
LINEA DE INVESTIGACION

Revista Investigación Educativa - Vol. 4 - n. 8 - 1986 (P.149-172)

FORMALIZACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO: NUEVOS ENFOQUES

por
Fuensanta Hernández Pina

(Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
de la Universidad de Murcia)

El propósito de este trabajo es comunicar, siguiendo la tradición implantada en nuestra revista, la línea de investigación que actualmente estamos llevando a cabo en el área MIDE de la Universidad de Murcia y explicar brevemente el marco teórico que la sustenta.

Desde hace unos años algunas de las investigaciones realizadas en esta área se han ido centrando progresivamente en torno a un tema que está resultando de plena actualidad, como es la enseñanza de estrategias de aprendizaje y métodos de estudio. Como resultado de este esfuerzo, se han presentado hasta el momento una tesina de licenciatura, dos tesis doctorales; otra tesis de próxima presentación más otras en curso; además, se han impartido numerosos seminarios y cursos a profesores a través de los Centros de Profesores, así como cursos a alumnos de enseñanzas medias y educación general básica. Se ha publicado igualmente, un manual de técnicas para estudiantes. Este esfuerzo común nos está llevando a la tan deseada relación entre los centros educativos y el área MIDE. A lo largo de las páginas que siguen intentaremos hacer una revisión del estado actual de la cuestión sin profundizar excesivamente en algunos puntos dado las limitaciones que se nos impone de espacio.

1. INTRODUCCIÓN

El interés sistemático por el tema de estrategias de aprendizaje data desde comienzos de siglo,¹ pero es a partir de los años 50 cuando aparece con especial pujanza, sobre todo en los niveles no universitarios. Profesores y especialistas creían que mejorando los métodos de trabajo de los alumnos mejorarían sus rendimientos. En estos últimos años este interés, lejos de irse apagando, ha aumentado y ha adquirido otros tintes gracias

a las aportaciones de la psicología cognitiva que ha hecho cambiar el énfasis de la psicología del aprendizaje asignando al alumno un papel más activo en el proceso enseñanza-aprendizaje. A esto hay que añadir la eclosión de la información y el grado de tecnificación alcanzados, lo que ha llevado a desarrollar una conciencia entre los educadores y los investigadores de que lo importante no es la mejora de los materiales de enseñanza, sino enseñar a los alumnos a aprender por sí mismos, meta que nuestro sistema educativo debería tener también presente. Como muy bien señalan Nisbet y Shucksmith (1987) «El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo» (p. 11).

En la actualidad este proceso enseñanza-aprendizaje está centrado en cómo aprehender la información y usarla más que en los contenidos de ese aprendizaje. Una meta importante de nuestro sistema educativo debería ser enseñar a los alumnos a aprender por sí mismos, lo que supondría, a su vez, un cambio en la formación y reciclaje del profesorado. En la práctica docente actual los profesores no deberían contentarse con buscar el objeto clásico de enseñar qué aprender sino que deberían prestar igual atención si cabe al proceso del aprendizaje (o enseñar cómo aprender). Dicho de otro modo, el esfuerzo debiera repartirse tanto en la docencia de contenidos como en el mejor modo de adquirirlos (enseñar cómo aprender), más bien aspirar a que el éxito de su enseñanza cubriera a ambos: no sólo enseñar contenidos sino también el modo de adquirirlos.

Otra muestra del interés por el tema ha sido, y es, la gran producción de libros tanto para alumnos (en su mayoría) como para los profesores (los menos) sobre métodos y técnicas para estudiar.¹

2. NUESTRA EXPERIENCIA

En línea con este cambio de actitud, se llevó a cabo durante el curso 1987-88 en el área MIDE de Murcia un trabajo sobre el profesor y la investigación en el aula. En dicho estudio intentamos conocer la opinión que los profesores de la Región de Murcia tenían hacia la investigación

1. Con I. Watt (1741) aparece uno de los primeros manuales donde se dan consejos de cómo estudiar, Monroe (1924), Truscot (1946) hicieron algo similar. Otras aportaciones más recientes las tenemos en Maddox (1962), la Open University (1962), Laycot y Russell (1949), Entwistle (1960), ofrecen revisiones interesantes sobre lo publicado hasta la fecha de edición de sus obras. Las mayorías de estos textos tienen un planteamiento más de carácter general que de aplicación a las materias y a los contextos del aprendizaje. Junto a esto tenemos el interés manifestado por los Informes Plowden (1967), Gittin (1967), NFER (1983). Anderson y Armbruster (1984), Beard y Hartley (1984), Rowher (1984), etc., que han centrado sus revisiones en aspectos más concretos del tema (ej., notemaking = técnica de tomar notas).

