

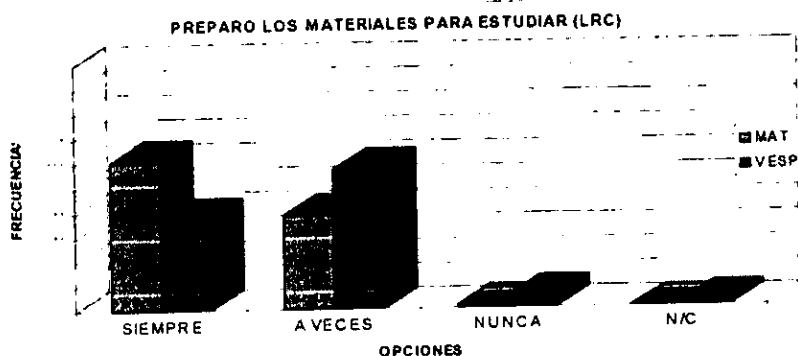


Fig. 4 25.



#### IV. DESTREZAS INSTRUMENTALES BASICAS.

##### Lectura.

Se observa que en términos generales la tendencia en los resultados es similar, tanto en velocidad, comprensión y análisis de la lectura, aunque hay un ligero incremento en la proporción hacia lo bueno y regular en el turno vespertino, las diferencias no son significativas.

##### Escritura.

Al igual que en el punto anterior la tendencia en los aspectos de ortografía, comprensión y sintaxis de la escritura, es similar en los dos turnos, aunque respecto a la comprensión sí se observa que la proporción de alumnos que la considera buena y excelente es significativamente mayor en el turno vespertino (ver fig. 4.26).

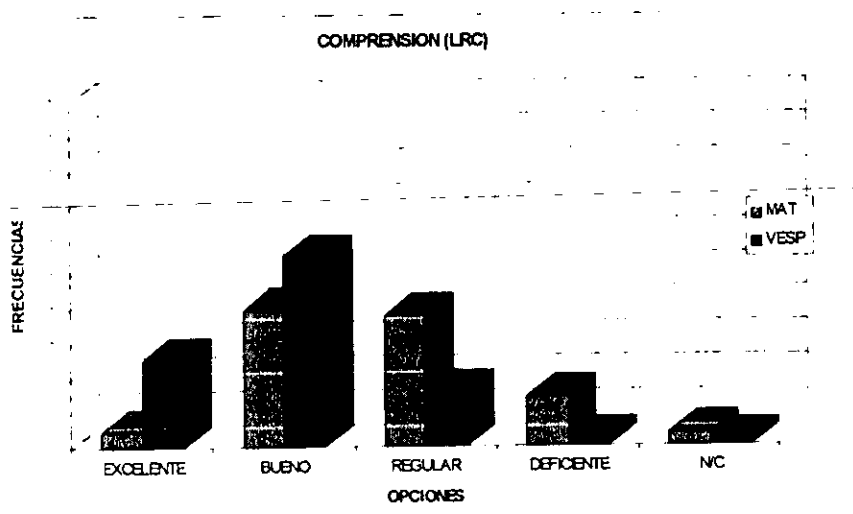


Fig. 4.26

#### V. CONOCIMIENTO Y MANEJO DE TECNICAS DE ESTUDIO.

##### Grupales.

En los tres aspectos que conforman este rubro, integración, planeación y organización, así como desarrollo de trabajo en equipo, se observa que aunque en un porcentaje ligeramente mayor en el turno vespertino la tendencia es similar en los dos turnos a calificarlos de buena principalmente y excelente en segundo término.

### Individuales.

En el manejo de las técnicas individuales de estudio se observan también similitudes entre ambos turnos. Para estudiar estudian principalmente a través del repaso la relectura hasta entender, su participación en clase se da en términos de escuchar, tomar notas y apuntes, y cuando se lo solicita el profesor (ver Fig 4.27).

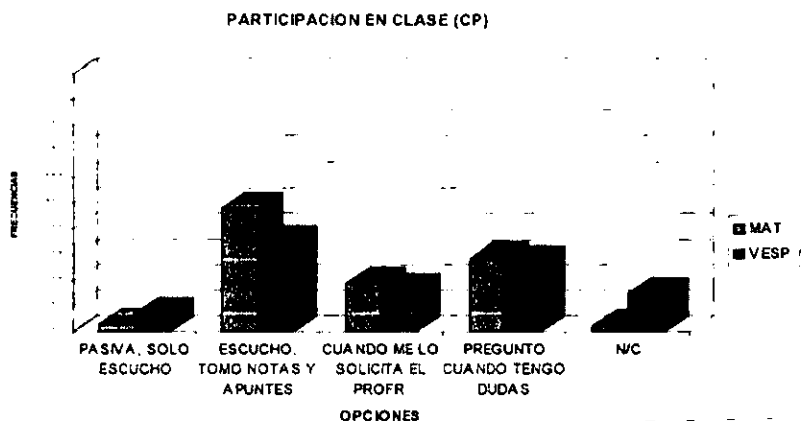


Fig 4.27

Para abordar la lectura, si bien en ambos casos recurren principalmente al subrayado de lo más importante, el porcentaje es significativamente mayor en el turno matutino, mientras que en el vespertino un gran porcentaje refiere que sólo se concentra (ver fig. 4.28).

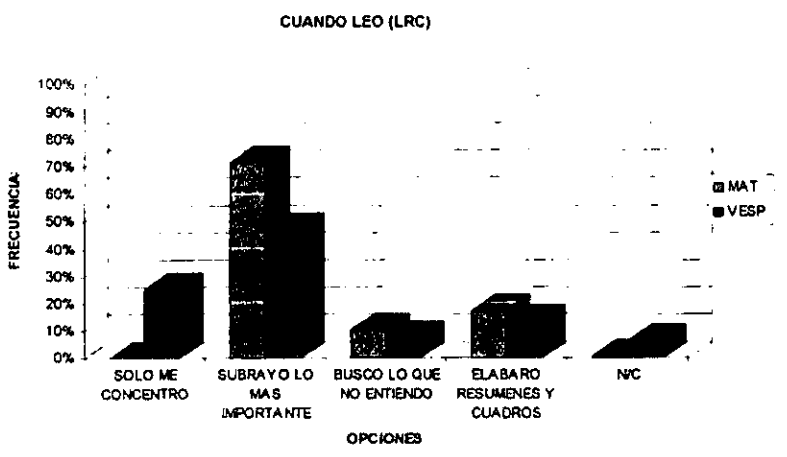


Fig 4.28.

En cuanto a la preparación de los exámenes, a pesar de que en ambos turnos refieren que en primer término estudian uno o dos días antes del examen, las diferencias entre las proporciones en ambos turnos son significativas ya que comparativamente son más los alumnos del turno matutino que estudian con anticipación poco a poco y consecuentemente los del turno vespertino en una proporción mayor estudian uno o dos días antes del examen ((ver fig. 4.29)

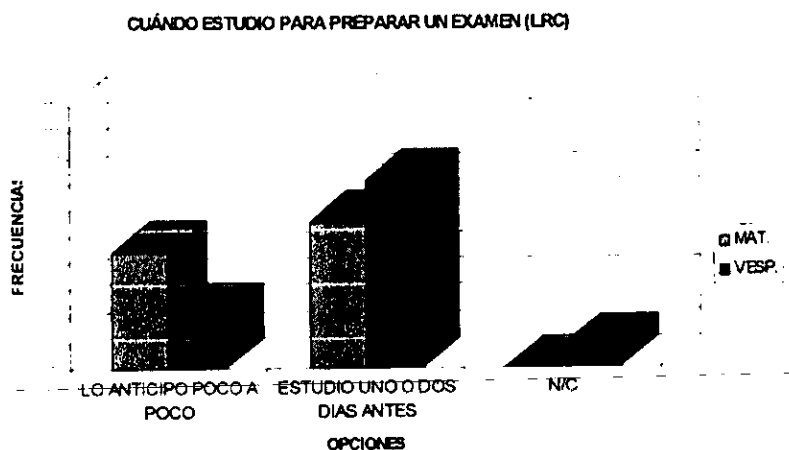


Fig 4 29.

