

Hábitos de estudio de estudiantes universitarios

Por Tevni Grajales

Lou Leaver (1997) afirma que las personas nacen para aprender y que los estudiantes que no logran hacerlo, como los recién nacidos que no logran crecer, a menudo no lo hacen por la falta de uno o más ingredientes indispensables. ¿Cuáles son esos ingredientes indispensables? ¿En qué cantidades son necesarios? ¿De qué manera interactúan? ¿Cómo se determina que el aprendizaje ha tenido lugar? Estas son algunas de las preguntas que han dado lugar a la investigación educacional. Es evidente la importancia que tienen tanto para la investigación del proceso como para el proceso en sí: el maestro, el estudiante, el currículo, los recursos materiales, la organización escolar, el ambiente escolar, la evaluación y muchos otros factores intervinientes en el aprendizaje.

Según Jones, Slate, Bell y Saddler (1991), cualquier esfuerzo que se realice para mejorar la educación obtendrá pobres resultados en la medida en que se descuide el importante papel que desempeña el estudiante en el proceso de aprendizaje; sobre todo cuando no se toma en cuenta si el estudiante posee las destrezas académicas necesarias para tener éxito en la escuela (Stanley, Slate y Jones, 1999).

Los estudios realizados respecto a este tema en los últimos 15 años se han orientado hacia los diversos niveles académicos entre los que se destacan estudios con estudiantes de nivel medio (Jones y Slate, 1992; Jones, Slate, Bell y Sadler, 1991; Jones, Slate, Blake y Sloas, 1995; Slate, Jones y Dawson, 1993; Kovach, Fleming y Wilgosh, 2001), con estudiantes universitarios (Kovach, Wilgosh y Slevin, 1999; Jones, Slate, Marini y Dewater, 1993) y con estudiantes de posgrado (Onwuegbuzie, Slate, Paterson, Watson y Schwartz, 2000). Los resultados señalan la importancia del desarrollo de habilidades o hábitos de estudio apropiados para el buen desempeño del estudiante.

Hadwin, Winne, Stockley, Nesbit y Woszczyzna (2001) afirman que la forma como los estudiantes responden a preguntas relacionadas con sus hábitos de estudio están moderadas por el contexto en el que se desarrolla la investigación. Bol, Warkentin, unnerly y O'Connell (1999) observaron 83 estudiantes universitarios matriculados en un curso introductorio de investigación o en uno de estadística y concluyeron que las actividades de estudio de los alumnos varían en función del curso que estudian, el tiempo y el contexto. Para realizar este trabajo utilizaron el Cuestionario de Actividades de Estudio (SAQ) desarrollado según Thomas y

Rohwer (1993) con el propósito de evaluar las actividades de estudio con respecto a un curso y un contexto en particular.

Connelly, Dubois y Staley (1998) observaron el uso del tiempo no dedicado al estudio, así como el cambio en hábitos de estudio, la adopción de diferentes situaciones de estudio, las conductas de estudio como marcar textos, tomar notas y otras tácticas autoreportadas. En ese estudio entrevistaron en cinco fases a 30 alumnos que habían sido elegidos aleatoriamente: 16 con GPA alto y 14 con GPA bajo, encontrando diferencias notorias en la forma como los estudiantes con calificaciones más altas manejan la tendencia a soñar o distraerse al estudiar mientras que dedican más tiempo al estudio que los alumnos con calificaciones bajas. Por su parte Jiao y Onwuegbuzie (2000) realizaron un estudio con el propósito de identificar las destrezas predominantes y las debilidades en los hábitos de estudio de 133 estudiantes de posgrado en una universidad del sureste de los Estados Unidos. Jones y Slate, (1992) utilizando el Study Habits Inventory (SHI) encontraron que el 62.9 % de las destrezas evaluadas obtuvieron una respuesta satisfactoria y que las habilidades para tomar nota y para la lectura son las más débiles.

Onwuegbuzie et al (2000), estudiando 121 alumnos de posgrado en una universidad del sureste de Estados Unidos, observaron que los hábitos de estudio del alumno de posgrado están significativamente relacionados ($r=.35$, $\text{sig}.<.0028$) con las calificaciones que obtiene en la clase de investigación. Cinco años antes Jones, Slate, Perez y Marini (1996) informaron haber investigado las destrezas de estudio de 128 alumnos de posgrado en educación en una universidad del centro sur de los Estados Unidos y su relación con sus logros académicos, sexo, conceptos de inteligencia y locus de control. Concluyeron que los alumnos con mejores hábitos de estudio tienden a compartir el concepto de locus de control interno ($r= .66$, $p<.01$) y un punto de vista incremental de la inteligencia ($r=.33$, $p <.01$); además informan que estas actitudes respecto al locus de control y la inteligencia son intervientes en la relación que se observó entre las destrezas de estudio y los logros académicos de estos estudiantes.

Se ha definido el concepto de inteligencia en términos de los puntos de vista básicos que las personas pueden asumir respecto a la naturaleza de la inteligencia: el primero afirma que la inteligencia es una cualidad global y estable por lo que es esa habilidad y no el esfuerzo lo que determina primariamente el desempeño. Así lo consideran las personas que perciben la inteligencia como una entidad; la segunda posición es el punto de vista incremental que sostiene que la inteligencia consiste en un repertorio de destrezas que pueden ser

desarrolladas o mejoradas (Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Leggett, 1988). Varios estudios han observado que los estudiante que comparten un concepto incremental de la inteligencia tienden a practicar mejores hábitos de estudio (Slate, Jones y Charlesworth, 1990; Jones et al., 1993; Jones, Slate, Perez y Marini, 1996). El concepto de locus de control de una persona está determinado por la forma como ella percibe su capacidad para ejercer influencia o determinar éxitos y fracasos. Las personas que comparten un locus de control interno son aquellas que creen poder afectar sus resultados mediante sus esfuerzos personales mientras que las personas con locus de control externos consideran que los resultados que obtienen están determinados por fuerzas externas como la suerte, el destino u otras personas con poder (Rotter, 1996). Agnew, Slate, Jones y Agnew (1993) observaron 161 estudiantes de agricultura en una universidad al centro sur de los Estados Unidos y concluyeron que los estudiantes que comparten el concepto de locus de control interno tienen mejores destrezas de estudio que aquellos que atribuyen sus resultados a factores externos.

Los estudios realizados concuerdan en afirmar la importancia de prestar atención a la formación de hábitos de estudio en los alumnos por parte de las instituciones educacionales. Ting, Grant y Plenert (2000) estudiaron la conveniencia de hacer esfuerzos dirigidos a mejorar las habilidades de estudio encontrando que los estudiantes que participaron en un programa de formación de hábitos denominado ExCel obtuvieron mejores resultados en el desarrollo de sus hábitos de estudio comparados con otros estudiantes no participantes. Según Phillips (2001) es evidente que los estudiantes que están ingresando a los programas universitarios necesitan apoyo y una clara comprensión de los medios que pueden utilizar para lograr el éxito y recomienda que los maestros animen a los estudiantes a probar diferentes estrategias, desarrollar una variedad de herramientas útiles y descubrir qué es lo que mejor les funciona tanto para su aprendizaje como para lograr los blancos de su vida.