educativa; el grado de participación que estarían dispuestos a asumir en la investigación si de verdad entendían que ésta incidía positivamente en su quehacer, y, finalmente, saber qué áreas de investigación estimaban prioritarias. De los varios bloques temáticos presentados, uno se refería a los métodos para aprender a estudiar. Los resultados fueron bastante elocuentes: el 55,7 % del profesorado opinó que el tema de métodos para estudiar era de prioridad alta frente al 10 % que le asignaba una prioridad nula. Dentro del grupo de los que opinan que éste es un tema de prioridad alta o media, observamos que el 79,3 % del profesorado consideraba el tema con bastante interés. A nivel de estamentos educativos nos encontramos con pequeñas diferencias entre los grupos, que aunque no son significativas, sí parecen apuntar a un mayor interés entre los profesores de BUP, seguido por los de FP y EGB. Parece ser que esta tendencia vendría determinada por la mayor exigencia de estudio personal que existe entre los alumnos de enseñanzas medias en contraste con la menor que se observa entre los de primaria. Igualmente, la falta de una metodología de estudio parece notarse más en los cursos superiores que en los ciclos medio e inicial de la EGB. Esto contrasta con la opinión de los alumnos de medias que piensan que estos cursos debería impartirse ya en la EGB.

Los resultados de este estudio nos llevaron a los componentes del área MIDE a confirmarnos en una línea de investigación que confiamos sea plenamente fructífera. Un paso muy alentador ha supuesto la lectura de las dos tesis doctorales sobre este tema, como continuación de una tesis de licenciatura dirigida por la autora. La tesis de licenciatura, defendida en 1983, tenía como objetivos comprobar el grado de relación existente entre hábitos de estudio y rendimiento escolar en 377 alumnos de 8.º de EGB de la provincia de Albacete. Muy sucintamente, las conclusiones fueron las siguientes:

- a) Las chicas parecen superar a los chicos en hábitos de estudio y trabajo en general y en cada uno de los matices que lo componen.
- b) La correlación entre hábitos de estudio y trabajo y rendimiento académico en la muestra global fue alta y positiva, siendo mejor en las chicas que en los chicos.
- c) Es urgente concienciar a las familias y al profesorado sobre la necesidad de formar a los alumnos en hábitos apropiados de estudio.

Las dos tesis doctorales que siguieron a este trabajo tuvieron como objetivos la elaboración de un modelo de intervención en técnicas de estudio para alumnos de 7.º y 8.º de EGB con vistas a potenciar los hábitos de estudio, actitudes escolares, técnicas de trabajo intelectual y autoconcepto académico. Más concretamente, se trataba de ver la incidencia de este modelo en el rendimiento académico final en las áreas de lengua y ciencias

sociales por un lado y matemáticas y ciencias naturales por otro. El estudio, realizado también en la provincia de Albacete, se hizo sobre 264 alumnos del grupo experimental, y 409 del grupo de control. El modelo incluye un material de trabajo, base del tratamiento, que los autores utilizaron con los alumnos a través de sus profesores. Las conclusiones en términos globales fueron las siguientes:

a) Mejora significativa en las variables hábitos de estudio, actitudes escolares, técnicas de trabajo intelectual, autoconcepto académico y rendimiento académico del grupo experimental.

b) Necesidad de incluir en el currículum escolar técnicas y estrategias que potencien hábitos de estudio junto con actitudes escolares.

c) Resultó sumamente interesante introducir la variable autoconcepto académico por la dimensión personal, de matiz no instructivo que conlleva, aportando unas excelentes relaciones con el resto de las variables estudiadas, posibilitando el enriquecimiento de la autoestima académica por medio de procedimientos y técnicas encaminadas a elevar las auto-percepciones individuales y del grupo-clase.

d) La variable más potenciada resultó ser la relativa a las técnicas de trabajo intelectual en sus modalidades de toma de apuntes, subrayado y esquema-resúmenes, estimando que con ello se faculta al alumno en una serie de habilidades que le serán imprescindibles para poder llegar a «aprender a aprender» como premisa base de futuros aprendizajes.

e) Las chicas obtuvieron, en general, mejores resultados que los chicos en las variables estudiadas.

f) Los alumnos de ambiente urbano obtuvieron mejores resultados que los de zonas rurales en estas mismas variables.

g) El nivel de estudios de los padres surgió como elemento influyente, en las variables estudiadas en favor de los niveles más altos (Gozálbez Sanjuán y Medrano Callejas, 1988).