TABLA V. ANALISIS COMPARATIVO POR CARRERA

ASPECTOS	CONTADORES PUBLICOS	RELACIONES COMERCIALES	OBSERVACIONES
<p>I. ACTITUD Y MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO.</p>	<p><b>Motivación</b>                      Estudian principalmente porque les gusta e interesa                      Cuentan con una actitud de apoyo y estímulo por parte de la familia.                      Consideran que el contenido de las materias y actividades escolares que realizan si está acorde a sus expectativas y casi la mitad considera que sólo parcialmente.                      Al estudiar se sienten interesados en primer término y satisfechos en segundo.</p>	<p>Estudian principalmente porque les gusta e interesa pero también por hacer una carrera y ganar dinero, así como para ayudar a la familia y a la sociedad                      Cuentan con una actitud de apoyo y estímulo por parte de la familia.                      En un 58% consideran que si están acordes las materias y las actividades escolares que realizan y un 40% parcialmente.                      Al estudiar se sienten interesados principalmente y entusiasmados.</p>	<p>En LRC consideran más el hacer una carrera y ganar dinero, así como ayudar a la familia y a la sociedad.                      No hay diferencias entre ambas licenciaturas.                      Es similar en ambas carreras.                      Los de L.R.C. en mayor proporción que C.P. se sienten interesados, mientras que los C.P. en mayor proporción se sienten satisfechos.                      Difieren en que una mayor proporción de alumnos de L.R.C. estudian en función de exponer o hacer un trabajo.                      No hay diferencias entre las carreras</p>
	<p>Estudian principalmente porque les gusta e interesa                      Cuentan con una actitud de apoyo y estímulo por parte de la familia.                      En un 58% consideran que si están acordes las materias y las actividades escolares que realizan y un 40% parcialmente.                      Al estudiar se sienten interesados principalmente y entusiasmados.                      Estudian principalmente en función de tener que exponer o hacer un trabajo, en segundo por las que más les gustan e interesan.                      Mas de la mitad falta por causas ajenas</p>		

	<p><b>Autoconcepto.</b> El concepto que tienen de sí mismo es entre bueno y regular.</p> <p>Consideran que su papel como estudiante debe ser de participación activa en su PEA. Un 22 % considera que debe ser receptor de inf. de conoc. Un 14% no lo tienen definido.</p> <p>Consideran que los principales factores que afectan el estudio es la falta de habilidades y hábitos de estudio en un 46%, el 23% considera "otras", para un 19% la situación económica difícil.</p>	<p><b>Autoconcepto.</b> El concepto que tienen de sí mismos como estudiante esta entre bueno y regular.</p> <p>El 62% considera que su papel debe ser de participación activa en su PEA. Un 17% considera que debe ser receptor de información y de conocimientos. Un 8% no lo tiene definido.</p> <p>Consideran como principal factor que les afecta el estudio la situación económica difícil y la falta de habilidades y hábitos de estudio.</p>	<p><b>Autoconcepto.</b> No existen diferencias entre las carreras.</p> <p>El porcentaje de alumnos de C.P. que no tienen definido cual debe ser su papel como estudiantes es mayor que el de L.R.C.</p> <p>La proporción de alumnos que consideran a la situación económica como principal factor que afecta el estudio es significativamente mayor en L.R.C. Mientras que los de C.P. en mayor proporción considera que el la falta de habilidades y hábitos de estudio.</p>
<p>II. CONDICIONES AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO.</p>	<p><b>Distraedores.</b> La mayoría sí conoce las cosas que les distraen el estudio. Entre los que destacan los pensamientos ajenos y las preocupaciones. Del total sólo un 34% procura eliminarlos y un 20% a veces.</p> <p>Un 34% refiere que sí procura eliminarlos y un 20% que a veces.</p> <p><b>Salud.</b> En términos generales consideran su estado de salud como bueno, (mayor proporción) en menor proporción). Sin embargo, la mayoría reporta que siente sueño en clase o al estudiar y</p>	<p><b>Distraedores.</b> La mayoría considera que sí conoce las cosas que les distraen entre las que destacan los pensamientos ajenos y las preocupaciones.</p> <p>Un 44% refiere que sí procura eliminar las cosas que les distraen y un 13%</p> <p><b>Salud</b> Consideran que su estado de salud es bueno, una proporción menor la consideran excelente, o regular. No obstante, también manifiestan sentir sueño y hambre en clase o al estudiar.</p>	<p><b>Distraedores.</b> No existen diferencias significativas entre las carreras en cuanto a que si conocen o no las cosas que les distraen y el tipo de distraedores, sólo en cuanto a si procuran eliminarlas, la proporción de alumnos de L.R.C. es mayor que la de C.P.</p> <p><b>Salud.</b> No existen diferencias significativas entre ambas carreras, consideran su estado de salud bueno en general, sienten sueño y hambre en clase o al estudiar, aunque esta última</p>

	<p>hambre aunque en menor proporción</p> <p><b>Lugar de estudio.</b> La mayoría acostumbra estudiar en un espacio propio y sólo un poco más del 10% estudia en la biblioteca. EL 39% lo considera adecuado y el 53% no contestó</p>	<p><b>Lugar de estudio.</b> Acostumbra estudiar en un espacio propio (68%) y sólo un 13% acostumbra estudiar en la biblioteca. El 43% considera que es adecuado el lugar para estudiar y un 46% no contestó.</p>	<p>en menor proporción que la primera.</p> <p><b>Lugar de estudio.</b> No existen diferencias significativas entre las cámaras, solamente que una mayor proporción de C.P. acostumbra estudiar en diversos lugares (otros).</p>
<p>III. ORGANIZACION PARA EL ESTUDIO.</p>	<p><b>Tiempo.</b> La mayoría estudia una hora o menos, y solamente un 26% estudia de una a dos horas. El tiempo lo consideran insuficiente, aunque un gran porcentaje no contestó.  El horario en que acostumbra estudiar es diverso: principalmente en la noche otro 22% en la tarde y el 21% a cualquier hora cualquier hora.</p> <p><b>Materiales.</b> El 45% de los alumnos refiere que preparan siempre los materiales a estudiar, mientras que otra proporción similar refiere que los hace sólo a veces. Organizan y priorizan los materiales a estudiar en función al grado de dificultad y en segundo termino por las exigencias del profesor</p>	<p><b>Tiempo.</b> La mayoría (69%) estudia una hora o menos y un 26% de una a dos horas. El tiempo lo consideran insuficiente, aunque un 38% no contestó.  El horario en que estudian es diverso, aunque principalmente estudian en la noche, o a cualquier hora.</p> <p><b>Materiales.</b> El 37% refiere que siempre prepara los materiales para estudiar, mientras que casi el 80% lo hace sólo a veces.  Organizan y prioridad los materiales a estudiar por el grado de dificultad y en segundo término por las exigencias del profesor.</p>	<p><b>Tiempo.</b> Es ligeramente mayor la proporción de alumnos de L.R.C. que estudia una hora o menos, similar la que estudia de una a dos horas, mientras que es mayor la proporción de C.P. que estudia mas de tres horas. Congruente con lo anterior es mayor la proporción de alumnos de C.P. que lo califica como suficiente.  En cuanto al horario las diferencias se dan en que los de C.P. en mayor proporción estudian en la tarde, mientras que los L.R.C. estudian en mayor proporción a cualquier hora.</p> <p><b>Materiales.</b> En ambos casos preparan los materiales a estudiar ya sea siempre o a veces aunque es mayor la proporción de alumnos de C.P. que los prepara siempre. En cuanto al criterio para</p>

IV. DESTREZAS INSTRUMENTALES BÁSICAS.	<p><b>Lectura.</b> La mayoría considera que su velocidad de la lectura es buena, regular en segundo término y en casi la misma proporción excelente. La comprensión de la lectura también la consideran entre buena y regular. El análisis de la lectura presenta también una tendencia entre bueno y regular aunque se observa que se incrementa la proporción de regular.</p> <p><b>Escritura.</b> Califican su ortografía entre buena y regular, excelente en tercer término. Se observa que el 11% la consideran excelente, pero en una proporción similar también consideran que es deficiente. La comprensión de la escritura igual que su ortografía la consideran entre buena y regular, sin embargo, los porcentajes de bueno y regular se incrementan y el de regular se decrementa. La sintaxis de la escritura consideran que es entre bueno y regular, y se observa que el calificativo de regular es significativamente mayor que en los rubros anteriores.</p>	<p><b>Lectura</b> La velocidad de la lectura la consideran entre buena y excelente, regular en tercer término. Consideran su comprensión de la lectura también entre buena y regular. En cuanto al análisis de la lectura, el concepto va entre bueno y regular.</p> <p><b>Escritura.</b> La velocidad la consideran entre buena y regular. El 17% la considera excelente, pero también el 11% la considera deficiente. La tendencia en cuanto a la comprensión a diferencia que la velocidad va de bueno a excelente, y regular en tercer término. La sintaxis presenta una tendencia entre buena y regular, y a diferencia de la comprensión, el porcentaje de alumnos que la considera regular se incrementa y disminuye los que la consideran excelente.</p>	<p>organizar y priorizar los materiales no existen diferencias significativas entre las carreras.</p> <p><b>Lectura</b> A diferencia de C.P. en L.R.C. se consideran su velocidad entre buena y excelente, aunque las diferencias no son significativas. Aunque en términos generales la regular en ambas carreras se observa una diferencia significativa en el concepto de regular que es mayor en C.P. que en L.R.C. es decir en esta carrera es un poco mejor el concepto en este aspecto. La tendencia en cuanto al análisis de la lectura es similar en las dos carreras.</p> <p><b>Escritura.</b> En cuanto a la velocidad, en términos generales la tendencia es similar en las dos carreras, sin embargo, la proporción de alumnos que la consideran buena es significativamente mayor en C.P. que en L.R.C., y ligeramente mayor el calificativo de excelente en L.R.C.</p> <p>De la comprensión de la escritura, el porcentaje de alumno que la consideran excelente es ligeramente mayor en L.R.C. que en C.P., aunque no son estadísticamente</p>
---------------------------------------	---	--	--

<p>V. CONOCIMIENTO Y MANEJO DE TECNICAS DE ESTUDIO</p>	<p><b>Grupales</b> La tendencia en los rubros de integración, planeación y desarrollo y organización y desarrollo del trabajo en equipo es entre bueno y regular, aunque tiende a ser mejor en cuanto al desarrollo, es decir, el porcentaje que lo considera regular es mayor en cuanto a la integración y planeación y org.</p>	<p><b>Grupales</b> De los tres rubros que conforman esta variable, el concepto es básicamente bueno, en segundo término es regular para el caso de integración, mientras que en cuanto a la planeación y org. y el desarrollo, en segundo lugar, es excelente.</p>	<p>significativas. La tendencia en cuanto a la sintaxis es similar en las dos carreras, pero el porcentaje que la considera regular es significativamente mayor en C.P.</p>
			<p><b>Grupales</b> En cuanto a la integración, la tendencia en las dos carreras es similar, pero el porcentaje que la consideran buena es significativamente mayor en L.R.C. , mientras que se incrementa en C.P. el que lo consideran deficiente. En cuanto a planeación y organización, si existen diferencias significativas, mientras que en C.P. va de bueno a regular, en L.R.C. tiende de bueno a excelente. Por lo que se refiere a desarrollo.</p>



Los resultados antes descritos permiten obtener un panorama de las características de la población estudiantil por carrera y turno, sin embargo, es importante enfatizar que esta información, dadas las características del instrumento, al ser proporcionada por los propios alumnos con base a preguntas de opinión, debe analizarse bajo la consideración de que es lo que ellos opinan de sus habilidades y hábitos. No obstante, es valioso considerarla en esta magnitud dado que uno de los aspectos relevantes que se han manejado en el análisis de los hábitos de estudio es precisamente el autoconcepto, lo cual no significa que la información sólo revele tal autoconcepto, sino permite además tener las bases para profundizar en los aspectos relevantes identificados y evaluarlos directamente.