Lockwood, Williams y Roberts (1988) señalan que el tiempo que un estudiante requiere para estudiar está determinado por su velocidad de lectura en relación con su comprensión, por su parte Chambers (1992) dice que esto tiene que ver con el grado de dificultad que representa cada texto; los más fáciles se pueden leer a 100 palabras por minuto mientras que los más complicados pueden reducir la velocidad a unas 40 palabras por minuto. Estudios realizados por Blacklock en la Universidad de Londres (1976) y McKay (1978) en la Universidad de Canterbury sugieren que un estudiante de tiempo completo a nivel de licenciatura dedica alrededor de 40 horas semanales a su programa académico y que el estudiante promedio dedica alrededor del

50% de este tiempo en estudio privado cumpliendo con los requerimientos de clase, reforzando y clarificando las ideas así como preparándose para evaluaciones; señalan que el tiempo dedicado a las clases formales varían entre 14 y 20 horas semanales según el tipo de carrera que se sigue como artes o ciencias. Según Gordon (1996) un estudio realizado por Michael Lacopo entre universidades en Estados Unidos señala que el tiempo dedicado a estudiar fuera del aula se ubica en un rango entre 30 minutos hasta un máximo de 75 minutos por cada clase que se recibe.

En el año 1999 se dio inicio en la Universidad de Montemorelos (UM) a un esfuerzo por la renovación y actualización del modelo educativo de la institución incluyendo la revisión del currículo institucional. Dichos esfuerzos se concretaron en lo que se ha dado por llamar Compromiso Educativo y fue puesto en marcha a partir de agosto del año 2000. Esta propuesta académica está conformada por cuatro componentes y se concentra en el desarrollo integral del estudiante quien adquiere conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente a los desafíos de su vida personal, familiar y profesional desde la cuádruple perspectiva: la relación con Dios, la preparación para la vida, el legado cultural y la formación profesional (UM, 2001). La puesta en marcha del Compromiso Educativo incluyó la revisión de nuevas políticas de rango académico en la institución, la participación masiva de los docentes en un diplomado de docencia universitaria, el fortalecimiento del programa de certificación de cursos, la aplicación de pruebas de ingreso a los estudiantes a fin de evaluar sus carencias en lo que al idioma inglés se refiere, el uso de la computadora, el dominio del español, así como su condición física entre otras innovaciones. Todo esto evidencia la intención institucional de un mejor resultado en el desarrollo y la formación del estudiante.

Ante tan valioso y oportuno esfuerzo renovador en la UM el investigador se pregunta ¿con qué destrezas y hábitos de estudio cuentan los alumnos de la universidad para enfrentar el reto de un aprendizaje significativo? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades y de qué manera dichos hábitos se relacionan con el concepto personal de locus de control, concepto de inteligencia, tiempo que dedican al trabajo no académico, tiempo que dedican a estudiar fuera de clase, el tipo de carrera que estudian, su género y su nivel académico? La introducción en este estudio de la variable “tiempo que dedica el estudiante al trabajo no académico” se justifica por la filosofía educativa de la UM la cual se orienta hacia una educación integral en la que el trabajo manual es un elemento importante de la formación del estudiante. Este concepto de estudio y trabajo ha dado lugar al establecimiento de lo que se denominan Escuela-empresa y otras modalidades que ofrecen al

estudiante la oportunidad de contribuir al financiamiento de sus estudios. Se espera que el estudiante dedique entre una y cuatro horas diarias al trabajo manual, aunque en algunos casos y por razones de economía personal algunos trabajan más de cuatro.

De manera más específica el estudio procura resolver las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los hábitos positivos de estudio que practican los estudiantes?
2. ¿Cuáles son los hábitos negativos de estudio que practican los estudiantes?
3. ¿Cuál es la proporción entre las horas que dedican los estudiantes a trabajos no académicos y las horas dedicadas a estudiar sus clases?
4. ¿Cuál es la proporción de horas de estudio diario con respecto al total de créditos que cursa el estudiante?
5. ¿Cómo se relaciona el tiempo que el estudiante dedica a estudiar fuera de clase con el tiempo que dedica a trabajo no académico y el número de créditos que matricula en el semestre?
6. ¿Cuáles de las siguientes características del estudiante son predictoras de sus hábitos de estudio: edad, género, estatus residencial, concepto de inteligencia, concepto de locus de control, nivel académico, total de horas dedicadas al estudio, total de horas dedicadas al trabajo no académico?

El conocimiento de los hábitos de estudio de los estudiantes, de sus conceptos de locus de control y de inteligencia provee a los administradores educativos y los consejeros de estudiantes así como a la oficina de consejería educativa de información valiosa para determinar objetivos y planes de trabajo que respondan a necesidades sentidas por los estudiantes. La eventual identificación de variables predictoras de los hábitos de estudio puede conducir a la adopción de estrategias de trabajo que permitan crear condiciones físicas y psicológicas favorables al mejoramiento de los hábitos de estudio entre estudiantes.

Método

Sujetos

Participaron en el estudio 1108 estudiantes de pregrado y posgrado (el 54 % del total son mujeres), que asistían a clases en el plantel de la UM en las últimas dos semanas del mes de noviembre del año escolar 2001. La selección aleatoria de una muestra se consideró inconveniente dado que los asistentes del investigador tenían interés en estudiar, de manera independiente y más detallada, el comportamiento de los alumnos según la carrera o facultad en la que estaban inscritos. Se incluyeron las siguientes: Ciencias

Administrativas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología, Teología, Educación y las carreras de Arte y Música. Este informe se refiere a los hábitos de estudio a nivel institucional y permite una observación general del comportamiento; en fechas posteriores se espera publicar informes separados por nivel académico y carreras.

Instrumentos

La conducta académica de los estudiantes fue medida con la Inventario de Hábitos de Estudio (SHI) que ha sido utilizado en numerosas ocasiones para este propósito. Es un instrumento de destrezas de estudio que consiste en 63 declaraciones por medio de las cuales el estudiante describe, contestando sí o no, sus conductas típicas de tomar notas y de estudio. De ellas, 30 describen conductas académicas adecuadas y 33 impropias. Las respuestas a estas últimas 33 se recodifican de modo que una vez sumados los resultados se obtiene una escala de hábitos cuyo rango va de 0 a 63 puntos. El valor más alto indica un mejor nivel de práctica de hábitos académicos que los valores más bajos. En este estudio no se incluyó uno de los hábitos negativos – consumo de alcohol- por ser una práctica prohibida por el reglamento de la universidad. Estudios previos (Jones y Slate, 1992; Jones, Slate, Bell y Saddler, 1991; Stanley, Slate y Jones, 1999) han indicado que la escala tiene una alta consistencia interna medida como un coeficiente alpha cuyo promedio es de .85 y una confiabilidad test-pretest de .82. La validez ha sido establecida al observar que los estudiantes que obtienen mayores valores también obtienen mejores calificaciones (r promedio = .39) y tienden a menor procrastinación (r = .46) y son menos dualistas en su pensamiento (r = -.33).

