

TECNICAS DE ESTUDIO Y CALIDAD DE ENSEÑANZA

por VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO,
CARMEN BARRIGUETE MERCHÁN y CARLOS L. AYALA FLORES

Universidad Complutense de Madrid

I) Introducción

Desde los nuevos planteamientos de la psicología cognitiva, todo lo relativo a las estrategias de aprendizaje ha logrado ocupar un lugar preferente. En la actualidad, se conciben dentro de las estrategias de aprendizaje al menos una parte de las clásicas técnicas de estudio o de trabajo para abordar con mayor eficacia la tarea del estudio (Lázaro, 1987).

Muchos de los éxitos conseguidos por algunos estudiantes se deben al uso de técnicas de aprendizaje más sofisticadas que la mera repetición mecánica; esto justifica el interés despertado por estudiar y seleccionar los métodos que logren mejorar los resultados académicos. Incluso la forma que tiene el alumno de codificar y procesar la información facilitada por el profesor incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Coincidiendo con el desarrollo histórico de la Psicología, el enfoque conductual de estímulo-respuesta ha dado paso a una concepción según la cual el estudiante selecciona, interpreta y transforma la información de forma subjetiva.

Hoy, las estrategias de tipo cognitivo se centran en el uso de las habilidades o resultados del aprendizaje en función de unas metas. Esas habilidades a las que hacemos referencia son, entre otras: aptitudes intelectuales, motrices, información verbal y actitudes.

Los programas y entrenamientos adecuados y adaptados al desarrollo evolutivo del alumno proporcionan la madurez intelectual esperada. Los

métodos de mejora de la inteligencia son, básicamente, de dos tipos (Calero García, 1988): Por una parte, los programas de educación compensatoria, que tratan de modificar las condiciones socioambientales y educativas de niños deprivados en edades tempranas. Varios ejemplos los tenemos en el programa Head Start, el proyecto Melwaukee y el proyecto Familia en Venezuela. Por otra parte, los programas de entrenamiento cognitivo, bien aquellos que se centran en el entrenamiento de una habilidad o tarea cognitiva concreta, bien aquellos que pretenden la mejora de la capacidad intelectual, el modo de pensar o las estrategias de aprendizaje o resolución de problemas. Ejemplos de estos últimos son el proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard o el método de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein et. al., 1980).

No es necesario destacar la importancia de las estrategias de aprendizaje. Sin entrar en cuestiones de conceptualización y clasificación (un ejemplo lo tenemos en Beltrán, 1984), es preciso que nos planteemos cómo pueden ser adquiridas por el alumno.

Es indispensable que su asimilación se haga de tal forma que pueda facilitar el proceso de transferencia, no sólo a otros contenidos, sino a situaciones cotidianas. Sternberg, por ejemplo, propugna suministrar conexiones entre habilidades de procesamiento enseñadas y situaciones de procesamiento del mundo real (Sternberg, 1985).

Numerosos enfoques existen sobre el tema. Así, mientras algunos autores organizan la enseñanza de estrategias al margen y en paralelo con el currículum escolar, otros la incorporan dentro de las materias optativas, y otros más buscan una vía intermedia entre la incorporación al currículum y la enseñanza incidental (Beltrán y García Alcañiz, 1988).

Casi todos los programas están diseñados para enseñar las estrategias de forma separada del currículum (McCombs, 1981; Dauseran, 1985; Weinstein y Underwood, 1985). El objetivo común de estos programas es la organización de tácticas y estrategias, y no el aprendizaje de contenidos.

La alternativa a este enfoque la ofrece el programa CMLR/LS (Jones, 1983), en el que la práctica en estrategias de aprendizaje se incorpora al currículum.

En un deseo de aunar las dos alternativas se encuentra el programa JSEP (véase, por ejemplo, Beltrán y García Alcañiz, 1988). Este programa emplea el método de apunte o apoyo, y el entrenamiento se produce fuera del aprendizaje actual más que en conexión con la instrucción de la materia.

Nuestra postura estaría más de acuerdo con el entrenamiento de técnicas de aprendizaje aplicadas junto a tareas educativas, lo cual supondría una mejora en el rendimiento escolar. Ello se produciría porque el alumno puede, de este modo, percibir la aplicabilidad de las técnicas

a materias concretas, produciéndose la mejora del aprendizaje por la interacción entre metodología y contenido.

Antes de continuar, debemos distinguir entre la formación de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje.

La formación de hábitos es una tarea continua, programada, que debe irse consiguiendo de forma paulatina a lo largo de los diferentes cursos.

Tal como Secadas (1970) indica, el estudio no sólo fecunda en el entendimiento por medio de los conocimientos adquiridos, sino que, como es hábito en sí mismo, facilita la propia tarea de estudiar.

En primer lugar, es un proceso informativo por razón de su contenido, pero también lo es formativo, ya que la información asimilada pasa a ser sustancia del propio entendimiento.

El segundo aspecto se refiere al acto de estudiar y, concretamente, a las actividades que lo hacen eficaz, como repasar, controlar el rendimiento, etc.

El tercer aspecto es el rito del estudio, que abarca las circunstancias y condiciones externas que favorecen o perjudican el mismo, así como el horario y las secuencias de movimientos que le preceden o acompañan.