Estos trabajos apuntan, por consiguiente, hacia la necesidad de que en el currículum escolar se contemplen las técnicas de estudio como parte de la labor que deben realizar profesores y alumnos dentro y fuera del aula.

En cuanto al asesoramiento que hemos tenido que prestar desde el Área, tanto a profesores como a alumnos, podemos resumir la demanda en tres tipos de acciones.

a) Cursos a alumnos de EGB y EEMM. Estos cursos nos han permitido no sólo conocer cuáles son las exigencias reales de estudiantes, sino también poner en prácticas nuestros conocimientos teóricos sobre el tema. Tanto en un nivel educativo como en otro, el 95 % de los alumnos solicitan este tipo de cursos, solicitud más profundamente puesta de manifiesto

entre los alumnos de 1.º de BUP, que por primera vez se encuentran solos ante una mayor cantidad de trabajo individual que deben realizar.

b) Cursos a profesores a través de los CEPs. Al comienzo estos cursos se impartían en las dependencias de estos organismos pero tras varias experiencias, propusimos al CEP de Murcia la conveniencia de que estos seminarios se impartiesen en los centros. De este modo se implicaba más fácilmente a todo el profesorado de un mismo centro facilitándose el que posteriormente se incluyesen las técnicas de estudio en el proyecto del centro y no resultasen ser acciones aisladas de profesores. De acuerdo con este nuevo planteamiento durante el curso 1987-88 llevamos a cabo la primera experiencia en un centro de EGB. Comenzamos con un seminario destinado al profesorado en el mes de septiembre, a continuación los profesores elaboraron un proyecto de las actividades que realizarían con sus alumnos por niveles. A lo largo del curso cada profesor ha venido desarrollando con un grupo de alumnos varias sesiones encaminadas a iniciar a los alumnos en las técnicas de estudio. La fórmula que hemos utilizado en la primera fase de la experiencia ha sido impartir las técnicas a los alumnos que voluntariamente se apuntaron en hora fuera de clase y durante una hora semanal. Esto no ha impedido que algunos profesores hayan ido introduciendo, aunque no de forma sistemática, las técnicas con sus propios alumnos. Al final de curso, y tras la oportuna valoración de la labor realizada los profesores valoraron positivamente los logros alcanzados por los alumnos. Concretamente observaron en éstos una mayor seguridad en su quehacer y una mejora general en el rendimiento académico. La experiencia ha servido para ayudar a sistematizar el trabajo de los profesores y responsabilizarlos de lo que necesitan para el buen funcionamiento de la clase. Se inclinaron por incluir las técnicas de estudio dentro del horario escolar y ampliar la experiencia a todos los alumnos. En lo referente a la formación recibida el profesorado expresó la necesidad de tener más reuniones por niveles con el fin de resolver problemas surgidos, desarrollar materiales conjuntos y llevar estrategias similares. Este curso, 1988-89, se está trabajando sobre idénticas pautas matizadas con el *feedback* obtenido ampliándose la experiencia a otros centros de la Región.

c) Una tercera proyección ha sido la creación de varios Departamentos de Orientación en centros de enseñanza media. Nuestra relación con estos centros ha surgido a través del interés puesto por las Asociaciones de Padres en estos departamentos y la buena acogida por parte de directores y profesores que han comprendido las funciones que dichos departamentos pueden desempeñar. Una de las actividades desempeñadas por los responsables de estos servicios de orientación ha sido la impartición de cursos sobre técnicas de estudio a los grupos de alumnos que los solicitaban, así como el asesoramiento en estos mismos temas a los profesos-

res interesados. Las evaluaciones realizadas después de cada curso son muy favorables a que actividades de este tipo se inicien o intensifiquen desde la entrada de los alumnos en el centro; no sólo como seminario impartido por el orientador, sino en colaboración con los profesores en sus materias y en el contexto de la clase. La experiencia acumulada nos está llevando a la elaboración de un modelo de programa donde se contemple qué es lo que se debe impartir, cómo se debe impartir, por quién debe impartirse, etc. El libro de M. Álvarez y otros (1988) trae ideas muy sugerentes sobre cómo afrontar esta tarea.