Tabla 1

Cargas factoriales de los indicadores para concepto de inteligencia y concepto de locus de control (rotacion ortogonal)

Indicadores	Factor 1 (Concepto de inteligencia)	Factor 2 (Concepto de locus de control)
La inteligencia es algo que tiene que ver con la persona al nacer y no se puede aumentar.	-.79431	
Por mas que te esfuerces si no naciste inteligente fracasaras	-.79244	
La inteligencia es algo que la persona puede cultivar y desarrollar	.66060	
Si te esfuerzas lo suficiente aprobaras tus materias.	.55215	
El éxito del estudiante depende mas de sus cualidades personales que las de sus maestros.		.79328
El éxito de un estudiante tiene que ver mas con sus habilidades e interes por estudiar que con el apoyo que otros le deben dar.		.76360
Aunque el maestro sea deficiente, el alumno que desea aprender lo puede lograr.		.55215

Las escalas de concepto de inteligencia y de locus de control fueron elaboradas ex profeso para este estudio inspiradas en la escala Thoughts About Achievement (TAA) de Charlesworth y Henderson (1988) y la escala Academic Locus of Control (ALC) de Trice (1985) con alphas de .90 y .70 respectivamente. A diferencia de las escalas antes mencionadas, el instrumento utiliza solamente cuatro indicadores para una variable, y tres para la otra; ambas con cinco opciones de respuesta según grado de acuerdo o desacuerdo por parte del estudiante. La validez de las escalas se verificó mediante un análisis de factor ($KMO = .78$, $Bartlett = 1427.21$, $sig=.000$) obteniéndose dos factores rotados ortogonalmente con autovalores de 2.734 y 1.231 respectivamente con una varianza acumulada del 57%. Las cargas factoriales para los componentes de cada constructo están entre .55 y .79 según se observa en la Tabla 1. La confiabilidad interna de la escala de concepto de inteligencia es de .73 y la de la escala concepto de locus de control de .60

El cuestionario de encuesta contiene una tercera sección en la que se recoge información respecto a las variables demográficas del estudio –género, edad, estatus de residencia, nivel académico, horas diarias dedicadas al trabajo no académico, horas diarias dedicadas al trabajo académico fuera de clase, carrera que estudia- mediante preguntas directas que requieren una respuesta única.

La recolección de datos fue hecha por cuatro alumnos del curso de Estadística Avanzada del doctorado en educación, quienes después de conseguir las autorizaciones correspondientes administraron las encuestas en las aulas durante las dos últimas semanas del mes de noviembre del 2001.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación representan datos poblacionales dado que son el producto de una aplicación censal del instrumento.

El inventario de hábitos de estudio aplicado a los alumnos de la UM indica que los alumnos practican de manera apropiada el 56% de las conductas observadas (Media poblacional = 34.7, $s = 8.8$, rango = 5 a 56) en una escala de 62 puntos. La variable tiene un comportamiento normal. Las estadísticas descriptivas de las variables en estudio aparecen en la Tabla 2. Con respecto a la cantidad de horas que los estudiantes dedican al trabajo no académico se observó que el 43% trabaja menos de tres horas (27% no trabaja) y el 47% trabaja entre 3 y 6 horas diarias. El promedio de trabajo es de 3 horas y quince minutos por día y el 11% trabaja más de 6 horas diarias. El promedio de estudio diario reportado es de 2 horas y 45 minutos siendo la mediana y la moda de 2 horas. El 55% estudia menos de tres horas diarias (4% no estudia) y el 42% estudia entre tres y seis

horas por día y apenas un 3% estudia más de 6 horas por día. La carga académica promedio es de 37 créditos siendo la moda y la mediana 42 créditos. Los alumnos en promedio estudian 4 minutos y medio diarios por cada crédito que estudian y trabajan en promedio 5 minutos y medio diario por cada crédito de su carga académica; lo que significa que trabajan cinco horas por cada cuatro horas que dedican a estudiar sus clases.

Tabla 2
Estadística descriptiva de las variables del estudio (n= 1108)

Variable	Media pob.	Desviación	Rango	Sesgo
Hábitos de estudio	34.7	8.8	5-56	-0.09
Edad	21.9	5.18	15-60	2.88
Concepto de inteligencia	17.7	2.9	4-20	-2.26
Concepto locus de control	12.0	2.5	3-15	-1
Horas de estudio	2.74	1.79	0-15	1.16
Horas de trabajo	3.18	2.69	0-12	0.47

El conjunto de hábitos se subdivide en conductas apropiadas y conductas inapropiadas. A continuación se indican las conductas que son practicadas de manera generalizada entre los estudiantes. Una fortaleza académica se definió operacionalmente como un asunto para el cual el 75% o más de los estudiantes indican una conducta apropiada y una debilidad académica se definió operacionalmente como el asunto en que el 75% o más de los estudiantes indican tener una conducta inapropiada. En la Tabla No. 3 aparecen las fortalezas académicas del grupo comparadas con los resultados obtenidos en una universidad de Estados Unidos (Agnew et al., 1993).

Tabla 3
Fortalezas académicas de estudiantes de la UM comparadas con resultados obtenidos entre estudiantes de EEUU. Se indican en por ciento de casos que indicaron una conducta apropiada

Conducta	EEUU N=149	UM N= 1108
No utiliza bebidas cafeinadas para mantenerse despierto (36)		88 ^a
No incluye información irrelevante en sus notas (9)		86 ^a
No utiliza pedazos de papel u hojas sueltas para tomar notas (11)	93.3 ^a	83 ^a
No trata de memorizar al pie de la letra lo que dice el texto (45)	75.2 ^a	79 ^a
Hace pausas lógicas en la lectura y repasa las ideas principales (40)		77 ^a
Al estudiar cuenta con los materiales necesarios (34)		75 ^a
Utiliza datos aprendidos en la escuela para fuera de ella (51)	86.6 ^a	75 ^a
Utiliza datos aprendidos en un curso para entender otros cursos (49)	86.6 ^a	73
Al tomar nota trata de abreviar palabras y frases (8)	75.2 ^a	72
No entrega trabajos deficientes o fuera de tiempo (24)	87.8 ^a	71
Elabora gráficas para comprender las relaciones entre lo que estudia (46)	75.4 ^a	49

^a indica una fortaleza académica del grupo, los espacios en blanco en el grupo norteamericano representan conductas que son practicadas por menos del 75 % de los alumnos del grupo.