Por último, está el condicionamiento referido al carácter automático, rutinario e incluso monótono del estudio.

Una vez adquirido el hábito de estudiar, y para asegurar la eficacia en la adquisición y retención de los conocimientos, se debe utilizar las técnicas de estudio. Dichas técnicas pueden clasificarse atendiendo a su utilización en clase o fuera del ámbito escolar.

Entre las primeras destacaremos, en primer lugar, la familiarización con las prácticas de esquema, subrayado y resumen. Para aprovechar al máximo la explicación del profesor, es necesario que el alumno aprenda a tomar apuntes; éste, pues, será otro de los objetivos del entrenamiento.

Respecto al segundo grupo, debemos referirnos al trabajo personal del alumno, organización y distribución del tiempo; para que dicho plan de trabajo sea eficaz hay que atender a su planificación, realización y control de resultados.

Como técnicas coadyuvantes debemos mencionar: mejora de la lectura, expresión escrita, comprensión de tareas y memorización.

Toda esta labor finalizará con la técnica de preparación y realización de exámenes, en la que el alumno verá justificada la eficacia del resto.

El deseo de comprobar de forma empírica si estas técnicas eran utilizadas o no por los alumnos, como una posible explicación de sus fracasos o éxitos escolares, nos impulsó a desarrollar la presente investigación.

II) Planteamiento de la investigación

La crisis en el sistema general de enseñanza-aprendizaje se produce en la conexión de los niveles de preescolar (Prieto García, 1983), 1.ª etapa, final de EGB y 1.º de Enseñanzas Medias (EE.MM.).

De entre estos niveles, donde mejor se puede detectar la adquisición de las técnicas de estudio y su posterior influencia en el rendimiento, es en el paso al primer curso de BUP o FP. Se supone que, al final de esta etapa, el alumno debe poseer técnicas de planificación del trabajo y estudio personal, para conseguir eficacia en sus actividades y así alcanzar su máxima formación integral, objetivo éste prioritario de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lograr esa eficacia, deberá organizar su tiempo y esfuerzo lo más racionalmente posible. Cuando el trabajo no está planificado y todo se hace en un último esfuerzo, no se establecen de forma adecuada las estrategias cognitivas. El plan de trabajo deberá ser personal, de acuerdo a los intereses y necesidades de cada sujeto, teniendo en cuenta el ritmo y la dificultad que encuentre en cada asignatura.

No sólo es importante planificar el estudio, sino que también es imprescindible organizar el tiempo dedicado al ocio, deportes, hobbies, etcétera, de manera que el individuo pueda alcanzar un desarrollo completo de su personalidad.

Por otra parte, el paso a Enseñanzas Medias es importante por otra razón: El hecho de cambiar de centro, encontrarse nuevos compañeros y profesores y enfrentarse a mayor cantidad de opciones curriculares, hace imprescindible un nuevo proceso de adaptación al medio escolar. Es posible que este proceso adaptativo tenga relación con el ulterior rendimiento académico, relacionándose, de alguna manera que será necesario perfilar, con el uso de técnicas de trabajo intelectual. Si bien se han estudiado con cierto detenimiento las relaciones entre el rendimiento académico y ciertas variables referidas al alumno, como aptitudes (Marrero y Espino, 1988), nivel socioeconómico y cultural de la familia (Jiménez, 1988; Carabaña, 1988), actitud hacia el estudio y la escuela (Tejedor y Caride, 1988), se ha dedicado menos atención al grado de adaptación que en los cambios de ciclo muestran los sujetos. Sin embargo, creemos que ésta es una variable que merece mayor atención.

En relación con estos aspectos, nos planteamos estudiar el conocimiento y uso de las técnicas de trabajo intelectual por jóvenes de EE.MM., en la doble consideración, ya mencionada, de técnicas aplicadas en clase y técnicas utilizadas fuera del ámbito escolar. Así mismo, consideramos conveniente medir el grado en que los sujetos se veían a sí mismos adaptados al medio escolar, y la índole de sus relaciones con profesores y compañeros. Estas consideraciones son las que guiarán las hipótesis de investigación que luego formularemos.

III) Descripción del procedimiento y de la muestra

La investigación efectuada pretendía conocer, a partir de la aplicación de unos cuestionarios, el grado de asimilación y empleo de estas técnicas por parte de alumnos de los primeros cursos de BUP y de FP, por considerar que la mayor crisis en el sistema educativo se produce, precisamente, en la conexión de la EGB con las Enseñanzas Medias. Como ya hemos señalado, el primer curso de Medias debería servir para aprender y consolidar las técnicas de estudio oportunas para mejorar el rendimiento escolar. Nos pareció el BUP un buen paradigma de este nivel educativo, en el cual, por otra parte, sería previsible encontrar una atención específica por parte del profesorado a las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, suponíamos que un buen clima de convivencia en clase (el cual apunta al proceso de adaptación mencionado) optimizaría las posibilidades de utilizar estas técnicas, con lo que ello lleva aparejado.