De acuerdo a los resultados obtenidos y al análisis estadístico, por lo que se refiere a las hipótesis descriptivas planteadas se puede decir lo siguiente:

Se acepta la hipótesis de que "existen diferencias en los hábitos de estudio de los alumnos de las licenciaturas de C.P. y L.R.C." Sin embargo, aunque estadísticamente sí existen diferencias significativas en algunos de los aspectos analizados, estas son más de índole contextual o referidas a motivación, autoconcepto, papel como estudiantes, factores que afectan el estudio, pero en los aspectos meramente de manejo de técnicas, las diferencias no son significativas.

Con relación a la hipótesis dos, "las características de hábitos de estudio de las licenciaturas de C.P. y L.R.C. presentan áreas críticas", se puede decir claramente que efectivamente se acepta, no obstante se identifican estas *áreas críticas* a rubros específicos como:

- La poca relación entre sus expectativas e intereses sobre la carrera y el contenido de las materias.
- No estudian diariamente por hábito, lo hacen en función de un examen o trabajo, y exposición en caso de los L.R.C.
- El primer factor que les afecta el estudio es la falta de habilidades y hábitos de estudio.
- Consideran un buen número de ellos que su papel como estudiante debe ser receptor de información y conocimientos, y más importante aún es que existan alumnos que en el nivel superior, no tengan definido cual debe ser su papel como estudiantes.
- Sobresale entre sus distractores los pensamientos ajenos.

- Manifiestan sentir frecuentemente hambre y sueño en clase.
- La biblioteca es un recurso poco utilizado por los alumnos de ambos turnos y carreras.
- Dedican al estudio una hora o menos diariamente, los demás sólo hasta dos horas, siendo mínimo los que estudian tres o más horas.
- Aunque consideran su habilidad para la lectura entre buena y regular, en cuanto al análisis de la lectura es más bien regular.
- Su habilidad para la escritura, también considerada como buena y regular, enfatiza este último calificativo en lo que se refiere a la sintaxis.
- Para estudiar recurren principalmente al repaso hasta entender.
- Abordan la lectura de una manera pasiva, la elaboración de resúmenes y cuadros sinópticos es un recurso que se utiliza poco, la mayoría subraya y "solo se concentra".
- Preparan los exámenes uno o dos días antes.
- Para preparar los exámenes se basan solamente en notas y apuntes de clase, la elaboración de guías de estudio es poco utilizado.

La identificación de estas áreas críticas es importante, ya que al contrastándolos con los aspectos que calificaron como buenos y adecuados se identifica un perfil muy interesante.

Resalta que no obstante que identifican una serie de limitaciones en sus hábitos en general y que ubican como el principal factor que afecta su estudio la falta de habilidades y hábitos de estudio y sobre todo que no tienen un concepto claro acerca de su papel como estudiantes como un elemento activo y corresponsable del mismo, tienen un autoconcepto como estudiantes básicamente bueno,

Asimismo, al calificar sus destrezas básicas de lectura y escritura, no obstante que la práctica cotidiana de los docentes ha identificado como un problema importante las limitaciones de los

alumnos en general en su forma de abordar la lectura y escritura, específicamente en lo que se refiere al análisis y la redacción, las califican como buenas y aunque en estos dos últimos aspectos hay una tendencia hacia lo regular.

Por lo que se refiere a las técnicas que utilizan para estudiar (no obstante que el instrumento daba la opción de elegir más de una), la mayoría identificaron en promedio sólo una opción por aspecto, lo que significa que aunque en términos de carrera o turno, las opciones que manejan se diversifican, en términos individuales sólo es una u otra, lo que limita mucho sus posibilidades.

Por lo que se refiere a la tercera hipótesis descriptiva, "No existen diferencias significativas en las características de hábitos de estudio de los alumnos de los turnos matutino y vespertino", se rechaza dado que sí se presentaron diferencias estadísticamente significativas, no obstante, estas diferencias no se dan en todos los rubros.

## **CONCLUSIONES GENERALES.**

---

Con base al análisis de los antecedentes teórico-empíricos presentados en este trabajo como marco para analizar los resultados de la investigación, y a los resultados obtenidos en la misma, se puede desprender lo siguiente:

Partiendo del objetivo general planteado se puede decir que éste se cubrió ya que se integró un perfil de las características de Hábitos de Estudio de los alumnos de las Licenciaturas en Contaduría Pública y Relaciones Comerciales. (Falta analizar su correlación).

Destaca como uno de los principales aspectos a considerar en el aprendizaje escolar en el nivel superior a los Hábitos de Estudio, sin embargo, ningún autor ni enfoque plantea que sea el más relevante ni el único. Por lo que resulta indispensable considerar el análisis de los datos obtenidos sobre este aspecto, en la dimensión que le corresponde como elementos útiles para orientar las acciones y medidas correctivas y/o preventivas, siempre como parte de un contexto que abarcó otros factores, como los mencionados a lo largo del presente trabajo.

El panorama general que se presenta sobre las teorías del aprendizaje permitió valorar la importancia de ubicar adecuadamente la orientación que se toma al realizar un trabajo de este tipo en el ámbito educativo, ya que repercute no solamente en la elección de métodos y técnicas específicas, sino que va más allá al implicar una "filosofía", que se puede reflejar desde la estructura misma de la currícula, en dónde se plasma una concepción del alumno.

Sin embargo, considerando el planteamiento que hace Camarena, (1980, en Hernández op. cit) de que es indudable que una teoría incrementa el conocimiento que tenemos de la realidad. y de que frecuentemente, para la explicación y predicción de cualquier fenómeno o hecho de la realidad, se requiere de la concurrencia de varias teorías, resalta la importancia de la revisión presentada.

En el trabajo presentado se analizaron sus hábitos de estudio, no su proceso de aprendizaje en sí, por lo que es importante la consideración de los dos enfoques revisados y con los elementos que ambos aportan se está en posibilidad de entender un fenómeno tan complejo, ya que como se refiere en los resultados del estudio de Sakamoto (Op. cit.) la estructura de las habilidades de estudio se integra con tres factores: cognoscitivo, representativo y conductual y con el otro tipo de análisis factorial: conductual, cognoscitivo, visual y de búsqueda, denominándolas, habilidades manuales, habilidades mentales, habilidades de la vista, y habilidades corporales.

Esto significa que aún desde el punto de vista de las características particulares del alumno para abordar su proceso de aprendizaje, los elementos que nos aporta una u otra no son suficientes

para entenderlos todos. Aunque vale la pena considerar el señalamiento que hace Viesca (1980), "Cada investigador ha estudiado los factores que considera relevantes, de acuerdo con la concepción particular de aprendizaje que sustenta, se advierten explicaciones incompletas que responden a visiones limitadas a los procesos y situaciones que se viven en los grupos escolares; por lo que no se ha podido elaborar una base teórica que explique satisfactoriamente los factores que influyen en el aprovechamiento y que abarque la situación docente en su totalidad" (p.20).

Cabe señalar en este sentido que la propuesta de instrumento para efectos de esta investigación se realizó basándose en la clasificación propuesta por Tust, (op. cit.), desde la perspectiva conductual.

Y que además para analizar con mayor extensión y profundidad las características de Hábitos de Estudio de cualquier población estudiantil se requeriría de considerar toda la gama de propuestas empíricas que realizan ambos enfoques ya que se considera serían complementarias y no excluyentes, a pesar de las diferencias teóricas.

Con éste aún cuando sigue quedando dentro de las limitaciones que señala Weinstein (Op. cit.) en el sentido de los aspectos que abarca, se obtuvieron resultados congruentes en cuanto a los aspectos críticos identificados, con los del estudio de Sakamoto (Op. cit) con relación a que se usan habilidades de estudio pasivas, que la conducta receptora es más fácil de ser adoptada por los estudiantes, que otras conductas como las de búsqueda de información o "productivas".

Así mismo, la tarea de clasificar los métodos, técnicas y estrategias de estudio, permitió ubicar con mayor claridad las propuestas que se realizan desde cada enfoque y que desafortunadamente, fuera del contexto meramente académico, no siempre se presentan de manera organizada y ubicada en relación al marco teórico conceptual que las sustenta, ni su relación con los procesos u objetivos de aprendizaje a los que responde.