La Tabla 4 complementa la información presentando las debilidades observadas en los alumnos de la UM en comparación con las debilidades del programa en Estados Unidos. Debe notarse que una de las debilidades de los alumnos de la UM es fortaleza en los estudiantes norteamericanos y algunas de las debilidades de los norteamericanos no son una práctica generalizada entre los alumnos de la UM.

Tabla 4

Debilidades académicas de estudiantes de la UM comparadas con resultados obtenidos en instituciones de EEUU. Se indican en por ciento de casos que indicaron una conducta inapropiada

Conducta	EEUU N=149	UM N=1108
Toma nota en lugar de grabar las clases del profesor (17)	3.4 ^a	98 ^b
No conserva un índice de palabras nuevas (54)	90.0 ^b	81 ^b
No tiene un plan bien definido para estudiar (18)		79 ^b
No elabora preguntas y lista de términos claves antes leer (39)	81.2 ^b	75 ^b
La mayor parte de la preparación para exámenes la hace en la noche anterior a la prueba (25)	80.4 ^b	62
Lee varias páginas para descubrir que no está prestando atención (41)	80.0 ^b	56
No utiliza los subtítulos para hacer un bosquejo antes de leer (38)	75.2 ^b	44

^a representa una fortaleza del grupo ^b representan las debilidades académicas del grupo y

De acuerdo con el criterio seguido en las investigaciones sobre hábitos de estudio (Agnew et al., 1993; Jones et al., 1996; Stanley et al., 1999) se excluyen de los informes aquellas actividades que no son practicadas por al menos el 75% de los encuestados. Pero hay actividades que tienen un alto prestigio como excelentes hábitos de estudio que no han ingresado en la lista de fortalezas. Ellas se incluyen en la Tabla 5 que señala el porcentaje de estudiantes que las utilizan y por ende las posibilidades de mejoramiento que hay en este ámbito.

Tabla 5

Hábitos positivos de estudio que no han logrado calificar como fortalezas en el grupo estudiado. Porcentaje de la población que sí los practican.

Conducta	N	% de practicantes
Frecuentemente se prueba para conocer si está entendiendo lo que estudia (53)	1099	72
Trata de pensar de manera crítica respecto a los materiales nuevos y no acepta simplemente todo lo que lee (52)	1094	66
Prepara trabajos de clase con varios días de anticipación para hacer correcciones (22)	1098	43
Consulta un diccionario al momento que va encontrando términos desconocidos en su lectura (43)	1101	43
Cumple con su horario de estudio con fidelidad excepto situaciones muy especiales (27)	1101	39
Repasa los trabajos anteriores antes de iniciar con un nuevo trabajo de una asignación más avanzada (57)	1099	39

Lee el material de clases antes de que el maestro lo discuta (4)	1096	30
Después de clase y tan pronto sea posible pasa en limpio sus notas (13)	1105	28

Las actividades que tienden a desmejorar el estudio y por lo tanto son hábitos negativos también pueden ser practicadas no de una manera generalizada (75% de los casos) pero seguir afectando un porcentaje importante de la población. Se presentan en la Tabla. 6 algunas de estas actividades para identificar el grado en que todavía tienen que ser desanimadas entre la población estudiada.

Tabla 6

Hábitos negativos de estudio que no han logrado superar en el grupo estudiado. Porcentaje de la población que sí los practican.

Conducta	N	% de practicantes
Tiene que releer varias veces el material para entenderlo (61)	1094	60
Tiene la tendencia a distraerse cuando trata de estudiar (32)	1101	56
A menudo lee varias páginas sin prestar atención a lo que está leyendo (41)	1104	56
Gasta mucho tiempo en estudiar algunas materias de manera que no le alcanza para estudiar otras (20)	1101	50
Tiene la tendencia a distraerse cuando está en clase (6)	1099	46
Una vez hecho el examen se olvida de las notas y no las vuelve a estudiar (16)	1100	44
Gasta tiempo de estudio en conversaciones, citas, TV y películas (19)	1101	43
En clase trata de copiar palabra por palabra todo lo que dice el maestro (2)	1106	43
Estudia con la idea de recordar lo estudiado solamente hasta que termine el examen aunque después lo olvide (1)	1104	42
Estudia escuchando radio, grabaciones o mientras habla con otros (33)	1106	34
Duerme poco y tiene la tendencia a quedarse dormido en clase (23)	1103	33
Se ausenta de clase especialmente cuando la asistencia no es obligatoria (5)	1106	32
Tiene problemas para identificar los puntos más importantes del material que lee (62)	1099	30
Lee utilizando luz indirecta o difusa en lugar de luz directa (35)	1104	29

El método stepwise de regresión múltiple se utilizó para identificar de entre el concepto de inteligencia, de locus de control y las variables demográficas cuáles son predictoras significativas de nivel de hábito de estudio entre los alumnos observados. Siendo que algunos estudiantes no habían contestaron todas las preguntas de la encuestas se utilizaron los casos que tenían datos válidos para las variables correlacionadas (pairwise) obteniéndose una ecuación de regresión significativa, $F(5, 888) = 40.54, p < .01$ con coeficiente de determinación = .19 ($R = .43$). La variables predictoras significativas son: tiempo dedicado al estudio diario ($\beta = .32$), edad ($\beta = .19$), género ($\beta = .11$), concepto de inteligencia ($\beta = .09$), tiempo de trabajo diario ($\beta = .08$). El concepto de locus de control está relacionado con el de inteligencia de manera que si se reemplazara en la ecuación se obtiene una R de .43 siendo la para locus de control $\beta = .07$.

Discusión

Antes de proceder a la discusión de los resultados es necesario recordar que las personas difieren en sus estilos de aprendizaje y/o sus preferencias o simpatías por un hábito de estudio, que las materias difieren en las estrategias que requieren para el logro de los objetivos y que los diferentes niveles académicos tienen patrones de conducta académica que los hacen diferentes. Lo que implica que no es de esperarse que todos los alumnos practique todos los hábitos observados en el instrumento. Por ejemplo, “grabar la clase del profesor” puede no ser una práctica generalizada porque a) los estudiantes no cuenten con recursos económicos para comprar equipo y baterías b) porque algunos maestros no se sientan cómodos con esa práctica c) porque el alumno prefiera las notas y la lectura en lugar de una estrategia auditiva (aunque nunca está de más si es posible disponer de una grabación a la cual recurrir en casos especiales aunque no de manera permanente). En este estudio se eliminó una de las conductas indicadas en el instrumento utilizado por las implicaciones éticas de preguntar a los estudiantes de manera directa si están violando un reglamento institucional; como es el uso de bebidas alcohólicas. Este no supone que los alumnos lo estén dejando de hacer o no, sino que es un asunto con implicaciones institucionales que requeriría de un estudio específico sobre el tema. Y aunque es probable que para algunas personas, otros hábitos incluidos como “grabar las clases del profesor”, “tener un índice de palabras nuevas” o “elaborar preguntas y listas de términos claves antes de leer” son demasiado puntuales o tal vez irrelevantes, se consideró conveniente mantenerlos en el estudio para conservar la línea de investigación ya existente entre los que han utilizado el SHI como instrumento de recolección de la información.