Con el fin de investigar estos aspectos, aplicamos un cuestionario, dividido en diferentes escalas. Estas escalas se construyeron para intentar medir los cuatro aspectos básicos que suelen señalarse en las técnicas de trabajo intelectual: Planificación temporal y organización del estudio, ubicación y características del lugar en que se estudia, metodología de estudio y actuación en clase (Lázaro, 1987). Así mismo, incluimos una escala de convivencia. El cuestionario era distinto para 1.º y 2.º, aunque recogía estas escalas básicas en ambos casos.

Se aplicaron los cuestionarios a alumnos de 8.º de EGB, 1.º y 2.º de BUP y 1.º de FP. La muestra estaba formada por 624 sujetos de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. La muestra se obtuvo seleccionando clases completas. Los centros donde se realizó la aplicación eran Institutos Nacionales de Bachillerato, Institutos de FP y Colegios Privados, todos ellos situados en Madrid. La descripción pormenorizada de la muestra aparece en el anexo I.

Nos pareció interesante comparar a un grupo de 8.º de EGB con el resto. Asimismo, por razones que explicamos más adelante, unimos este grupo y uno de 1.º de FP I con los de 1.º de BUP. Así, pues, llamaremos genéricamente 1.º a todos estos grupos, y 2.º a los de 2.º de BUP.

Las diferentes escalas que formaban los cuestionarios fueron seleccionadas atendiendo a los siguientes factores:

- Convivencia. Hace referencia al grado de relación con los compañeros y la satisfacción de la misma.
- Localización. Se refiere a la organización del lugar de estudio.
- Programación. Tiene que ver con la programación temporal del estudio.

— Método de estudio. Hace referencia a algunas de las técnicas descritas anteriormente: Subrayar, hacer esquemas, etc.

— Aspectos del aula. Se refiere a las técnicas y aspectos del trabajo desarrollado en clase, contrariamente a las tres escalas anteriores, que hacían mención de las técnicas utilizadas fuera del ámbito escolar.

Véase en el anexo II los cuestionarios aplicados y en el anexo III las diversas escalas que los forman y los items que pertenecen a cada escala.

IV) Hipótesis

El hecho de que los sujetos pertenecieran a distintos cursos y, en consonancia, difirieran no sólo en edad sino también en sus experiencias educativas, las exigencias curriculares a que se ven sometidos y el nivel de práctica en las técnicas de trabajo intelectual, determinaría, a nuestro juicio, diferencias en el conocimiento y uso de estas últimas.

Así pues, planteamos nuestras hipótesis de trabajo atendiendo a los siguientes términos:

a) Puesto que los jóvenes que cursan 2.º llevan más tiempo juntos, mostrarán un mejor índice de relaciones, y, en consecuencia, mayores puntuaciones en convivencia.

b) Así mismo, suponemos que, como estos jóvenes llevan más tiempo dedicados al estudio y han pasado un curso importante (1.º de Medias) en el sentido ya apuntado, o habrán mejorado sus estrategias de aprendizaje y el conocimiento y uso de las técnicas de estudio.

En consonancia con esto, formulamos las siguientes hipótesis:

— Hipótesis 1.ª: El porcentaje de respuestas positivas en la escala de convivencia será mayor para los alumnos de 2.º que para los de 1.º.

— Hipótesis 2.ª: El porcentaje de respuestas positivas en la prueba de técnicas de estudio será mayor para los alumnos de 2.º que para los de 1.º, tanto en el test en su conjunto como en cada una de sus escalas.

Planteamos, además, otra hipótesis, que tiene que ver con la relación existente entre las diferentes escalas:

— Hipótesis 3.ª: La convivencia se relacionará con las diversas escalas de técnicas de estudio, las cuales, a su vez, mostrarán un perfil horizontal. Es decir, los sujetos manifestarán un conocimiento y utilización homogéneos de los diversos aspectos de las técnicas de estudio, acordes, además, con su grado de convivencia.

V) Interpretación de los datos

Para interpretar los resultados acudimos a los siguientes índices:

— Puntuación (número de respuestas positivas): Es el total de respuestas positivas de todos los sujetos que han sido dadas a cada uno de los ítems que integran la escala en cuestión.

— Puntuación media: Resulta de dividir el valor anterior por el número de sujetos. Con ello conseguimos una puntuación media, que no es comparable escala a escala, por integrar éstas un número diferente de ítems.

— Puntuación porcentual transformada: Se calcula dividiendo el valor anterior por el número de ítems que integran cada escala. Así se obtiene una forma de porcentaje que nos permite comparar las diferentes escalas dentro de un mismo grupo y a los diversos grupos en una escala definida.

Con estas puntuaciones, multiplicadas por 100, hemos construido los gráficos del 1 al 3 (anexo V).

— Diferencia de medias: Se calcula la diferencia de porcentajes para muestras independientes, con el siguiente intervalo de confianza: $-1'96$; $+1'96$. Se utilizan como valores las puntuaciones transformadas globales de 1.º y 2.º. La tabla 1 (véase anexo IV) recoge estos porcentajes y el resultado de la prueba de contraste.

Podemos acudir al gráfico 3 para apreciar estas comparaciones más claramente.

Los tests se han reagrupado en cinco escalas básicas, tal y como ya indicamos, y que a título de recordatorio volvemos a enumerar: Convivencia, Localización, Programación temporal, Método de estudio y Aspectos del aula.