Y más aún como lo señala Aguilar (1983, en Díaz Barriga, 1988), la revisión sobre los modelos y hallazgos de la investigación en programas tradicionales de instrucción en H de E con alumnos de nivel medio superior y superior no son congruentes con los modelos recientes que explican por ejemplo: cómo se da el proceso de lectura y comprensión de textos. Y los logros se limitan a incrementar la práctica de la memorización de unidades de información y además se dan entrenamientos ciegos, en el sentido de que induce al aprendiz a emplear estrategias o técnicas sin comprender su significado, ya que no se hace explícita su importancia, función y limitaciones, lo que haría parecer que el éxito en el desarrollo de las habilidades depende solamente del empleo de técnicas particulares aisladas.

Asimismo, el contar con información sistematizada sobre la población escolar, permite tener elementos para definir programas de apoyo a alumnos en materias con alto índice de reprobación, que considere el análisis de las habilidades que requiere para que su aprendizaje sea significativo (Ausubel 1976), también se contará con elementos para la planeación curricular, que si bien como lo señala Chadwik (Op. cit.) los modelos de docencia determinan el tipo de habilidades a promover en el alumno, aun desde la perspectiva de un modelo activo, se tiene que partir de las características y habilidades que ya poseen los alumnos, es decir, considerar en la planeación curricular, a los alumnos como un eje (como señala Castillo, op. cit.).

Adicionalmente, hay otro elemento relevante que es importante considerar, como el hecho de que aun cuando se considere un modelo activo, basado en las características reales de los alumnos, su instrumentación e implementación requiere de la participación consciente del docente, pues es precisamente él quién va a interactuar con el alumno directamente, es él quién tiene la responsabilidad de conducir al grupo, - aun cuando, como lo señala Coll (Op. cit), sea el alumno el propio responsable de su aprendizaje -, hacia la consecución de los objetivos del programa, a través de diferentes estrategias instruccionales, es él quién promueve o no, esté o no contemplado en un programa, cierto tipo de habilidades y actitudes y no otras.

También es importante considerar que estar en una Institución con un marco normativo bien definido, que orienta las acciones y contempla claramente los rubros prioritarios, no es suficiente si no se cuenta, por un lado, con información que sirva de base para concretar en programas y proyectos y por otro, si no existe una voluntad administrativa y académica para ponerlos en marcha, con la conformación de equipos de trabajo y de acciones coordinadas.

Finalmente con base a la identificación de las principales características de los Hábitos de Estudio de los alumnos de N.S. y la identificación de las áreas críticas, se cuenta con elementos para la toma de decisiones que promuevan acciones orientadas en varios sentidos:

- Retroalimentar a los estudiantes sobre sus propias características de aprendizaje.
- Integrar como se ha propuesto en otros trabajos, programas remediales que consideren el entrenamiento en estrategias de aprendizaje, en los que no se proporcionen elementos como "recetas de cocina", sino que se dé una orientación más integral, ubicándolos desde lo conceptual a lo práctico.

- Incorporar a la currícula de cada carrera el análisis y aplicación de estrategias específicas no sólo para potencializar el rendimiento de los estudiantes, sino para coadyuvar en el desarrollo de las habilidades específicas que demanda el perfil de cada carrera.
- Integrar en los Programas de Formación Docente, cursos y talleres sobre aprendizaje, aprendizaje escolar y manejo de técnicas, métodos y estrategias de aprendizaje.
- Definir mecanismos que permitan evaluar y diagnosticar de manera permanente y sistemática los elementos que afectan el proceso de enseñanza- aprendizaje, individual y grupalmente; por alumno, grupo, semestre, turno y carrera, ya que no obstante nuestro objeto de estudio el alumno, es un ser individual, la evaluación de todos los factores que inciden debe ser tanto inductiva como deductiva, tanto general como específica, de lo individual a lo social y de lo social a lo individual.
- Definir mecanismos que permitan integrar los esfuerzos de evaluación e investigación sobre alumnos, que siendo individuales y aislados limitan la revisión de la problemática.

---

Finalmente, se deben considerar las limitaciones del presente trabajo que se identifican principalmente en relación al instrumento, que si bien aporta elementos importantes para integrar el perfil de Hábitos de Estudio de ninguna manera se puede considerar exhaustivo y aunque se valoró su confiabilidad a través de las diferentes aplicaciones, la información que provee podría requerir de mayor especificidad por parte de los alumnos o de otras estrategias para evaluarlas (por ejemplo la evaluación de las destrezas instrumentales básicas).



- Alvarez, A y cols. **Métodos de Estudio**. Ed. Martinez Roca. Libros universitarios y profesionales. España 1988.
- Ambrosio, Genaro y Gongrains, Martín. **Así es como se estudia**. Ed. Forja. México 1976.
- Ardila, Ruben. **Psicología del Aprendizaje**. Ed. Siglo XXI. México 1976.
- Baena, Guillermina. **Instrumentos de investigación**. Tesis profesionales y trabajos académicos. Editores mexicanos Unidos. México, 1991.
- Bosch García, Carlos. **La técnica de la investigación documental**. U.N.A.M.
- Briones, Guillermo. **Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales**. Ed. Trillas. México, 1981.
- Brown William F. y Heltzman Wayne H. **Guía para la supervivencia del estudiante**. Ed. Trillas. México, 1978.
- Camarena Córdoba, R.M. y Gómez Villanueva, J. "Aprobación y Reprobación en la UNAM: Una propuesta para su análisis cuantitativo." **Perfiles Educativos** No. 32 abril-mayo, 1986, CISE-UNAM.
- Castañeda, S. y López O. , González, O. G. Propiedades psicométricas del "International Study Skills Inventory" (ISI) con dos muestras de estudiantes universitarios mexicanos, en **La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje. Aprendiendo a aprender**. UNAM, 1989.
- Castañeda, Sandra y López, M. "Psicología del aprendizaje escolar", en **La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje. Aprendiendo a aprender**. UNAM, 1987.
- Castillo, Francisco. "Análisis de la población estudiantil en el diseño de planes de estudio". En **Elementos para la construcción del Eje Currículum Alumnos**. ENEP Iztacala, UNAM, 1987.
- Centurión Acosta, Martha. "Perfiles psicopedagógicos de los alumnos de las áreas de Medicina y Optometría" 5a. Generación. Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud. I.P.N. México, 1985. (Inédito)
- Coll Salvador, César. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Ediciones Paidós. México, 1996.
- Coll Salvador, César. La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. En **Constructivismo en el Aula**. Ed. Paidós. Barcelona, 1996.
- Coll Salvador, César. "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". **Perfiles Educativos**, No. 19 CISE-UNAM.
- Cortés Carranza, M: R: y Unzueta Vázquez, R. Propuesta de Trabajo para apoyar a alumnos irregulares y fuera de reglamento. E.S.C.A. I.P.N. 1996.
- Chadwick, **Tecnología Educativa para Docentes**. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1987.
- Champion, R.A. **Psicología del aprendizaje y de la activación del aprendizaje**. Temas básicos de Psicología. Ed. Limusa. México, 1979.

- Díaz Barriga, S. F. y Aguilar Villalobos, J. "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa". *Perfiles Educativos* No. 41-42 1988. CISE-UNAM.
- Díaz Vega, J. L. **Aprende a estudiar con éxito.** . Ed. Trillas. México, 1989.
- **Diccionario de las Ciencias de la Educación.** Ed. Diagonal Santillana. México.
- **Diccionario de Psicología.** Howard C. Editor. Fondo de Cultura Económica. México, 1983.
- **Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial.** Ed. Santillana Tomoli, Madrid, 1985.
- Gagné, R. M. (Sin título) cap. 2. Los procesos de aprendizaje pp. 35-57.
- Gagné, R.M. (Sin título) cap. 4. Condiciones para el aprendizaje pp. 89-109.
- Gagné, R.M. **Las condiciones del aprendizaje.** Cap. II Tipos de aprendizaje Ed. Aguilar. Madrid, 1971. pp. 28-56.
- Galán Giral, M.I. y Marín, D.E. "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum". *Perfiles Educativos* 27-28 enero-junio 1985 CISE-UNAM.
- García R, R. "La interacción en el aula: métodos, estrategias y actividad discursiva en la construcción conjunta del conocimiento". Artículo inédito 1997.
- Guy, Herman. et. al. **La enseñanza y el aprendizaje: Un cuadro conceptual.** Le pôle de L'est CÉGE'P de Victoriaville, 1992.
- Klausmeier, Herbert y Goodwin, William. **Psicología Educativa: Habilidades Humanas y Aprendizaje.** Ed. Harla México, 1977.
- López Ramírez, E. O y Acuña Escobar, C.E. "Los principios del aprendizaje en la ciencia cognitiva y su aplicación a la enseñanza", en *Estrategias cognoscitivas.* Serie: Sobre la Universidad No. 16, 1992 CISE-UNAM.
- Meenes, Max. **Como estudiar para aprender.** Ed. Paidós, Biblioteca del educador contemporáneo. Buenos Aires, 1974.
- Mercado, Serafín. El cognoscitismo. En *Corrientes psicológicas en México.* Cueli y Reidl editores. Ed. Diógenes, México, 1976.
- Merino Fernández, J.U. **Diccionario de las Ciencias de la Educación.** Ed. Santillana. Barcelona 1985. pp. 119-120.
- Michel, Guillermo. **Aprende a aprender,** guía de autoeducación. Ed. Trillas. México, 1979.
- Noriega Méndez, A. y Gutiérrez Millán, C. **Introducción a la Epistemología para psicólogos.** Plaza y Valdés editores. México, 1995.
- Novak, Joseph. D. "El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza". *Perfiles Educativos* No. 1. julio-agosto-sept. 1978 CISE-UNAM.