Para ordenar la discusión de los resultados, los hábitos de estudio han sido agrupados en seis segmentos que son: los que contribuyen a identificar el propósito que mueve al estudiante al estudiar, los que tienen que ver con la forma como practica la lectura, los relacionados con la capacidad de concentración en el estudio, las conductas relacionadas con la toma de notas, las conductas que tienen que ver con la forma como el estudiante se organiza para estudiar y las estrategias que utiliza en el estudio individual. Estos grandes segmentos son el foco central de la discusión de resultados en lugar de los hábitos particulares los cuales serán utilizados para describir el comportamiento general en el segmento correspondiente. A continuación se procede a discutir cada uno de estos subgrupos de hábitos.

Propósito del estudiante al estudiar

La sociología ha contribuido a la idea de que la educación conduce a la movilidad social. Esta idea afirma que las personas pobres y de clase media pueden mejorar notablemente sus condiciones de vida al obtener un buen grado académico o una preparación profesional. Durante la última parte del siglo XX los organismos internacionales promovieron el desarrollo de los pueblos por medio de la inversión en la educación y poniendo la educación al acceso de la mayoría de las personas. Una mala comprensión de la teoría ha llevado a muchos a olvidar el verdadero propósito de la educación, siendo que, en lugar de procurar por su medio el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan ser personas capaces y eficientes como resultado de un aprendizaje real y permanente, lo que hacen es procurar cumplir con requisitos académicos y tiene como interés principal de aprobar materias con el fin de obtener un documento o título que los acredite como profesionales. Esta situación conduce a encontrar en las aulas universitarias dos tipos de estudiante: el que practica conductas que evidencian interés central por aprender y el que practica conductas que conducen a un aprendizaje inmediato y pasajero. Es decir, algunos estudian con el propósito de aprender y otros con el propósito de aprobar los cursos.

Hábitos como estudiar con la idea de recordar solamente hasta que termine el examen (42%), olvidar las notas de clase una vez terminada una prueba y nunca más volverlas a estudiar (44%) son prácticas comunes a personas orientadas a aprobar materias, mientras que hacer lecturas del material antes de clase (30%), repasar los materiales frecuentemente (34%) y una vez terminada la clase pasar en limpio tan pronto sea posible las notas de clase (28%) son conductas características de quien procura aprender. Si con estos cinco indicadores constituimos una escala de 0 hasta 5 puntos se puede observar que solamente el 15% de los alumnos se ubican por encima de 3 puntos como personas con un definido propósito por aprender y el 37% de los alumnos obtienen un punto o menos identificándose como persona totalmente inclinadas a aprobar materias en lugar de aprender. Este resultado evidencia la necesidad de fortalecer la cultura del estudio por el aprendizaje significativo y el desarrollo personal para la formación profesional, desalentando las prácticas académicas que conducen al simple cumplimiento de requisito y aprobación de materias.

Hábitos relacionados con la lectura

La lectura es un factor importante para un buen aprendizaje dado el abundante uso que tienen los libros de texto, libros de consulta, publicaciones periódicas y notas del profesor en las estrategias didácticas. En este

aspecto un poco menos de la mitad de los alumnos tienen la buena costumbre de consultar el diccionario a medida que leen (43%) pero el 42% pasa por alto las gráficas, tablas y diagramas que contienen los textos, y un poco más de la mitad de ellos descubre que ha leído varias páginas sin prestar atención a lo que se lee (55%). Un último elemento que requiere de atención en este aspecto sugiere la necesidad de un estudio más detallado relacionado con el contenido de los textos y la capacidad de lectura de los alumnos siendo que el 61% dice tener que releer varias veces para poder entender lo que lee. Se supone que una materia como filosofía pueda requerir textos cuya lectura sea difícil pero nunca está de más que los docentes se aseguren de recomendar textos de fácil comprensión. Además deben animar a sus alumnos a utilizar desde muy temprano en su carrera estrategias que les ayuden a dominar el vocabulario y las formas de expresión propias de la profesión.

La capacidad y hábitos de concentrarse en el estudio

Otro factor importante en el aprendizaje es la capacidad y los hábitos de concentración que debe tener el alumno al momento de dedicarse a estudiar. En este respecto se puede considerar un buen resultado el que apenas el 28% se levante, escriba u observe a otras personas en lugar de estudiar. Se observa con preocupación que el 45% tienda a distraerse en clase, 55% tenga la tendencia a distraerse o entretenerse al estudiar, 42% dedica el tiempo de estudiar a actividades como ver la televisión, conversaciones y citas, en el 47% de los casos el tiempo de estudio es muy corto como para concentrarse, para 44% sus periodos de estudio a menudo se interrumpen por llamadas y visitas y 42% dedica tiempo esperando que le llegue el ánimo para estudiar. Esto puede sugerir la necesidad de hacer más relevante o interesante los contenidos estudiados a fin de ayudar a un mayor número de alumnos a que superen su tendencia a distraerse, también hay que orientar y crear las condiciones para que el estudiante disponga de suficiente tiempo para estudiar evitando las interrupciones.

Conductas relacionadas con la toma de notas

Respecto a las conductas relacionadas con tomar notas, lo cual determina en gran medida la calidad del aprendizaje del alumno, se observa que, aunque no se trata de conductas practicadas de manera generalizada (por más del 75%), hay en este segmento resultados más positivos que en los otros, lo que significa que los alumnos en la UM tienen en este segmento su mayor fortaleza. Las conductas relacionadas tienen que ver con utilizar palabras claves y resúmenes para abreviar las notas (72%), tratar de seguir un bosquejo o formato de

organización al tomar las notas (63%), utilizar sus propias palabras en lugar de las palabras exactas del maestro (66%) y en lo que a conducta negativas se refiere apenas un 30% dice copiar todo sin pensar lo que significa.

Hábitos relacionados con la organización para el estudio

En lo que al segmento organización para el estudio se refiere, la fortaleza del grupo consiste en que al momento de sentarse a estudiar el 75% cuenta con los materiales necesarios pero lamentablemente apenas un 21% de los alumnos tiene un horario y plan de estudio bien definido y solamente el 39% logra cumplir de una manera regular con su plan de estudio. La mitad de ellos tiene problemas para distribuir el tiempo de estudio entre las materias según sus requerimientos (50%) y lo mismo sucede con la dosificación de su plan de estudio para no cansarse (56%). Es motivo de gran preocupación que el 79% de los alumnos no tengan un calendario y horario de estudio debidamente organizado y mucho menos puesto en práctica, debido a que no solo cuestiona la seriedad con que el alumno aborda su tarea académica sino porque también pone en evidencia la falta de orden y organización que debe caracterizar todo esfuerzo académico.