Las cuatro últimas se suman para dar la puntuación global en técnicas de estudio. Determinados ítems señalados con un signo en el cuadro del anexo III, suponen que la respuesta positiva es NO en lugar de SI.

El único grupo de FP considerado, así como el de 8.º de EGB, no parecen diferenciarse en sus puntuaciones de los de 1.º de BUP, por lo cual los analizamos junto a éstos, sin establecer comparaciones específicas entre ellos.

VI) Resultados y conclusiones

Según vemos en la tabla 1, parece que nuestra hipótesis 1.ª no queda confirmada. Tanto los alumnos de 1.º como los de 2.º muestran un adecuado índice de convivencia. Esto podría deberse, a nuestro entender, a que muchos de ellos cursaron ya juntos parte de la EGB.

Nuestra 2.^a hipótesis se verifica para el conjunto del cuestionario de técnicas de estudio, y para las escalas de Método y Aspectos del aula, pero no para el resto. Es decir, los alumnos de 2.^o manifiestan un conocimiento y uso mejor que los de 1.^o en determinados aspectos de las técnicas de estudio, pero no en todos ellos homogéneamente.

Resulta interesante, además, analizar el perfil de las distintas escalas que integran nuestro cuestionario, con vistas a verificar nuestra 3.^a hipótesis.

Respecto a 1.^o, vemos que las puntuaciones de las distintas escalas se despliegan en una estrecha banda, excepto para el caso del centro Cervantes (véase gráfico 1 y 1bis). En este último caso, todas las escalas, en general, se sitúan por encima del resto de los grupos.

Es interesante apreciar cómo el perfil de los grupos es parejo en todos los casos: Alto en Convivencia y Localización, más en éste que en aquélla; bajo en Programación, y sube algo con respecto a ésta en Método y en Aspectos del aula. Estas dos últimas escalas no muestran una homogeneidad en todos los grupos. En dos de ellos, Aula es menor, y en cuatro mayor que Método. Podemos concluir, pues, que el conocimiento y uso de diversos aspectos de las técnicas de estudio no es homogéneo; los alumnos ponen mayor énfasis en unos aspectos que en otros, demostrando un dominio desigual, que nos lleva a pensar que no se aplica, en términos generales, un buen método para estudiar.

Esto viene corroborado, además, por los bajos porcentajes, que se sitúan en torno al 50 % de respuestas positivas, y en la falta de un perfil más horizontal, que denotaría una utilización más coherente de estas técnicas.

En cuanto a 2.^o, el perfil es similar, excepto por algunas matizaciones (véase el gráfico 2). Comparativamente, los grupos de 2.^o puntúan más alto en Convivencia que en el resto de las escalas; bajo, como los de 1.^o, en Programación; pero las puntuaciones de Localización, Método y Aula muestran niveles parecidos, aunque algo más bajas en Método.

También suben en Aula, por estar relacionada con el aspecto de Convivencia.

Si analizamos ambos grupos de perfiles podemos extraer las siguientes consecuencias (véase el gráfico 3):

— Tanto los grupos de 1.^o como los de 2.^o manifiestan un mal uso de los aspectos relacionados con la programación temporal del estudio.

— Los niveles de convivencia se muestran comparativamente altos.

— La ubicación y organización del espacio en que estudian es correcto.

— Comparativamente hablando, los alumnos de 2.^o muestran un mayor uso de técnicas de estudio concretas (método) y una mejora de aspectos del trabajo en clase.

— La relación entre las diversas escalas es similar en todos los grupos de 1.º entre sí y en todos los grupos de 2.º entre sí, lo que manifiesta que los rasgos de utilización de diversos aspectos del estudio y la relación de éstos con el grado de convivencia son bastante generalizados en estas edades y niveles educativos.

— Los valores porcentuales de las distintas escalas son homogéneos para todos los grupos, más en 1.º que en 2.º. Esto muestra que, no sólo los rasgos apuntados en el apartado anterior son similares, sino que, además, los distintos grupos de sujetos, independientemente de la localidad, tipo de instituto, nivel socioeconómico, etc., hacen uso en igual medida de las diversas técnicas de estudio y se muestran parejamente satisfechos de las relaciones con sus compañeros.

Hay, por supuesto, divergencias, quizás más apreciables en ítems concretos que en escalas globales, y para algún centro, con valores más altos que el resto.

Las conclusiones más relevantes que podemos extraer de estos datos son, a nuestro entender, las siguientes:

— El índice de adaptación al centro, medido a través de lo que llamamos escala de convivencia, es parejo, y relativamente alto, en los grupos de 1.º y en los de 2.º. Parecía que el paso a Medias no produce inadaptaciones importantes en los alumnos. Sin embargo, debemos matizar esto: Por una parte, la inclusión de un grupo de 8.º de EGB puede estar homogeneizando las puntuaciones, pues suponemos que el índice de adaptación en este curso será alto, por el número de años pasados en el mismo centro. Por otra parte, la escala de convivencia es una escala muy global, que no mide aspectos diferenciados del proceso de adaptación; tampoco permite valorar el proceso real tal como ocurre en el aula, y es posible que los chicos se perciban más adaptados que como están en la realidad.