- Ortíz Garibay, P. Los hábitos y Actitudes hacia el Estudio de Adolescentes de Bachillerato y su influencia en el rendimiento académico. Tesis profesional. Universidad del Valle de México. 1992.
- 
- Paez Montalban, R. El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones. **Perfiles Educativos** No. 13 julio-agosto- septiembre 1981. CISE-UNAM.
- Panza, Margarita y Hernández, Sergio. **El estudiante, Técnicas de estudio y aprendizaje**. Ed. Trillas. México, 1990.
- Pardinas, Felipe . **Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Ed. Siglo XXI. México 1989.
- Pozo, Juan I. Estrategias de aprendizaje en el desarrollo psicológico y educación II. **Psicología de la Educación**. César Coll y cols. compiladores. Madrid Alianza Editorial. 1989.
- Quezada, Rocío. "Guía del estudiante, una opción en capacitación para el estudio y el aprendizaje". **Perfiles Educativos**. No. 31 1986. CISE- UNAM.
- Quezada, Rocío. "Porqué formar profesores en estrategias de aprendizaje." **Perfiles Educativos** No. 1987 CISE- UNAM.
- Rodríguez Rojo, E. "La sociología de la educación y el rendimiento escolar". **Perfiles Educativos** No. 3 oct-nov-dic- 1983.
- Rojas Soriano, Raúl, **Guía para realizar investigaciones sociales**. Ed. Plaza y Valdéz. México, 1991.
- Rosado , Miguel Angel. **Inventario de Estudio para diagnostico breve**. Aplicado a las guías y los manuales de William F. Brown. Manual del Instructor. Ed. Trillas. México 1982.
- Rowtree, Derek. **Aprender a estudiar**, introducción programada a unas mejores técnicas de estudio. Ed. Herder. Barcelona, 1985.
- Sakamoto, T. Matsuda, T. y Muta F. Una comparación de habilidades de estudio a nivel internacional. 1985 en **La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje. Aprendiendo a aprender**. UNAM, 1989.
- Sánchez Sosa, J.J. **La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje. Aprendiendo a aprender**. Prefacio. UNAM 1989.
- Santoyo, S.R. "En tomo al concepto de interacción". **Perfiles Educativos** 27-28 enero- junio 1985 CISE-UNAM.
- Seguimiento y evaluación de estudiantes, nivel medio y superior. Propuesta, Dirección de Evaluación, IPN, 1987.
- Soria, J.U.(Compilador) **El psicólogo, formación, ejercicio profesional y perspectiva**. Ed. U.N.A.M. México, 1990.
- Stanton, Thomas F. **Como estudiar**. Ed. Trillas. México, 1971.
- Tost, A. **Dinámica y técnica del estudio** Ed. ICE Madrid 1983.
-

- **Wenstein, C.E. Medición y entrenamiento de aprendizajes de alumnos. en La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje. Aprendiendo a aprender. UNAM, 1989.**
- **Woolfolk, Anita E. Psicología Educativa. Ed. Prentice Hall. México 1990.**
- **Zarzar Charur, Carlos. "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica". Perfiles Educativos No. 17 julio-sept. 1982. CISE- UNAM.**

## ***APENDICES***

---



HABITOS DE ESTUDIO  
CONTADOR PUBLICO

I. ACTITUD Y MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO  
AUTOCONCEPTO

PREGUNTA	CONTADURIA PUBLICA					RELACIONES COMERCIALES				
	#	%	#DIV/OI	%	#DIV/OI	#	%	#DIV/OI	%	#DIV/OI
MI CONCEPTO COMO ESTUDIANTE	MUY BUENO	0	0%	0	0%	9	4%	0	0%	3,06
	EXCELENTE	38	6%	16	4%	0	0%	9	5%	-3,08
	BUENO	363	54%	194	53%	134	56%	103	56%	-0,14
	REGULAR	255	38%	149	41%	94	39%	69	38%	0,27
	MALO	8	1%	6	2%	4	2%	1	1%	1,13
N/C	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	#DIV/OI	
TOTAL	677	100%	367	100%	241	100%	183	100%	1	-1,00
PAPEL COMO ESTUDIANTE	RECEPTOR DE INF. DE CONOC.	142	21%	80	22%	55	23%	32	17%	1,37
	PART. ACTIVA EN MI P.E.A.	384	57%	199	54%	142	59%	114	62%	-0,71
	GENERAR MI PROPIO CONOCIMIENTO	64	9%	35	10%	22	9%	19	10%	-0,43
	NO LO TENGO DEFINIDO	68	10%	50	14%	20	8%	14	8%	0,24
	N/C	19	3%	3	1%	2	1%	4	2%	-1,10
TOTAL	677	100%	367	100%	241	100%	183	100%		
FACTORS QUE AFECTAN EL ESTUDIO	SITUACION ECONOMICA DIFICIL	104	16%	70	19%	61	26%	61	33%	-1,61
	MI FALTA DE INTERES	53	8%	27	7%	16	7%	15	8%	-0,30
	FALTA DE HABILIDADES Y HAB DE EST.	391	59%	167	46%	113	48%	55	30%	3,84
	OTRAS	61	9%	83	23%	30	13%	32	17%	-1,23
	FALTA DE APOYO FAMILIAR	17	3%	0	0%	0	0%	0	0%	#DIV/OI
N/C	35	5%	20	5%	16	7%	20	11%	-1,51	
TOTAL	681	100%	367	100%	236	100%	189	100%		

HABITOS DE ESTUDIO  
 II. CONDICIONES AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO  
 DISTRACTORES

PREGUNTA	CONTADURIA PUBLICA						RELACIONES COMERCIALES					
	SI		NO		N/C		SI		NO		N/C	
	FR.	PR.	FR.	PR.	FR.	PR.	FR.	PR.	FR.	PR.	FR.	PR.
CONOZCO LAS COSAS QUE ME DISTRAEN Y DIF. EL ESTUDIO	NO	125	18%	70	19%	-0,23	38	16%	32	17%	-0,43	
	SI	528	78%	269	73%	1,71	198	83%	144	78%	1,09	
	N/C	20	3%	28	8%	-3,05	4	2%	8	4%	-1,56	
	TOTAL	673	100%	367	100%		240	100%	184	100%		
FRECUENTEMENTE ME DISTRAIGO CON	PENSAMIENTOS AJENOS	382	57%	170	46%	3,16	144	60%	81	41%	3,90	
	SUEÑO DESPIERTO	148	7%	26	7%	0,01	10	4%	13	7%	-1,13	
	PREOCCUPACIONES	195	14%	75	20%	-2,56	37	15%	51	26%	-2,73	
	MUSICA	190	13%	19	5%	4,66	32	13%	12	6%	2,58	
	OTROS	40	6%	8	2%	3,15	15	6%	3	2%	2,63	
	N/C	22	3%	69	19%	-7,23	3	1%	30	15%	-5,27	
TOTAL	677	100%	367	100%		241	100%	196	100%			
PROCURO ELIMINAR LAS COSAS QUE ME DISTRAEN	SI	383	57%	126	34%	7,14	139	58%	80	44%	2,92	
	A VECES	257	38%	72	20%	6,60	98	41%	23	13%	7,05	
	NO	20	3%	11	3%	-0,04	3	1%	3	2%	-0,33	
	N/C	16	2%	158	43%	-15,35	0	0%	77	42%	-11,53	
TOTAL	676	100%	367	100%		240	100%	183	100%			





HABITOS DE ESTUDIO  
 II. CONDICIONES AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO  
 SALUD

PREGUNTA	CONTADURIA PUBLICA						RELACIONES COMERCIALES					
	OPCIONES	N	%	OPCIONES	N	%	OPCIONES	N	%	OPCIONES	N	%
MI ESTADO DE SALUD ES	MUY BUENO	124	18%	64	17%	0,37	38	16%	35	18%	-0,69	
	BUENO	383	57%	219	60%	-0,95	140	58%	118	61%	-0,75	
	REGULAR	113	17%	63	17%	-0,18	45	19%	28	13%	1,44	
	DEFICIENTE	6	1%	5	1%	-0,67	3	1%	6	3%	-1,31	
	LO DESCONOZCO	37	5%	9	2%	2,54	14	6%	5	3%	1,68	
	N/C	14	2%	7	2%	0,18	3	1%	3	2%	-0,28	
TOTAL	677	100%	367	100%		243	100%	193	100%			
SIENTO SUEÑO EN CLASE O AL ESTUDIAR	SIEMPRE	65	10%	13	4%	4,08	19	8%	10	5%	1,03	
	A VECES	554	82%	317	86%	-1,91	213	88%	152	82%	1,78	
	NUNCA	39	6%	35	10%	-2,12	9	4%	21	11%	-2,89	
	N/C	16	2%	2	1%	2,61	0	0%	2	1%	-1,42	
	TOTAL	674	100%	367	100%		241	100%	185	100%		
SIENTO HAMBRE CUANDO ESTOY EN CLASES O ESTUDIANDO	SIEMPRE	38	6%	16	4%	0,97	16	7%	7	4%	1,31	
	A VECES	349	52%	249	67%	-4,87	155	64%	127	69%	-1,11	
	NUNCA	274	41%	100	27%	4,82	70	29%	47	26%	0,77	
	N/C	14	2%	8	2%	-0,08	0	0%	2	1%	-1,42	
	TOTAL	675	100%	373	100%		241	100%	183	100%		