Hábitos aplicados al momento de sentarse a estudiar

Las estrategias de estudio individual más utilizadas por los alumnos son la abstención del uso de cafeína para mantenerse despierto al estudiar (88%) y el hacer pausas lógicas a lo largo del estudio para repetir las ideas principales (77%). Aunque el 41% dice no poder comenzar a estudiar tan pronto se sienta a hacerlo, practican en la siguiente proporción las actividades preliminares a la sesión de estudio: el 64% hace una lectura preliminar antes de estudiar en detalle y el 56% dice utilizar los subtítulos del texto para hacer un bosquejo antes de comenzar a estudiar, mientras que solo el 25% elabora preguntas y lista de términos claves antes de iniciar el estudio. Una vez inmerso en el estudio de sus materias el 21% trata de memorizar al pie de la letra lo que está estudiando, el 49% elabora diagramas que facilitan la comprensión del material en estudio. Dos conductas convenientes que son practicadas por un buen porcentaje de los alumnos consisten en dividir las secciones grandes para facilitar el estudio (63%) y elaborar ejemplos personales para ilustrar principios y reglas (64%). Pero existe deficiencia en elaborar oraciones con las palabras nuevas para que tengan significado (30%) y conservar un sistema de tarjetas para palabras nuevas y significados (11%).

El concepto de inteligencia y de locus de control

Los resultados obtenidos indican que los alumnos se inclinan por un concepto incremental de la inteligencia en el que se supone que la inteligencia es un repertorio de destrezas que pueden ser desarrolladas y mejoradas. Jones, Slate, Pérez y Marini, (1996) indicaron que este concepto se correlaciona de manera estadísticamente significativa con los hábitos de estudio ($r=.18$), cosa que se repitió en este estudio pero con un coeficiente de correlación menor ($r = .09$, $\text{sig} = .004$), lo que puede ser explicado por el hecho de que las escalas utilizadas no son las mismas..

Un resultado esperado es la relación estadísticamente significativa observada ($r =.38$, $\text{sig} =.000$) entre el concepto de inteligencia y el concepto de locus de control de los estudiantes. Es de esperar que las personas que consideran que la inteligencia puede ser incrementada también consideren que pueden mejorar sus resultados mediante sus esfuerzos personales. Los alumnos estudiados tiene un alto concepto de locus de control interno (Media = 12, en una escala de 15 puntos) y también se observó una correlación estadísticamente significativa pero baja al asociarlo con los hábitos de estudio ($r =.09$, $\text{sig} =.008$).

Carga académica y tiempo dedicado al estudio fuera de clase y al trabajo no académico

En la Universidad de Morelos la carga académica máxima permitida a los alumnos de pregrado es de 42 créditos por semestre de 16 semanas con excepciones que son autorizadas por los coordinadores de carrera. El crédito es la unidad para medir el trabajo académico y se asignan 2 créditos a una frecuencia semanal de teoría y una por cada frecuencia semanal de práctica (UM, 2001). Los resultados obtenidos en este estudio muestran que un 7% de los alumnos llevan una carga académica por encima del límite establecido; el 11% estudian menos de media carga académica (menos de 21 créditos) y el 70 % se ubica entre 36 y 42 créditos. Esto permite suponer que los estudiantes, en su mayoría, tienen una carga de entre 18 y 21 frecuencias semanales de teoría lo que podría justificar que los estudiantes dediquen de 18 a 21 horas semanales al trabajo académico fuera del aula. Se espera que los alumnos dediquen, según su carga académica, entre 3 y 3.5 horas diarias al estudio. Los resultados de este estudio indican que el 17% de los alumnos estudian más de 4 horas diarias y una mayoría (54%) de los alumnos estudian dos horas o menos por día.

Tabla 7
Porcentaje de estudiantes según número de horas que dedican a estudiar fuera del aula agrupados según la cantidad de créditos que estudian.

Créditos matriculados	Tiempo medio esperado ^a	N	Número de horas de estudio diario ^b				
			una	dos	tres	cuatro	cinco

0 – 17	1. 4 horas	93	34^c	23	15	13	7	7
18 – 35	2.2 horas	95	19	24	18	19	12	8
36 – 52	3.6 horas	786	23	32	18	11	9	7

^aEste tiempo es una media proporcional al número de créditos matriculados estimando que el alumno estudia una hora por cada clase que cursa en la semana.

^bLos valores en las columnas indican el porcentaje de casos correspondientes al total de casos por fila (N).

^cLos valores indicados con cursiva y negrita representan porcentajes de cada subgrupo que estudian menos horas diarias de lo esperado.

La Tabla 7 presenta una clasificación de los alumnos en tres categorías según la cantidad de créditos que cursan, la primera categoría incluye personas que llevan algo menos que media carga académica, la segunda incluye los que tienen media carga académica o un poco más y la tercera categoría se incluye a personas que estudian tiempo completo. Como se puede ver de los 786 alumnos con carga completa quienes deberían estudiar en promedio 3.6 horas diarias solamente el 27 % dicen alcanzar esta condición y el 55% estudian dos horas o menos por día lo cual puede indicar una deficiencia en el plan de trabajo académico de estos estudiantes. En la misma tabla se destaca el hecho de que el 43% los alumnos con una carga académica baja estudian un poco de tiempo más de lo esperado suponiendo que dediquen una hora por cada hora de clase. En lo que respecta al tiempo dedicado al trabajo no académico y la carga académica, en la Tabla 8 se observa que el 61% de los alumnos que tienen una carga académica baja dedican seis o más horas al trabajo no académico lo cual indica que se trata de alumnos que reducen su carga académica para poder trabajar. También llama la atención el hecho de que 50% de los alumnos que llevan carga académica completa trabajan cuatro o más horas diarias lo cual se corresponde con el dato que aparece en la Tabla 7 donde el 73% del mismo grupo dedica tres o menos horas diarias para estudiar, lo cual parece indicar que los alumnos con una carga académica completa tienden a dedicar más tiempo al trabajo no académico que a sus estudios fuera del aula.. Esto se confirma al haberse observado que no hay diferencia estadísticamente significativa en el número de horas que dedican a estudiar los alumnos al compararlos según tengan una carga académica baja, media o alta ($F_{2,971} = 2.68$, $sig = .07$).

Tabla 8

Porcentaje de estudiantes según número de horas que dedican trabajo no académico agrupados según la cantidad de créditos que estudian.

Créditos matriculados	N	Número de horas de trabajo diario ^a					
		una	dos	tres	cuatro	cinco	seis o más
00 – 17	93	12	3	4	14	5	61
18 – 35	89	26	11	8	21	14	20
36 – 52	761	37	8	7	24	13	13

^aLos valores en las columnas indican el porcentaje de casos correspondientes al total de casos por fila (N).