— El hecho de que los grupos no manifiesten diferencias en convivencia, pero sí en técnicas de estudio, apuntaría a que, tal como es medida aquí, la conciencia no se relaciona con las mismas. Obviamente, sólo la correlación entre ambos aspectos y, sobre todo, el estudio más exhaustivo del proceso de adaptación y los diferentes perfiles de conocimiento y uso de técnicas de estudio para sujetos de baja y alta integración escolar, pueden darnos índices más fiables de esta relación. Por todo ello, los datos obtenidos deben considerarse como una primera aproximación al tema.

— La medida del conocimiento y uso de técnicas de trabajo intelectual se ha efectuado a través de un cuestionario, en forma de autoinforme, sin contrastarlo con el uso real de las mismas. No hace falta decir lo difícil que resulta valorar este uso, sobre todo por las interferencias que la observación produciría en el estudio y la imposibilidad

de efectuar un seguimiento de un número grande de sujetos. Las posibles desviaciones de todo autoinforme son de aplicación a nuestro trabajo: Deseabilidad social, tendencia a la respuesta media, tendencia a la conformidad, etc. No obstante, a nuestro entender, hay datos que apuntan hacia la validez de los resultados obtenidos, y que comentaremos inmediatamente.

— Los sujetos, en general, muestran un uso deficiente de las mejores técnicas de trabajo intelectual, sobre todo en lo que se refiere a la programación temporal y organización del estudio.

Por otra parte, en consonancia con nuestra hipótesis 2.^a, los sujetos de 2.º manifiestan mejores resultados que los de 1.º, sobre todo en metodología y aspectos del trabajo en clase. Plausiblemente, una vez superado un período de adaptación a nuevas demandas curriculares y trabajado aspectos de técnicas de estudio, lo cual empezaría a enfatizarse en el primer curso de Enseñanzas Medias, los jóvenes se mostrarían más capaces de hacer un uso eficaz de las mismas.

— Los sujetos muestran comportamientos muy homogéneos, tanto en convivencia como en técnicas de trabajo intelectual, independientemente del centro al que acuden y de la localidad en que residen. Si bien sería necesario controlar con más precisión variables de índole socio-económica y cultural, estos resultados apuntan a que el uso de las técnicas mencionadas tiene mucho que ver con el nivel educativo concreto por el que pasan los alumnos, relacionándose, plausiblemente, con las exigencias curriculares y las experiencias escolares más o menos parecidas de los mismos.

El trabajo de investigación aquí presentado debe considerarse como un estudio piloto y una aproximación al tema. La primera tarea que ahora se nos presenta es la de validar y baremar los cuestionarios utilizados, intentando que sirvan como herramientas útiles tanto para la investigación aplicada como para la práctica educativa concreta. Sería interesante, además, estudiar el uso de las técnicas de trabajo intelectual ligadas a áreas curriculares y didácticas específicas, en consonancia con nuestra idea de que puedan adquirir características diferenciadas para cada una de ellas. Ello facilitaría la enseñanza y entrenamiento de las mismas, contribuyendo a perfilar la mejor manera de atender a este aspecto tan importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante los resultados obtenidos, parece conveniente continuar el trabajo en esta misma línea de investigación, estableciendo relaciones cuantitativas más afinadas e incluyendo otras variables, entre las que, «a priori», pueden ser significativas el sexo, el nivel socioeconómico, el rendimiento académico, etc. Todo ello irá precisando la eficacia de la utilización de las estrategias de aprendizaje y de las técnicas de estudio, así como su influencia en el rendimiento académico y, por tanto, en la mejora de la calidad educativa.

ANEXO I.—Sujetos, centros y cursos

Centro	Curso	N.º sujetos
Las Rozas	1.º BUP	34
García Morente	1.º BUP	30
Jorge Guillén	8.º EGB	78
María Inmaculada	1.º BUP	30
Príncipe Felipe	1.º FP I	109
Cervantes	1.º BUP	129
María Inmaculada	2.º BUP	24
García Morente	2.º BUP	38
Cervantes	2.º BUP	124
Jorge Guillén	2.º BUP	30
TOTAL 1.ª	Centros: 6	408
TOTAL 2.ª	Centros: 4	216

ANEXO II.—Encuesta o preguntas para 1.º de BUP

Lee despacio estas preguntas y contéstalas escribiendo en el margen derecho SI, NO o REGULAR.

Convivencia

1. ¿Estás contento en el grupo?
2. ¿Te sientes integrado en el grupo de alumnos de tu clase?
3. ¿Tienes dificultad en el trato con ellos?
4. ¿Consideras que el nivel global de convivencia en clase es bueno?
5. ¿Te sientes incómodo con algunos compañeros de clase?
- 5.1. ¿Son muchos?
6. ¿Estimas que tus profesores se preocupan por comprender y ayudar a los alumnos?