HABITOS DE ESTUDIO  
 III. ORGANIZACION PARA EL ESTUDIO  
 TIEMPO

PREGUNTA	CONTADURIA PUBLICA					RELACIONES COMERCIALES					
	RES	%	FR.	%	FR.	RES	%	FR.	%	FR.	
TIEMPO QUE DEDICO AL ESTUDIO	UNA HORA O MENOS	303	45%	222	60%	-4,91	112	46%	126	69%	-4,77
	DE UNA A DOS HORAS	304	45%	96	26%	6,30	114	47%	48	26%	4,61
	MAS DE TRES HORAS	54	8%	27	7%	0,37	15	6%	5	3%	1,77
	N/C	15	2%	22	6%	-2,77	0	0%	4	2%	-2,02
TOTAL	676	100%	367	100%		241	100%	183	100%		
EL TIEMPO LO CONSIDERO	SUFICIENTE	252	37%	90	25%	4,37	84	35%	27	15%	4,98
	INSUFICIENTE	406	60%	145	40%	6,48	157	65%	87	48%	3,67
	N/C	18	3%	132	36%	-12,91	0	0%	69	38%	-10,52
	TOTAL	676	100%	367	100%		241	100%	183	100%	
HORARIO EN QUE ESTUDIO	MUY TEMPRANO	28	4%	55	15%	-5,37	9	4%	32	17%	-4,43
	EN LA TARDE	249	37%	82	22%	5,13	94	39%	27	14%	6,08
	EN LA NOCHE	274	41%	152	41%	-0,21	95	40%	72	39%	0,23
	A CUALQUIER HORA	112	17%	77	21%	-1,68	41	17%	54	29%	-2,87
N/C	14	2%	3	1%	1,75	1	0%	2	1%	-0,76	
TOTAL	677	100%	369	100%		240	100%	187	100%		

HABITOS DE ESTUDIO  
 III. ORGANIZACION PARA EL ESTUDIO  
 MATERIALES

PREGUNTA	CONTADURIA PUBLICA					RELACIONES COMERCIALES				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SIEMPRE A VECES NUNCA N/C	409 235 20 13	61% 35% 3% 2%	173 174 15 5	47% 47% 4% 1%	4,16 -3,97 -0,92 0,70	146 92 2 0	61% 36% 1% 0%	68 104 8 3	37% 57% 4% 2%	4,97 -3,84 -2,18 -1,75
TOTAL	677	100%	367	100%		240	100%	183	100%	
GRADO DE DIFICULTAD EXIGENCIAS DE CADA PROFESOR SI VAN A SER EVALUADAS POR LAS QUE MAS ME AGRADAN INDISTINTAMENTE N/C	477 95 57 32 0 16	71% 14% 8% 5% 0% 2%	211 75 31 15 34 3	57% 20% 8% 4% 9% 1%	4,29 -2,52 0,02 0,51 -6,10 2,07	159 40 27 14 0 1	66% 17% 11% 6% 0% 0%	115 38 12 6 14 2	61% 20% 6% 3% 7% 1%	0,96 -0,98 1,77 1,31 -3,89 -0,76
TOTAL	677	100%	369	100%		241	100%	187	100%	

HABITOS DE ESTUDIO  
IV. DETREZAS INSTRUMENTALES BASICAS.

PREGUNTA	CONTADURIA PUBLICA						RELACIONES COMERCIALES					
	OPCIONES	FR	PR	FR	PR	FR	OPCIONES	FR	PR	FR	PR	
VELOCIDAD	EXCELENTE	100	15%	68	19%	-1,53	46	19%	37	20%	-0,29	
	BUENO	355	53%	219	60%	-2,24	136	56%	111	61%	-0,88	
	REGULAR	169	25%	72	20%	2,02	48	20%	32	17%	0,64	
	DEFICIENTE	10	1%	6	2%	-0,19	6	2%	1	1%	1,70	
	N/C	42	6%	2	1%	5,64	5	2%	2	1%	0,82	
TOTAL	676	100%	367	100%		241	100%	183	100%			
COMPRESION	EXCELENTE	43	6%	35	10%	-1,77	22	9%	24	13%	-1,28	
	BUENO	389	58%	220	60%	-0,75	154	64%	116	63%	0,11	
	REGULAR	200	30%	109	30%	-0,04	59	24%	38	21%	0,91	
	DEFICIENTE	14	2%	2	1%	2,28	5	2%	2	1%	0,82	
	N/C	31	5%	1	0%	5,08	1	0%	3	2%	-1,19	
TOTAL	677	100%	367	100%		241	100%	183	100%			
ANALISIS	EXCELENTE	34	5%	32	9%	-2,18	15	6%	12	7%	-0,14	
	BUENO	284	42%	186	51%	-2,71	123	51%	97	53%	-0,40	
	REGULAR	283	42%	140	38%	1,15	81	34%	65	36%	-0,41	
	DEFICIENTE	23	3%	7	2%	1,49	13	5%	6	3%	1,08	
	N/C	53	8%	2	1%	6,61	9	4%	3	2%	1,36	
TOTAL	677	100%	367	100%		241	100%	183	100%			

HABITOS DE ESTUDIO  
IV. DETREZAS INSTRUMENTALES BASICAS.

PREGUNTA	CONTADURIA PUBLICA					RELACIONES COMERCIALES					
	VALORES	PERCENTAJE	VALORES	PERCENTAJE	VALORES	PERCENTAJE	VALORES	PERCENTAJE	VALORES	PERCENTAJE	
ORTOGRAFIA	EXCELENTE	77	11%	39	11%	0,38	27	11%	31	17%	-1,60
	BUENO	298	44%	180	49%	-1,54	115	48%	73	39%	1,76
	REGULAR	214	32%	111	30%	0,47	81	34%	59	32%	0,41
	DEFICIENTE	38	6%	33	9%	-1,94	13	5%	20	11%	-1,99
	N/C	50	7%	4	1%	5,52	5	2%	3	2%	0,35
TOTAL	677	100%	367	100%		241	100%	186	100%		
COMPRESION	EXCELENTE	70	10%	67	18%	-3,39	11	5%	46	25%	-5,91
	BUENO	418	62%	210	57%	1,45	95	40%	101	55%	-3,22
	REGULAR	135	20%	81	22%	-0,79	91	38%	29	16%	5,34
	DEFICIENTE	11	2%	6	2%	-0,01	34	14%	4	2%	4,80
	N/C	43	6%	3	1%	5,28	9	4%	3	2%	1,37
TOTAL	677	100%	367	100%		240	100%	183	100%		
SINTAXIS	EXCELENTE	38	6%	38	10%	-2,61	27	11%	22	12%	-0,24
	BUENO	327	48%	190	52%	-1,07	128	53%	109	59%	-1,27
	REGULAR	246	36%	121	33%	1,10	72	30%	45	24%	1,25
	DEFICIENTE	15	2%	13	4%	-1,19	7	3%	5	3%	0,12
	N/C	51	8%	5	1%	5,22	7	3%	3	2%	0,89
TOTAL	677	100%	367	100%		241	100%	184	100%		

**HABITOS DE ESTUDIO  
V. CONOCIMIENTOS Y MANEJO DE TECNICAS DE ESTUDIO.  
GRUPALES**

PREGUNTA	CONTADURIA PUBLICA					RELACIONES COMERCIALES					
	OPCIONES	FR	%	FR	%	OPCIONES	FR	%	FR	%	
INTEGRACION	EXCELENTE	104	15%	55	15%	0,17	40	17%	28	15%	0,39
	BUENO	361	53%	195	53%	0,08	140	58%	114	62%	-0,81
	REGULAR	147	22%	97	26%	-1,68	43	18%	37	20%	-0,59
	DEFICIENTE	16	2%	16	4%	-1,64	8	3%	2	1%	1,61
	N/C	49	7%	4	1%	5,43	10	4%	3	2%	1,59
TOTAL		677	100%	367	100%		241	100%	184	100%	
PLANEACION Y ORGANIZACION	EXCELENTE	82	12%	46	13%	-0,19	38	16%	32	17%	-0,47
	BUENO	390	58%	231	63%	-1,66	147	61%	123	67%	-1,33
	REGULAR	140	21%	76	21%	0,00	41	17%	24	13%	1,12
	DEFICIENTE	11	2%	10	3%	-1,12	4	2%	1	1%	1,13
	N/C	54	8%	4	1%	5,87	11	5%	3	2%	1,78
TOTAL		677	100%	367	100%		241	100%	183	100%	
DESARROLLO	EXCELENTE	70	10%	48	13%	-1,29	43	18%	28	15%	0,70
	BUENO	427	63%	252	69%	-1,80	150	62%	130	71%	-1,92
	REGULAR	111	16%	57	16%	0,38	31	13%	19	10%	0,80
	DEFICIENTE	16	2%	5	1%	1,19	6	2%	2	1%	1,10
	N/C	52	8%	5	1%	5,32	11	5%	4	2%	1,38
TOTAL		678	100%	367	100%		241	100%	183	100%	