3. ENFOQUES SOBRE ENSEÑAR A ESTUDIAR

Una ojeada a la literatura sobre el tema nos hace ver que el foco de atención se puso primero de manifiesto en la enseñanza superior para más tarde desplazarse a las enseñanzas medias y, finalmente alcanzar los niveles de primaria y parvulario. De hecho algunos autores opinan que debe iniciarse al alumno en el trabajo intelectual ya en estos últimos niveles.

En nuestro país este interés no ha tenido tan clara trayectoria, lo cual no es óbice para que encontremos interés por el tema en cualquiera de los niveles educativos. Una revisión del estado de la cuestión nos muestra cómo este interés por las técnicas de estudio ha calado no sólo entre profesores, padres y alumnos, sino también entre las instituciones y fundaciones que liberan fondos para su investigación y puesta en práctica.

Los trabajos realizados hasta la fecha nos permiten observar dos claras tendencias en su tratamiento. Por un lado tenemos aquellos que se refieren al tema como técnicas de estudio y, por otro, a los que optan por el término aprendiendo a aprender. En contra de lo que pudiera aparecer a primera vista, esta distinción no obedece a variación terminológica de una misma conceptualización, sino a dos concepciones distintas del tema. La primera es partidaria del término estudiar», viéndolo como el entrenamiento de una serie de habilidades identificables. Se caracteriza por poner el énfasis tanto en la adquisición de habilidades y medios o recursos como en las técnicas para su desarrollo. La segunda concepción hace más hincapié en el aprendizaje como una actividad personal, caracterizada por la búsqueda de significado, de la comprensión plena. Se acentúa el conocimiento que el sujeto debe tener sobre los objetivos y su relación con ellos. Aunque algunos programas, cursos, textos, etc., para aprender a estudiar/a aprender comparten elementos de los dos enfoques, hay que señalar que hay diferencias, en ocasiones notables, entre ambos.

El enfoque de *aprendizaje de técnicas de estudio* tiene sus raíces en la tradición conductista de Skinner y Bloom y la psicología del aprendi-

zaje. En línea con este enfoque están los trabajos de Buzan (1974), Høweg-Larsen (1977), Hills y Potter (1979), Chibnal (1979), Scardamalia y Bereiter (1983), Baker y Brown (1984), Paris y otros (1984), Covington (1985), Dansereau (1985), Hartley (1986), Winstein y Mayer (1986), etc. Generalmente en USA es donde más éxito y aplicación está teniendo este enfoque directivo.

Los partidarios de la corriente de *aprender a aprender* y el enfoque individualista, en cambio, tienen sus raíces en la teoría de la psicología humanista, con la persona como objeto central (Rogers y Kelly). Los trabajos de Gibbs (1977) y sus colaboradores son el máximo exponente de este enfoque, junto con otros autores como Gibbs y Northege (1979), Entwisle (1981), Perry (1981), Marshall y Rowland (1983), Marton y otros (1984), Ramsden (1984), Hounsell (1984), Coles (1985) para quien aprender en contextos basados en problemas es más significativo para el alumno y además tales currículos tiene un marcado efecto en los hábitos de estudio, Biggs (1985), Watts (1985), Segal, Chipman y Glaser (1985), Pask (1976, 1977) en línea conversacional, Thomas y Augstein (1976, 1978), conversacional, etc., en general esta línea está más desarrollada en la Gran Bretaña.

Hagamos seguidamente un repaso a las características de uno y otro enfoque. El *de aprendizaje de técnicas de estudio* acentúa el desarrollo de habilidades en relativo aislamiento del significado y de los objetivos. Pero ¿qué entienden sus partidarios por técnicas de estudio? Algunos las definen como técnicas para saber resumir, tomar notas, buscar la información pertinente, etc.; es decir, todo aquello que los alumnos necesitan y usan en su aprendizaje. Estudiar, por otro lado, lo definen como el conjunto de habilidades identificables que el alumno usa en su trabajo, resaltando más la adquisición de las mismas (uso de medios y técnicas) y separando éstas del agente. Este enfoque observamos que persigue prioritariamente suministrar el mayor número de consejos a los alumnos y entrenarlos en técnicas, acentuando los mecanismos del aprendizaje. El mayor inconveniente que presenta es que el alumno puede conocer todo acerca de las habilidades de estudio, pero no afectarle para nada en su manera de trabajar. En USA, que es donde más partidarios tiene este modelo se insiste en la enseñanza de técnicas a través del correspondiente entrenamiento con el fin de que el alumno seleccione las subhabilidades específicas para las tareas concretas que de realizar. Estas estrategias o subhabilidades pueden organizarse de forma diversa en circunstancias de aprendizaje también distintas. Una tipología la constituirían las estrategias siguientes:

1. Estrategias de apoyo. Aquellas que ayudan al estudiante a ponerse a trabajar (Dansereau, 1985).

2. Estrategias de procesamiento de la información. Tienen su origen en la psicología cognitiva, y comprenden actividades como la organización del aprendizaje, la relación de los conocimientos nuevos con lo que ya se sabe, el procesamiento más profundo de la información, etc. (Brandsford, 1979; Hartley, 1986; Álvarez y otros, 1988).

3. Estrategias metacognitivas, que estarían relacionadas con el conocimiento que el alumno tiene sobre su aprendizaje. El objetivo es hacer al sujeto responsable de su propio aprendizaje.

Weinstein y Mayer (1986) en su trabajo *The Teaching of Learning Strategies* hacen una revisión más exhaustiva de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, clasificándolas del modo siguiente:

a) Estrategias de repetición en tareas básicas de aprendizaje. Operan en la memorización de datos. Su objetivo consiste en seleccionar y adquirir unidades de información para su transferencia a la memoria de trabajo; por ejemplo, aprender los ríos de España en orden de importancia. Estas estrategias aumentan con la edad en cuanto a su capacidad y uso. Para los doce años los alumnos las usan de forma espontánea.

b) Estrategias de repetición en tareas complejas de aprendizaje. Se refieren a actividades como la toma de apuntes, copiado, subrayado, etc. Sirven para seleccionar y adquirir la información; es decir ayudan al alumno a prestar atención a los aspectos más importantes de una lección, un pasaje, etc., y transferir dicho material a la memoria de trabajo para su estudio posterior.

c) Estrategias de elaboración en tareas básicas de aprendizaje. Intervienen en los procesos de codificación para la construcción de asociaciones en los materiales que se van a aprender. Por ejemplo, recitar el alfabeto, el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera, asociación de palabras de una lista, formación de imágenes mentales, etc. Esta última estrategia se ha demostrado que es muy efectiva para el aprendizaje de pares asociados. El método de la palabra clave se apoya en este tipo de estrategias (Merry, 1980 y Levin, 1981).

d) Estrategias de elaboración en tareas complejas de aprendizaje. Sirven estas tareas para la integración de la nueva información y el conocimiento previo. Las conexiones que se creen entre los nuevos conocimientos y los existentes van a ser componentes importantes en la adquisición del conocimiento. La toma de apuntes, los mapas conceptuales son técnicas que ayudan a la integración de la información.

e) Estrategias de organización para tareas básicas de aprendizaje. Sirven al alumno para organizar los materiales de tal forma que faciliten el recuerdo posterior. En este apartado se incluyen el agrupamiento y ordenación de ítems, el ordenar cronológicamente hechos, el agrupamiento del vocabulario por categorías gramaticales, etc. Esta organización exige

del sujeto la capacidad de agrupar o categorizar los contenidos.

f) Estrategias organizativas para tareas complejas de aprendizaje. Estas estrategias parecen servir a dos procesos cognitivos: se encargarían de la selección de la información que se transfiere a la memoria de trabajo así como de la construcción de relaciones entre las ideas en dicha memoria. Mayer (1982, 1984) ha denominado a este proceso de codificación «conexiones de construcciones internas» las cuales gracias al entrenamiento, pueden alcanzar un alto desarrollo. Dansereau y colegas han desarrollado una técnica denominada *networking* que sirve para entrenar al sujeto en la identificación de las conexiones internas existentes en un pasaje. A través de esta técnica el alumno divide el pasaje en partes para luego identificar las interrelaciones. Los tipos de enlaces son los siguientes: partes del enlace, enlaces tipo, dirección de los enlaces, enlaces cronológicos, enlaces característicos y enlaces evidentes. Holley y otros que hicieron experiencias con alumnos aplicando estas técnicas obtuvieron resultados muy positivos. De modo análogo Mayer (1980, 1982) ha identificado cinco niveles para describir las relaciones entre las ideas de un pasaje. Cook (1982) que también ha establecido un modelo con cinco niveles para la identificación de la estructura de la prosa en los libros de ciencias, también parece dar buenos resultados.