Técnicas de estudio

1. ¿Entiendes la explicación de los profesores?
2. Escribe por orden de preferencia las tres asignaturas que más te gusten en este curso
3. Escribe en orden de mayor a menor tres asignaturas en las que estás obteniendo mejores notas
4. ¿Coges bien los apuntes de las clases?
5. ¿Eres capaz de tomar los apuntes de una clase en forma de resumen?
6. ¿Dejas que pasen varios días antes de pasar a limpio los apuntes?
7. Además del libro de texto, ¿lees otras obras que se refieren a los temas que estudias en el curso?
8. ¿Tienes dificultades de expresar de forma oral tus ideas?

9. ¿Puedes plasmar por escrito tus conocimientos de una manera ordenada? ...
10. ¿Tienes una idea general de lo que vas a estudiar a lo largo del curso en cada materia? ...
11. ¿Tienes tu horario particular de trabajo? ...
12. ¿Te ajustas a él? ...
13. ¿Cambias con frecuencia tu lugar de estudio? ...
14. ¿Tienes en la mesa de trabajo algo que pueda distraer tu atención? ...
15. ¿Tienes claras las razones que te inducen al estudio? ...
16. Cuando te sientas a estudiar, ¿te procuras previamente los medios y utensilios necesarios? ...
17. ¿Te cuesta empezar a estudiar? ...
18. ¿Acostumbras a mirar el índice y leer los apartados más importantes antes de empezar el estudio de un tema? ...
19. ¿Eres capaz de leer sin pronunciar las palabras? ...
20. ¿Lees un capítulo rápidamente para tener una idea general antes de dedicarte al estudio con detalle? ...
21. ¿Sabes resumir en pocas palabras lo que has oído? ...
22. Al estudiar un tema, ¿acostumbras a hacer esquemas del contenido delimitando las ideas principales? ...
23. ¿Pasas por alto los gráficos y tablas de texto? ...
24. ¿Sueles buscar en el diccionario la palabra o palabras que desconoces? ...
25. Cuando has estudiado un capítulo, ¿acostumbras a escribir un resumen o síntesis del conjunto? ...
26. Cuando estudias un tema en el que no comprendes algo, ¿vuelves atrás e investigas en otros libros para aclarar la parte oscura? ...
27. ¿Revisas periódicamente los puntos flojos de los temas anteriores? ...
28. ¿Discurre el contenido de tus estudios con otras personas distintas de tus compañeros? ...

Técnicas de trabajo intelectual 2.º de BUP

Estas preguntas que vas a contestar intentan saber cómo estudias en tu casa y si sabes organizarte bien. Por favor, contesta lo que realmente te pase, pues así podremos ayudarte mejor. Es muy sencillo, sólo debes tachar el SÍ o el NO, respondiendo a lo que se te pregunta; si no sabes qué contestar, táchala.

I

1. ¿Sueles estudiar siempre en el mismo sitio? ...
2. Cuándo estudias, ¿consigues estar lejos de los ruidos que te molestan? ...
3. ¿Tienes mesa de trabajo o pupitre ordenado? ...
4. ¿El lugar en donde estudias, recibe luz por el lado izquierdo? ...

II

Es importante programar. ¿Programas tú tus estudios? Lee y contesta sinceramente a estas preguntas.

5. ¿Apuntas lo que tienes que estudiar cada día? ...
6. ¿Hay días que estudias más que otros? ...
7. Cuando estudias, ¿haces descanso? ...
8. ¿Estudias todos los días de clase? ...
9. ¿Piensas en el tiempo que debes dedicar cada día a cada asignatura? ...

III

Es muy importante organizarse y tener un método de estudio. Con ello se aumenta nuestra fuerza para aprender. Tú, ¿qué haces? Contesta.

10. ¿Subrayas lo más importante?
11. ¿Lees la lección antes de estudiarla?
12. ¿Señalas lo que no entiendes?
13. ¿Escribes los datos más importantes o más difíciles?
14. ¿Lees poco a poco la lección para estudiarla?
15. ¿Repasas la lección después de que la sabes?
16. ¿Haces esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudias?
17. ¿Consultas los diccionarios cuando no entiendes algunas frases o palabras?
18. ¿Lees otros libros para entender mejor lo que has estudiado?

IV

Al estudiar se recuerda lo que se dijo y lo que se hizo en clase. Responde a este otro grupo de preguntas.

19. ¿Consideras que el nivel global de convivencia en clase es bueno?
20. ¿Entiendes la explicación de la mayor parte de las asignaturas?
21. ¿Tomas nota de lo que dice el profesor en clase?
22. ¿Atiendes durante toda la explicación?
23. Cuando no entiendes algo, ¿le pides al profesor que te lo aclare?
24. ¿Piensas que los profesores son generalmente justos en sus calificaciones respecto a ti?
25. ¿Estimas que tus profesores se preocupan por comprender y ayudar a sus alumnos?

ANEXO III.—Items que integran cada escala

Escala	Cuestionario 1.º	Cuestionario 2.º
Convivencia	1, 2, —3, 4, —5, 6	19, 25
Localización	—13, —14	1, 2, 3, 4
Programación	—6, 10, 11, 12	5, 6, 7, 8, 9
Método de estudio	7, —8, 9, 15, 16, —17, 18, 19, 20, 21, 22, —23, 24, 25, 26, 27, 28	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
Aspectos de clase	1, 4, 6	20, 21, 22, 23, 24

ANEXO IV

TABLA 1.—Porcentaje de respuestas positivas

Escala	1.º	2.º	Estadístico
Convivencia	0'639	0'682	—1'078
Localización	0'67	0'686	—0'406
Programación	0'435	0'489	—1'294
Método	0'485	0'628	—3'414*
Aula	0'581	0'682	—2'406*
Total técnicas	0'503	0'620	—2'793*

Nota: El signo * señala significación al 5%.