HABITOS DE ESTUDIO  
V. CONOCIMIENTOS Y MANEJO DE TECNICAS DE ESTUDIO.  
INDIVIDUALES

		CONTADURIA PUBLICA					RELACIONES COMERCIALES						
PREGUNTA													
PARA APRENDER UN TEMA RECURRE FRECUENTEMENTE A TECNICAS DE	REPASO HASTA MEMORIZAR	48	7%	24	6%	0.64	20	8%	12	6%	0.98		
	REPASO HASTA ENTENDER	485	72%	266	65%	2.25	169	70%	134	66%	0.93		
	TECNICAS MNEMOTECNICAS	39	6%	42	11%	-2.73	17	7%	14	7%	0.06		
	ASOCIACION CON INFORM. PREVIA	90	13%	58	15%	-0.65	33	14%	39	19%	-1.56		
	N/C	15	2%	14	4%	-1.23	2	1%	4	2%	-1.00		
TOTAL	677	100%	394	100%		241	100%	203	100%				
PARTICIPACION EN CLASE	PASIVA, SOLO ESCUCHO	18	3%	26	7%	-2.90	14	5%	11	6%	-0.35		
	ESCUCHO, TOMO NOTAS Y APUNTES	324	48%	134	35%	4.15	164	58%	96	48%	1.78		
	CUANDO ME LO SOLICITA EL PROFR.	127	19%	63	16%	0.96	29	10%	26	13%	-1.05		
	PREGUNTO CUANDO TENGO DUDAS	193	29%	103	27%	0.57	76	27%	48	25%	0.50		
	N/C	15	2%	57	15%	-6.65	1	0%	13	7%	-3.47		
TOTAL	677	100%	383	100%		284	100%	194	100%				
CUANDO LEO	SOLO ME CONCENTRO	0	0%	107	28%	-12.22	0	0%	50	25%	-8.18		
	SUBRAYO LO MAS IMPORTANTE	431	64%	104	28%	12.25	172	71%	93	47%	5.32		
	BUSCO LO QUE NO ENTIENDO	101	15%	70	19%	-1.49	25	10%	15	8%	1.03		
	ELABORO RESUMENES Y CUADROS	121	18%	38	10%	3.65	42	17%	27	14%	1.10		
	N/C	23	3%	58	15%	-6.04	2	1%	13	7%	-3.09		
TOTAL	676	100%	377	100%		241	100%	198	100%				
CUANDO ESTUDIO PARA PREPARAR UN EXAMEN	LO ANTICIPO POCO A POCO	225	41%	78	21%	6.72	81	45%	38	21%	5.03		
	ESTUDIO UNO O DOS DIAS ANTES	300	56%	230	63%	-2.25	101	55%	131	71%	-3.16		
	N/C	18	3%	59	16%	-6.18	0	0%	15	8%	-4.04		
	TOTAL	543	100%	367	100%		182	100%	184	100%			
	PARA PREPARAR UN EXAMEN ME APOYO EN	132	100%	53	14%	47.87	54	100%	30	16%	31.83		
APUNTES Y NOTAS DE CLASES	0	0%	266	71%	-30.15	0	0%	145	76%	-24.74			
N/C	0	0%	57	15%	-8.20	0	0%	15	8%	-4.04			
TOTAL	132	100%	376	100%		54	100%	190	100%				



# HABITOS DE ESTUDIO

## I. ACTITUD Y MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO

### MOTIVACION

	CP		LRC		COMPARATIVO	
	VESPERTINA	NOCTURNA	VESPERTINA	NOCTURNA		
ME DEDICO AL ESTUDIO	ME GUSTA E INTERESA	213	56%	135	74%	-4.44
	HACER CARRERA Y GANAR DINERO	93	24%	25	13%	3.41
	AYUDAR A MI FAMILIA Y SOCIEDAD	65	17%	20	11%	2.22
	ME ENVIARON A ESTA CARRERA	2	1%	4	2%	-1.43
	NO SABRIA QUE OTRA COSA HACER	0	0%	0	2%	-2.02
	N/C	8	2%	6	3%	-0.72
TOTAL	381	100%	190	100%		
ACTITUD FAMILIAR HACIA EL ESTUDIO	DE APOYO, ME ESTIMULAN	330	89%	158	86%	1.03
	INDIFERENTE	33	9%	16	9%	0.08
	PREFERIRIAN QUE TRABAJE	4	1%	6	3%	-1.54
	N/C	2	1%	3	2%	-1.08
	TOTAL	369	100%	183	100%	
EL CONTENIDO DE LAS MATERIAS Y LAS ACTIVIDADES ESCOLARES QUE REALIZO, ESTAN ACORDES A MIS INTERESES Y EXPECTATIVAS SOBRE LA CARRERA	SI	210	57%	106	58%	-0.16
	PARCIALMENTE	47	40%	73	40%	0.04
	NO	8	2%	1	1%	1.74
	N/C	2	1%	3	2%	-1.08
	TOTAL	367	100%	183	100%	
AL ESTUDIAR O HACER MIS TRABAJOS ME SIEN TO	INTERESADO	132	35%	87	44%	-2.01
	ENTUSIASMADO	89	19%	42	21%	-0.78
	PRENSIONADO	62	17%	28	14%	0.78
	SATISFECHO	108	29%	34	17%	3.29
	INDIFERENTE	0	0%	0	0%	#.DIV/0
	N/C	1	0%	6	3%	-2.22
TOTAL	372	100%	197	100%		
ESTUDIO CUANDO	DIARIAMENTE POR HABITO.	46	12%	19	9%	1.25
	EXPONER O HACER UN TRABAJO CUANDO TENGO EXAMEN.	132	27%	74	37%	-2.44
	POR LA MAT. O TEMA QUE ME INTERESA	32	22%	44	22%	-0.08
	N/C	134	36%	58	29%	1.00
	TOTAL	10	3%	3	2%	0.96
TOTAL	374	100%	198	100%		
ASISTO REGULAR Y PUNTUALMENTE A CLASES	A TODAS POR HABITO.	10	30%	61	33%	-0.75
	LAS QUE ME GUSTAN E INTERESAN.	37	10%	18	10%	0.11
	FALTO POR CAUSAS AJENAS.	213	58%	100	54%	0.82
	N/C	7	2%	5	3%	-0.18
	TOTAL	367	100%	184	100%	

HABITOS DE ESTUDIO  
CONTADOR PUBLICO

I. ACTITUD Y MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO  
AUTOCONCEPTO

	C.P.		L.R.C.		COMPARATIVO	
	VESPertino	VESPertino	VESPertino	VESPertino		
PRESON	PER	PER	PER	PER	CARRERA	
MI CONCEPTO COMO ESTUDIANTE	MUY BUENO	0	0%	0	0%	#iDIV/O'
	EXCELENTE	16	4%	9	5%	-0.29
	BUENO	194	53%	103	56%	-0.76
	REGULAR	149	41%	69	38%	0.66
	MALO	6	2%	1	1%	1.27
	MUY MALO	0	0%	0	0%	#iDIV/O'
N/C	2	1%	1	1%	0.00	
TOTAL	367	100%	183	100%		
PAPEL COMO ESTUDIANTE	RECEPTOR DE INF. DE CONOC.	80	22%	32	17%	1.22
	PART. ACTIVA EN MI P.E.A.	199	54%	114	62%	-1.82
	GENERAR MI PROPIO CONOCIMIENTO	35	10%	19	10%	-0.31
	NO LO TENGO DEFINIDO	50	14%	14	8%	2.25
	N/C	3	1%	4	2%	-1.16
TOTAL	367	100%	183	100%		
FACTORS QUE AFECTAN EL ESTUDIO	SITUACION ECONOMICA DIFICIL	70	19%	61	33%	-3.49
	MI FALTA DE INTERES	27	7%	15	8%	-0.08
	FALTA DE HABILIDADES Y HAB DE EST.	167	46%	55	30%	3.67
	OTRAS	83	23%	32	17%	1.61
	FALTA DE APOYO FAMILIAR	0	0%	0	0%	#iDIV/O'
N/C	20	5%	20	11%	-2.16	
TOTAL	367	100%	189	100%		

**HABITOS DE ESTUDIO**  
**II. CONDICIONES AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO**  
**DISTRACTORES**

		C.P.		L.R.C.		COMPARATIVO
		VESPERINO		VESPERINO		ARRERA
CONOZCO LAS COSAS QUE ME DISTRAEN Y DIF. EL ESTUDIO	NO	70	19%	32	17%	0.49
	SI	269	73%	144	78%	-1.30
	N/C	28	8%	8	4%	1.60
	TOTAL	367	100%	184	100%	
FRECUENTEMENTE ME DISTRAIGO CON	PENSAMIENTOS AJENOS	170	46%	81	41%	1.14
	SUEÑO DESPIERTO	26	7%	13	7%	0.20
	PREOCCUPACIONES	75	20%	51	26%	-1.48
	MUSICA	19	5%	12	6%	-0.46
	OTROS	8	2%	3	2%	0.56
	N/C	69	19%	30	15%	1.06
TOTAL	367	100%	196	100%		
PROCURO ELIMINAR LAS COSAS QUE ME DISTRAEN	SI	126	34%	80	44%	-2.12
	A VECES	72	20%	23	13%	2.20
	NO	11	3%	3	2%	1.05
	N/C	158	43%	77	42%	0.22
	TOTAL	367	100%	183	100%	

**HABITOS DE ESTUDIO**  
**II. CONDICIONES AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO**  
**SALUD**

		C.P.	L.R.C.	COMPARATIVO		
MI ESTADO DE SALUD ES	MUY BUENO	64	17%	35	18%	-0.20
	BUENO	219	60%	118	61%	-0.34
	REGULAR	63	17%	26	13%	1.17
	DEFICIENTE	5	1%	6	3%	-1.26
	LO DESCONOZCO	9	2%	5	3%	-0.10
	N/C	7	2%	3	2%	0.31
	TOTAL	367	100%	193	100%	
SIENTO SUEÑO EN CLASE O AL ESTUDIAR	SIEMPRE	13	4%	10	5%	-0.97
	A VECES	317	86%	152	82%	1.26
	NUNCA	35	10%	21	11%	-0.65
	N/C	2	1%	2	1%	-0.63
	TOTAL	367	100%	185	100%	
SIENTO HAMBRE CUANDO ESTOY EN CLASES O ESTUDIANDO	SIEMPRE	16	4%	7	4%	0.33
	A VECES	249	67%	127	69%	-0.48
	NUNCA	100	27%	47	26%	0.27
	N/C	8	2%	2	1%	0.97
	TOTAL	373	100%	183	100%	