Se podría pensar que los alumnos reducen sus horas de descanso para disponer de tiempo para el trabajo académico o no académico, pero es evidente que no es así en la mayoría de los estudiantes de la UM de los cuales solamente el 33% informó que dormía poco. También llama la atención descubrir que el trabajo no académico se relaciona de manera inversa y significativa con el tiempo dedicado a estudiar ($r=-.17$, $\text{sig} = .000$) y con la cantidad de créditos matriculados ($r=-.36$, $\text{sig} = .000$) mientras que la cantidad de créditos matriculados no se relaciona con el tiempo dedicado a estudiar ($r=-.01$, $\text{sig} = .79$). Es de esperarse la relación significativa entre tiempo dedicado al trabajo no académico y las variables créditos matriculados y tiempo dedicado a estudiar; y sería igualmente esperable que la cantidad de créditos matriculados y el tiempo dedicado a estudiar estuvieran relacionados de manera positiva y estadísticamente significativa, cosa que no se observa en esta población. Este resultado parece sugerir que los estudiantes tienen conciencia de la forma como el trabajo puede determinar la cantidad de tiempo que estudia y los créditos que debe matricular, pero no se ha logrado que los estudiantes den importancia a la relación que debe existir entre el tiempo dedicado a estudiar fuera de clase y la cantidad de créditos que matriculan.

Las variables predictoras de los hábitos de estudio

Finalmente en lo que se refiere a las variables predictoras de los hábitos de los estudiantes corresponde destacar que el tiempo dedicado a estudiar fuera de clase es 1.5 veces más fuerte predictor que la edad y tres veces más que el concepto incremental de inteligencia y el tiempo que dedican al trabajo no académico. Lo que supone que si se lograra que los alumnos dedicaran un poco más de tiempo al estudio académico fuera de aula sus hábitos de estudio podrían verse favorecidos. Este resultado deja una interrogante respecto al papel que juega el estatus residencial del estudiante siendo que se esperaba que este fuera un predictor significativo pues se supone que los alumnos internos tienen mejores condiciones operativas para la práctica de los hábitos de estudio cosa que no se observó en este estudio.

Esto justificó una breve observación comparativa entre los alumnos internos y los externos en la que sí se observa que los alumnos internos obtienen una media de hábitos de estudio (35.3) superior ($t = 2.93$, $gl=816$, $\text{sig}=.004$) con respecto a los alumnos externos cuya media es 33.6; que los alumnos internos (media=2.72) y externos (media=2.75) no difieren ($t=.29$, $gl=798$, $\text{sig}=.774$) en el tiempo que dedican a estudiar; y los alumnos externos superan a los internos en el tiempo que dedican al trabajo no académico ($t= 6.95$, $gl= 778$, $\text{sig}=.000$); los primeros trabajan en promedio 3.5 horas por día y los internos 2.4 horas diarias. Estos

resultados indican que aunque los hábitos de estudio de los internos son mejores que el de los externos, su condición de alumnos internos no significará una ventaja real sobre el externo mientras que el estudiante interno no aumente el número de horas que dedica a sus períodos de estudios. Aparentemente el estudiante interno utiliza el tiempo que gana trabajando menos que el externo en otras actividades no relacionadas con el estudio fuera de clase.

Conclusión

Hacer educación y lograr aprendizaje es uno de los desafíos más complejos que enfrenta la humanidad no importa cual sea la filosofía y propósito que mueva a sus actores. Este fenómeno es complejo porque el ser humano –maestro y alumno- en muchos aspectos es impredecible y porque en el proceso educativo participa e interactúa una cantidad de factores y variables difícilmente cuantificable. Pero a pesar de ser compleja, la educación es una de las actividades más apreciadas, practicadas y promovidas por la sociedad.

Uno de los propósitos más comunes en todo sistema educativo formal tiene que ver con el cultivo y desarrollo de destrezas cognitivas y psicomotoras que capaciten al individuo para comportarse como un ciudadano productivo y eficiente. Para lograr estos propósitos el sistema planifica un currículo, selecciona y capacita al personal, se provee de materiales, equipo y recursos varios, diagnostica y evalúa el proceso. Pero el éxito de la educación no es completo a menos que cada una de las partes y elementos intervenga de manera apropiada. El esfuerzo del maestro no es suficiente a menos que el estudiante asuma su responsabilidad y aporte las condiciones que se requieren de su parte.

Esta investigación que indagó, entre otras cosas, sobre los hábitos de estudio del estudiante, su concepto de inteligencia y locus de control, la cantidad de tiempo que dedica al trabajo académico fuera del aula y la cantidad de tiempo que dedica al trabajo no académico, condujo a resultados que permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1. La mayoría de los alumnos dedican entre tres y cuatro horas diarias al trabajo no académico. Este resultado evidencia que la Universidad de Morelia está logrando vincular el trabajo con el estudio según lo propone su fundamento filosófico.
2. Los alumnos informan practicar, en promedio, 35 de los 65 hábitos de estudio observados. Al tomar notas no utilizan hojas sueltas y tratan de abreviar palabras y frases evitando incluir información irrelevante. Evitan el uso de bebidas cafeinadas para mantenerse despiertos, al estudiar cuentan con

los materiales necesarios, hacen pausas lógicas en la lectura y repasan las ideas principales; utilizan los datos aprendidos tanto para aplicarlos a otras clases como a situaciones de la vida fuera de la escuela. Lamentablemente no tienen un plan para estudiar que esté bien definido, no tienen un índice de palabras nuevas, tampoco elaboran preguntas y lista de términos claves antes de leer, no leen el material de clase antes de que el maestro lo discuta en clase ni pasan en limpio sus notas tan pronto termina la clase. Tienen que releer sus materiales varias veces antes de entenderlo, tienden a distraerse al estudiar leyendo varias páginas sin prestar atención a lo que leen; sin embargo, se prueban con frecuencia a ver si están aprendiendo y piensan de manera crítica respecto a los materiales nuevos.

3. Las conductas relacionadas con la forma como se deben tomar notas y las estrategias utilizadas al momento de estudiar son las que mejor practican pero tienen dificultades con sus hábitos de lectura, con la capacidad para concentrarse en el estudio y con la debida organización para estudiar.
4. El concepto de locus de control interno es elevado así como el concepto incremental de la inteligencia pero sus hábitos de estudio están determinados por el tiempo que dedican a estudiar y en menor grado por el concepto de inteligencia. Aunque se esperaba que el locus de control también fuera un predictor significativo de los hábitos de estudio, la mayor sorpresa consistió en que no se logró observar que el estatus residencial (interno-externo) sea un predictor de los hábitos de estudio. Se supone que un alumno interno cuenta con condiciones ventajosas para la práctica de hábitos de estudio y en efecto los internos tienen un nivel mayor a los alumnos externos pero no lo suficiente como para sostener que sea un factor determinante de los hábitos de estudio.
5. El tiempo que dedican a estudiar fuera de clase es insuficiente y, aunque se esperaba que este estuviera relacionado con la cantidad de créditos que el alumno estudia, es la cantidad de tiempo que los alumnos dedican a trabajos no académicos el criterio común al momento de determinar la cantidad de créditos que se estudia y las horas que se disponen para estudiar. Esto muestra la necesidad de crear conciencia entre alumnos y maestros para que se preste atención a la cantidad de tiempo que debería dedicarse a estudiar fuera de clase según la cantidad de créditos que el alumno estudia.