ANEXO V

GRÁFICO 1.—Puntuaciones transformadas grupos 1.º

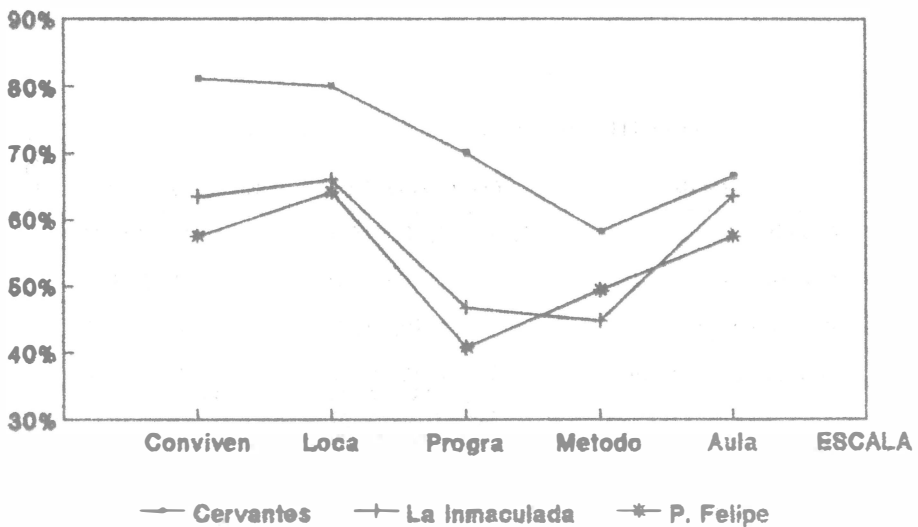


GRÁFICO 1 bis.—Puntuaciones transformadas grupos 1.º

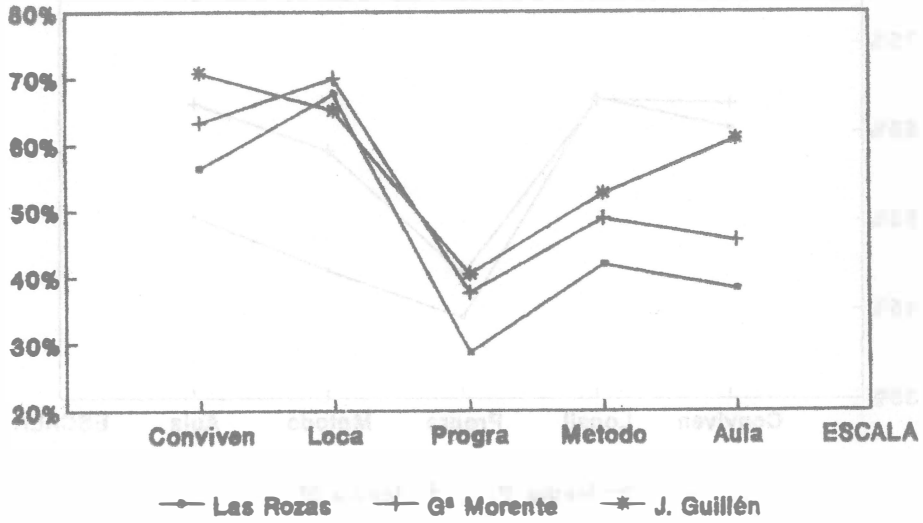


GRÁFICO 2.—Puntuaciones transformadas grupos 2.º

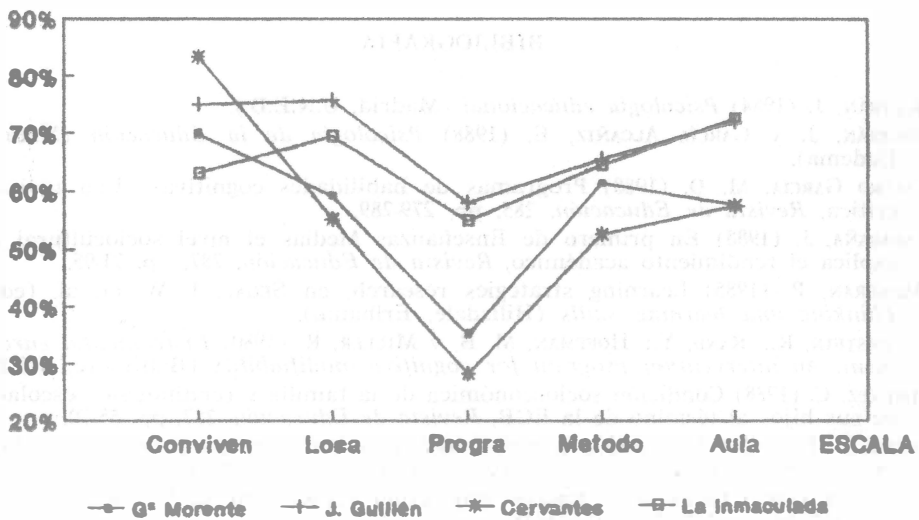
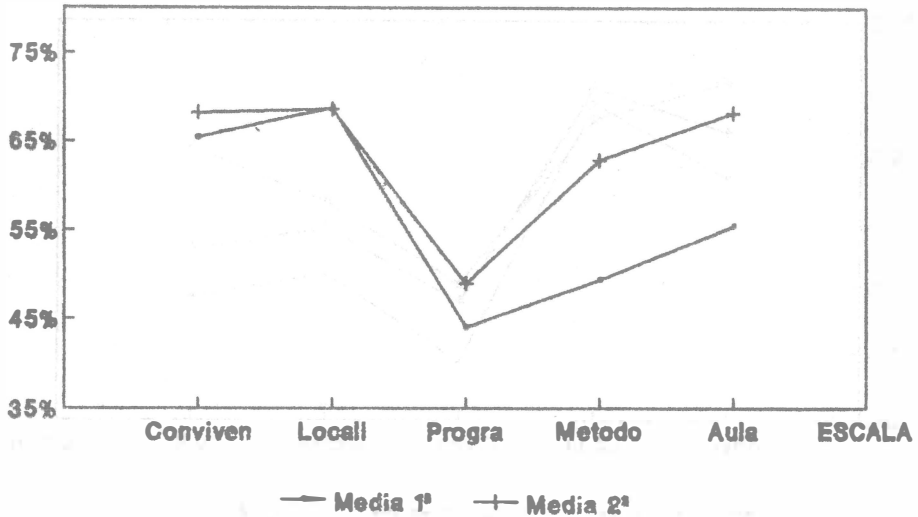


GRÁFICO 3.—Puntuaciones transformadas de 1.º y 2.º



Dirección del autor: Víctor Santiuste Bermejo, Departamento de Psicología de la Educación, Universidad Complutense, Ciudad Universitaria, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.VI.1990.

BIBLIOGRAFIA

- BELTRÁN, J. (1984) *Psicología educacional* (Madrid, U.N.E.D.).
- BELTRÁN, J. y GARCÍA ALCAÑIZ, E. (1988) *Psicología de la Educación* (Madrid, Eudema).
- CALERO GARCÍA, M. D. (1988) Programas de habilidades cognitivas: Una revisión crítica, *Revista de Educación*, 285, pp. 279-289.
- CARABAÑA, J. (1988) En primero de Enseñanzas Medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico, *Revista de Educación*, 287, pp. 71-95.
- DAUSERAN, P. (1985) Learning strategies research, en SEGAL, J. W. et. al. (eds.) *Thinking and learning skills* (Hillsdale, Erlbaum).
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B. y MILLER, R. (1980) *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability* (Baltimore, U.P.P.).
- JIMÉNEZ, C. (1988) Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de sus hijos al término de la EGB, *Revista de Educación*, 287, pp. 55-70.
- JONES, B. F. (1983) *Integrating learning strategies and text research to teach high order thinking skills in schools* (Montreal, Tapes of the Aera).
- LÁZARO, A. (1987) Técnicas de trabajo intelectual, en REPETTO, E. *Teoría y procesos de orientación* (Madrid, U.N.E.D.).