g) Estrategias de regulación de la comprensión. Las aplican al alumno cuando establece metas en su aprendizaje y valora el grado en que ha alcanzado dichas metas. El uso de las estrategias metacognitivas se operacionalizan en esa regulación. La metacognición se refiere al conocimiento que el sujeto tiene sobre sus propios procesos cognitivos y el control que realiza sobre dichos procesos para regular aprendizaje. Parece que una de las diferencias entre los buenos y malos estudiantes podría estar en el mayor o menor uso de estas estrategias de regulación de la comprensión (Nisbet y Schucksmith, 1987).

h) Estrategias afectivas y motivacionales. Estas estrategias se relacionan con el control que el alumno ejerce sobre su ambiente de aprendizaje. En grado creciente los estudiosos del tema están dando más importancia a los temas relacionados con la atención, concentración, ansiedad, motivación y mantenimiento efectivo de aprendizaje por su incidencia en el trabajo de los alumnos. Se está desarrollando toda una línea de investigación en torno a la ansiedad que provoca en los alumnos la realización de las pruebas y exámenes, desarrollándose incluso programas de intervención que ayuden a los alumnos a reducir sus niveles de ansiedad (Weinstein y Mayer, 1986).

Un planteamiento diferente sirve de base al segundo enfoque que consideramos de *aprender a aprender*, donde recordamos se da relieve al significado y a los objetivos en detrimento de la sistematización de la ense-

ñanza de las técnicas de estudio. Sus defensores argumentan que con este enfoque el alumno puede y debe explorar sus propias posibilidades. No se trata, por tanto, de aprender habilidades y técnicas, sino más bien de desarrollar estrategias propias de aprendizaje para una búsqueda del significado y de la comprensión. Gibbs y Northedge (1979), sus máximos representantes, son contrarios a los métodos directivos a los que acusan de alienantes, poco personales y poco adaptados a las necesidades del alumno. Entre los diversos argumentos que aducen en contra de los métodos de enseñanza de habilidades y técnicas, estiman que existe una clara diferencia entre el conocer y el hacer. En términos del aprendizaje de habilidades profesionales, este desajuste (conocer-hacer) se ha conceptualizado como la diferencia entre las teorías de la acción de una persona (*doing* o autoexplicación de para qué es lo que está haciendo) y las teorías en uso, teorías que dirigen las acciones del sujeto (*knowing*), centrándose las segundas más en el desarrollo conceptual que en la memorización mecánica; más en la profundización que en la velocidad; más en la búsqueda reflexiva de sus propias estrategias que en la aplicación mecánica de las habilidades que se le enseña; más en el significado personal de lo que hacen que en la pura instrumentación. Entwistle (1960), Robinson (1961), Gadzella (1982) llevaron a cabo también revisiones sobre el grado de eficacia de los cursos cuestionando los rendimientos obtenidos. Anderson y Armbruster (1984), Beard y Hartley (1984), Rowher (1984), Peck y Hanafin (1983), Segal, Chipman y Glaser (1985), etc., han realizado varias revisiones sobre los componentes de estos cursos llegando a resultados muy variados. Pero quien más duramente ha criticado estos cursos ha sido Gibbs que aboga por un asesoramiento más individualizado, teniendo en cuenta el contexto y las materias de aprendizaje.

Gibbs y seguidores han desarrollado todo un programa de cómo enseñar a aprender centrándose especialmente en el alumno, por entender que la tarea más importante con la que se enfrenta es el desarrollo de un modelo de aprendizaje y la naturaleza de dicho aprendizaje. La idea básica que Gibbs y colaboradores mantienen que hay siempre que partir de las habilidades que posee el sujeto para proceder a su modificación y ampliación. El tutor va a ser el que estimule estos cambios graduales a través de grupos de discusión estructurados basándose en las experiencias que cada sujeto tiene en cada tarea de estudio.