A fin de que este estudio tenga un resultado de utilidad práctica las autoridades encargadas de la orientación estudiantil en coordinación con las facultades deben organizar talleres en hábitos y habilidades de estudio a

fin de conseguir que los alumnos planifiquen y organicen su estudio fuera del aula, que mejoren sus hábitos de lectura y su capacidad de concentración. Además es necesario que se elabore y ponga en marcha un plan que permita, sin afectar negativamente el tiempo de trabajo no académico, incrementar el tiempo que los alumnos dedican a estudiar fuera del aula. También es necesario que maestros y administrativos tome acciones que tiendan a fortalecer la cultura del estudio como un medio para obtener desarrollo personal y la capacitación profesional a fin de contrarrestar la tendencia a hacer del estudio un medio para obtener una calificación aprobatoria del curso o la carrera. Este estudio mostró la necesidad de realizar investigaciones más puntuales y completas respecto al uso del tiempo entre los alumnos de la UM a fin de determinar la calidad y proporción del tiempo que utilizan en actividades sociales, espirituales, académica, laborales y deportivas.

Referencias

- Agnew, Nelvia; Slate, John; Jones, Craig y Agnew, David M. (1993). Academic behaviors as a function of academic achievement, locus of control, and motivational orientation. *NACTA Journal*, 37(2), 24-27.
- Blacklock, S. (1976) Workload: a summary of student workload, 1971-1975; Survey Research Department, Institute of Educational Technology, *The Open University Internal report*, 1-38.
- Bol, Linda; Warkentin, Robert W.; Nunnery, John A.; O'Connell, Ann A. (1999). College students' study activities and their relationship to study context, reference course, and achievement. *College Student Journal*, 33(4), 608-622.
- Chambers, Ellis. (1992). Work-load and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 141-153p
- Charlesworth, J. y Henderson, B. (1988). *Thoughts about achievement*. Documento presentado en la reunión anual de la Southeastern Psychological Association Conference, Orlando Fl.
- Connelly, Kirstin P.; DuBois, Nelson F.; Staley, Richard (1998). *Structured Interview Study of the Long-Term Effects of a College Study Skills Course: Traces and Self-Report Measures*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association (San Diego, CA, April 15, 1998)
- Dweck, C. y Elliott, E. (1983). Achievement motivation. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. NY:John Wiley & Sons.
- Dweck, C y Legget, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Gordon, Richard. (1996). Students, faculty voice concern over academic workload. *The Affno Online*. October 18. <http://james.hawken.edu/archive/1996-97/affno/articles/10-18-96/workload.htm>
- Hadwin, Allyson Fiona; Winne, Philip H.; Stockley, Denise B.; Nesbit, John C.; Woszczyzna, Carolyn. (2001). Context Moderates Students' Self-Reports About How They Study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 477-482.

Jiao, Qun G.; Onwuegbuzie, Anthony J. (2000). *Library anxiety: the role of study habits*. Documento presentado a la reunion annual de la Mid-South Educational Research Association (MSERA), Bowling Green, KY.

Jones, Craig H.; Slate, John R.; Bell, Stacet y Saddler, C. Douglas. (1991). Helping high school students improve their academic skills: a necessary role for teachers. *The High School Journal*, 198-202.

Jones, Craig H y Slate, John R. (1992). *Technical Manual for the Study Habits Inventory*. Manuscrito no publicado, Arkansas State University.

Jones, Craig H., Slate, John R., Clark, Patricia, Sloas, Stacey. (1995). Relationship of study skills, conceptions of intelligence, and grade level in secondary school students. *The High School Journal*. pp.25-32

Jones, Craig H., Slate, John R., Marini, Irmo y DeWater, B.K. (1993). Academic skills and attitudes toward intelligence. *Journal of College Student Development*, 34, 422-424.

Jones, Craig H.; Slate, John R.; Pérez, Emilio y Marini, Irmo. (1996). Graduate Student's Study Skills as a Function of Academic Achievement, Sex, Conceptions of Intelligence, and Locus of Control. *New Directions for Education Reform*, 3(1), 61-71.

Kovach, K.; Wilgosh, L. y Stewin, L. (1999). Relationship between study skills and conceptions of intelligence for postsecondary students. *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 9 (2), 21-30.

Kovach, K.; Fleming, D. y Wilgosh L. (2001). The relationship between study skills and conceptions of intelligence for high school students. *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving*. 11(1), 39-49.

Lockwood, F.G.; Williams, A.I y Roberts, D.W. (1988). Improving teaching at a distance within the University of the South Pacific. *International Journal of Educational Development*, 8(3), 265-270.

Lou Leaver, Betty. (1997). *Teaching the whole class*. California: Corwin Press Inc.

Mckay, R. (1978). Effectiveness of learning: the place of study, En: D. WARREN PIPER (Ed.) *The Efficiency and Effectiveness of Teaching in Higher Education*, pp. 86-94. London: University of London Institute of Education.

Onwuegbuzie, Anthony J.; Slate, John R.; Paterson, Frances R. A.; Watson, Mary H. y Schwartz, Robert A. (2000). Factor associated with achievement in educational research courses. *Research in the schools*. 7(1) 53-56.

Phillips, Loraine H. (2001). College study skills (Book Review). *Journal of adolescent & adult literacy*, 44(7), 662-663.

Rotter, J. B. (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1). En <http://psych.fullerton.edu/jmeasrns/rotter.htm>

Slate, John R., Jones, Craig H., y Charlesworth, J. (1990). Relationship of conceptions of intelligence to preferred teaching behaviors. *Action in Teacher Education*, 12, 25-29.

Slate, John R., Jones, Craig H., y Dawson, P. (1993). Academic skills of high school students as a function of grade, general and track level. *The High School Journal*, 76, 245-251.

Stanley, Bárbara; Slate, John R. y Jones, Craig H. (1999). Study behaviors of college preparatory and honors students in the ninth grade. *The High School Journal*, 165-171.

Thomas, J. W., & Rohwer, W.D., Jr. (1993). Proficient autonomous learning: problems and prospects. En M. Rabinowitz (Ed.), *Cognitive science foundations of instruction* (pp. 1-32). Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Ting, Siu-Man Raymond; Grant, Susan; Plenert, Sheri L. (2000). The excellence-commitment-and-effective-learning (ExCEL) group: An Integrated Approach for First-Year College Students' Success. *Journal of College Student Development* 41(3), 353-360.

Trice, A. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1043-1046.

Universidad de Montemorelos. (2001). *Catálogo de estudios niveles medios y profesional 2001-2003*. Montemorelos: Editorial Montemorelos.