- MARRERO, H. y ESPINO, O. (1988) Evaluación comparativa del poder predictor de las aptitudes sobre notas escolares y pruebas objetivas, *Revista de Educación*, 287, pp. 97-112.
- MCCOMBS, B. L. (1981) Transition learning strategies research into practice, *Journal of Instructional Development*, 51, pp. 10-17.
- PRIETO GARCÍA, M. A. (1983) A propósito de la coordinación de niveles: Análisis de una experiencia, *Aula abierta*, 38, octubre, pp. 69-78.
- SECADAS, F. (1970) *Psicología experimental* (Madrid, Escuela de Psicología y Psicotecnia).
- STERNBERG, R. J. (1985) Instrumental and componential approaches to the nature and training of intelligence, en CHIPMAN, A. et. al. (eds.) *Thinking and learning skills. Vol. 2* (Hillsdale, Erlbaum).
- TEJEDOR, F. J. y CARIDE, J. A. (1988) Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico, *Revista de Educación*, 287, pp. 113-146.
- WEINSTEIN, C. E. y UNDERWOOD, V. L. (1985) The teaching of learning strategies, en WITTRICK, M. L. (ed.) *Handbook of research on teaching* (New York, McMillan).

SUMMARY: STUDY TECHNIQUES AND QUALITY OF TEACHING.

After some meditation about the role of several study techniques in the teaching-learning process, the use that pupils from 1.º and 2.º BUP are doing of them is being investigated. A questionnaire which gathers various aspects of the techniques before mentioned plus the grade of relationship in class is applied for this. The results show that the young pay more attention to some of these aspects than to others, with similar characteristics in every other group studied. Pupils from 1.º and 2.º of BUP differ in some of the scales of the questionnaire, although they all show alike features.

KEY WORDS: Teaching strategies. Quality of teaching. Study technique. Scholastic psychology.