**HABITOS DE ESTUDIO**  
**II. CONDICIONES AMBIENTALES PARA EL ESTUDIO**  
**LUGAR DE ESTUDIO**

		C.P.		L.R.C.		COMPARATIVO
LUGAR DONDE ACOSTUMBRO ESTUDIAR	BIBLIOTECA	39	11%	26	13%	-0.91
	ESPACIO PROPIO	245	67%	133	68%	-0.27
	TRANSPORTE	30	8%	15	8%	0.22
	OTROS	33	9%	8	4%	2.39
	N/C	20	5%	9	5%	0.45
	TOTAL	367	100%	196	100%	
LO CONSIDERO	ADECUADO	142	39%	80	43%	-1.08
	INADECUADO	30	8%	20	11%	-1.00
	N/C	195	53%	84	46%	1.66
	TOTAL	367	100%	184	100%	

**HABITOS DE ESTUDIO**  
**III. ORGANIZACION PARA EL ESTUDIO**  
**TIEMPO**

		C.P.		L.R.C.		COMPARATIVO
		YES		NO		
TIEMPO QUE DEDICO AL ESTUDIO	UNA HORA O MENOS	222	60%	126	69%	-1.96
	DE UNA A DOS HORAS	96	26%	48	26%	-0.02
	MAS DE TRES HORAS	27	7%	5	3%	2.54
	N/C	22	6%	4	2%	2.32
	TOTAL	367	100%	183	100%	
EL TIEMPO LO CONSIDERO	SUFICIENTE	90	25%	27	15%	2.83
	INSUFICIENTE	145	40%	87	48%	-1.79
	N/C	132	36%	69	38%	-0.40
	TOTAL	367	100%	183	100%	
HORARIO EN QUE ESTUDIO	MUY TEMPRANO	55	15%	32	17%	-0.66
	EN LA TARDE	82	22%	27	14%	2.32
	EN LA NOCHE	152	41%	72	39%	0.61
	A CUALQUIER HORA	77	21%	54	29%	-2.04
	N/C	3	1%	2	1%	-0.29
	TOTAL	369	100%	187	100%	

**HABITOS DE ESTUDIO**  
**III. ORGANIZACION PARA EL ESTUDIO**  
**MATERIALES**

	C.P.		L.R.C.		COMPARATIVO	
	VESEPER	NO	SIEMPRE	NUNCA	GRADO	
PREPARO LOS MATERIALES PARA ESTUDIAR	SIEMPRE	173	47%	68	37%	2.26
	A VECES	174	47%	104	57%	-2.10
	NUNCA	15	4%	8	4%	-0.16
	N/C	5	1%	3	2%	-0.25
	TOTAL	367	100%	183	100%	
ORGANIZO Y PRIORIZO LOS MATERIALES A ESTUDIAR	GRADO DE DIFICULTAD EXIGENCIAS DE CADA PROFESOR SI VAN A SER EVALUADAS POR LAS QUE MAS ME AGRADAN INDISTINTAMENTE	211	57%	115	61%	-0.98
		75	20%	38	20%	0.00
		31	8%	12	6%	0.86
		15	4%	6	3%	0.52
	N/C	34	9%	14	7%	0.71
TOTAL	369	100%	187	100%	-0.29	

HABITOS DE ESTUDIO  
IV. DETREZAS INSTRUMENTALES BASICAS.  
LECTURA

		C.P.		L.R.C.		COMPARATIVO
		VESPER		VESPERING		
VELOCIDAD	EXCELENTE	68	19%	37	20%	-0.47
	BUENO	219	60%	111	61%	-0.22
	REGULAR	72	20%	32	17%	0.61
	DEFICIENTE	6	2%	1	1%	1.27
	N/C	2	1%	2	1%	-0.64
	TOTAL	367	100%	183	100%	
COMPRESION	EXCELENTE	35	10%	24	13%	-1.22
	BUENO	220	60%	116	63%	-0.79
	REGULAR	109	30%	38	21%	2.33
	DEFICIENTE	2	1%	2	1%	-0.64
	N/C	1	0%	3	2%	-1.40
	TOTAL	367	100%	183	100%	
ANALISIS	EXCELENTE	32	9%	12	7%	0.92
	BUENO	186	51%	97	53%	-0.51
	REGULAR	140	38%	65	36%	0.60
	DEFICIENTE	7	2%	6	3%	-0.92
	N/C	2	1%	3	2%	-1.08
	TOTAL	367	100%	183	100%	



**HABITOS DE ESTUDIO**  
**IV. DETREZAS INSTRUMENTALES BASICAS.**  
**ESCRITURA**

		C.P.	L.R.C.	COMPARATIVO		
<b>VESEPE</b>						
ORTOGRAFIA	EXCELENTE	39	11%	31	17%	-1.90
	BUENO	180	49%	73	39%	2.21
	REGULAR	111	30%	59	32%	-0.35
	DEFICIENTE	33	9%	20	11%	-0.65
	N/C	4	1%	3	2%	-0.49
TOTAL	367	100%	186	100%		
COMPRESION	EXCELENTE	67	18%	46	25%	-1.82
	BUENO	210	57%	101	55%	0.45
	REGULAR	81	22%	29	16%	1.80
	DEFICIENTE	6	2%	4	2%	-0.43
	N/C	3	1%	3	2%	-0.78
TOTAL	367	100%	183	100%		
SINTAXIS	EXCELENTE	38	10%	22	12%	-0.56
	BUENO	190	52%	109	59%	-1.67
	REGULAR	121	33%	45	24%	2.12
	DEFICIENTE	13	4%	5	3%	0.54
	N/C	5	1%	3	2%	-0.24
TOTAL	367	100%	184	100%		

**HABITOS DE ESTUDIO  
V. CONOCIMIENTOS Y MANEJO DE TECNICAS DE ESTUDIO.  
GRUPALES**

	C.P.	L.R.C.	COMPARATIVO			
INTEGRACION	EXCELENTE	55	15%	28	15%	-0.07
	BUENO	195	53%	114	62%	-1.99
	REGULAR	97	26%	37	20%	1.69
	DEFICIENTE	16	4%	2	1%	2.50
	N/C	4	1%	3	2%	-0.50
	TOTAL	367	100%	184	100%	
PLANEACION Y ORGANIZACION	EXCELENTE	46	13%	32	17%	-1.50
	BUENO	231	63%	123	67%	-1.00
	REGULAR	76	21%	24	13%	2.32
	DEFICIENTE	10	3%	1	1%	2.16
	N/C	4	1%	3	2%	-0.51
	TOTAL	367	100%	183	100%	
DESARROLLO	EXCELENTE	48	13%	28	15%	-0.70
	BUENO	252	69%	130	71%	-0.57
	REGULAR	57	16%	19	10%	1.75
	DEFICIENTE	5	1%	2	1%	0.28
	N/C	5	1%	4	2%	-0.66
	TOTAL	367	100%	183	100%	

HABITOS DE ESTUDIO  
V. CONOCIMIENTOS Y MANEJO DE TECNICAS DE ESTUDIO.  
INDIVIDUALES

	C.P.		L.R.C.		COMPARATIVO	
	VESPertino	PERNoche	VESPertino	PERNoche		
PARA APRENDER UN TEMA RECURRE FRECUENTEMENTE A TECNICAS DE	REPASO HASTA MEMORIZAR	24	6%	12	6%	0.09
	REPASO HASTA ENTENDER	256	65%	134	66%	-0.25
	TECNICAS MNEMOTECNICAS	42	11%	14	7%	1.59
	ASOCIACION CON INFORM. PREVIA	58	15%	39	19%	-1.36
	N/C	14	4%	4	2%	1.17
TOTAL	394	100%	203	100%		
PARTICIPACION EN CLASE	PASIVA, SOLO ESCUCHO	26	7%	11	6%	0.53
	ESCUCHO, TOMO NOTAS Y APUNTES	134	35%	96	49%	-3.34
	CUANDO ME LO SOLICITA EL PROFR.	63	16%	26	13%	0.98
	PREGUNTO CUANDO TENGO DUDAS	103	27%	48	25%	0.56
	N/C	57	15%	13	7%	3.20
TOTAL	383	100%	194	100%		
CUANDO LEO	SOLO ME CONCENTRO	107	28%	50	25%	0.81
	SUBRAYO LO MAS IMPORTANTE	104	28%	93	47%	-4.58
	BUSCO LO QUE NO ENTIENDO	70	19%	15	8%	4.00
	ELABORO RESUMENES Y CUADROS	38	10%	27	14%	-1.23
	N/C	58	15%	13	7%	3.45
TOTAL	377	100%	198	100%		
CUANDO ESTUDIO PARA PREPARAR UN EXAMEN	LO ANTICIPO POCO A POCO	78	21%	38	21%	0.16
	ESTUDIO UNO O DOS DIAS ANTES	230	63%	131	71%	-2.04
	N/C	59	16%	15	8%	2.85
	TOTAL	367	100%	184	100%	
PARA PREPARAR UN EXAMEN ME APOYO EN	CONSIGO GUIAS DE ESTUDIO	53	14%	30	16%	-0.53
	APUNTES Y NOTAS DE CLASES	266	71%	145	76%	-1.44
	N/C	57	15%	15	8%	2.70
	TOTAL	376	100%	190	100%	