El libro de Gibbs *Learning to Study. A Guide to Running Group Sessions* (1977) recoge una descripción exhaustiva de este método. Fue reeditado en 1981 y ha sido riempreso en 1986 con el nuevo título de *Teaching Student to Learn. A Student-Centred Approach* siendo muy bien acogido en el Reino Unido, donde en la misma línea se están desarrollando otros proyectos. El método consiste en agrupar alumnos de una materia concreta e instarle a que hagan una tarea. En este contexto se les pide

que realicen un trabajo individual y que reflexionen sobre el mismo, para pasar luego al trabajo en equipo. El objetivo de Gibbs es dejar que el alumno comprenda que su aprendizaje va a depender de la concepción que tenga del mismo y de que no hay una única forma de aprender. El libro está dividido en dos partes. La primera la dedica a cómo se puede enseñar a los alumnos a aprender de forma práctica. En la segunda se exponen las bases teóricas y racionales en las que basa su método de enseñanza. La primera parte que consta de dos capítulos, detalla el uso de los ejercicios, haciendo especial hincapié en sus destinatarios, número de alumnos que pueden participar de forma simultánea en el curso, denominación de cada ejercicio, orden de los mismos, materiales y el lugar más apropiado para llevar a cabo el curso. El segundo capítulo está dedicado a los seis ejercicios de que consta el curso, siguiendo en todos ellos la misma estructura: incluye las instrucciones a seguir para cada sesión, cada ejercicio se inicia con unas notas, las instrucciones, que incluyen las orientaciones verbales que el tutor o instructor debería dar a los participantes y los materiales que se han de usar. En las notas aparecen detallados los objetivos de los ejercicios y el uso que ha de hacerse de los mismos. Las *instrucciones* incluyen información verbal que hay que ofrecer a los alumnos, el tiempo de cada paso y el papel del profesor en los ejercicios. Se señalan en concreto los pasos siguientes: trabajo individual del alumno durante unos breves minutos; trabajo por parejas; trabajo por grupos de cuatro durante 15 o 25 minutos y, finalmente, puesta en común en sesión de una duración de unos 20 minutos. En total la sesión debe durar aproximadamente una hora. Esta estructuración, que Gibbs toma de un trabajo de Northedge (1975), permite que el trabajo y las experiencias individuales sean la base de las discusiones posteriores en lugar de basarse en generalizaciones. El trabajo en parejas propicia que todos los sujetos hablen sobre el tema, pues el diálogo entre dos propicia la intervención de ambos; dando más oportunidad a los más retraídos; permite, además, que cada alumno compare su trabajo con el de otro compañero. El trabajo en grupos de cuatro permite un mayor intercambio y contrastación de ideas. La sesión conjunta sirve para poner de relieve las diferencias y similitudes entre los alumnos potenciándose de este modo el trabajo en grupo. En el apartado de ejercicios se incluyen diversos temas como: cómo aprender mejor, técnicas de organización, modo de tomar apuntes, lectura y uso de libros, escritura y exámenes.

Martin y Ramsden (1986) en la comparación que hicieron de ambos enfoques observaron que el enfoque tradicional es más popular al principio pero menos efectivo a largo plazo. En cambio, el enfoque personalizado de Gibbs es menos popular al principio pero más efectivo a largo plazo. Los resultados en los exámenes parecen no ofrecer diferencias sustanciales entre uno y otro, lo cual nos hace pensar acerca de qué es más

importante, si el proceso o el producto final. Ambos enfoques lejos de presentársenos como alternativas opuestas a elegir, permiten la integración de elementos comunes a ambos. Indudablemente son necesarios tanto la experiencia y el contexto como un modelo y programa sistemático de estrategias de aprendizaje. Aprendizaje que de acuerdo con Nisbet (1986) es un proceso interactivo en el que tanto profesores como padres y amigos tienen un papel fundamental. La conciencia de nuestra ignorancia (metacomprensión) es el primer paso en el aprendizaje. Nisbet señala que al alumno no sólo hay que ayudarlo a identificar su propio problema, sino que hay que ofrecerle la ayuda que necesite a través de modelos de aprendizaje:

«generar simplemente en el niño la conciencia de que no sabe no le conduce automáticamente al aprendizaje... La experiencia metacognitiva (cf. figura 1) necesita ser transformada por la acción del maestro en conocimientos y en estrategias utilizables. Una forma de conseguirlo es que el maestro muestre a sus alumnos modelos de aprendizaje (p. 5).

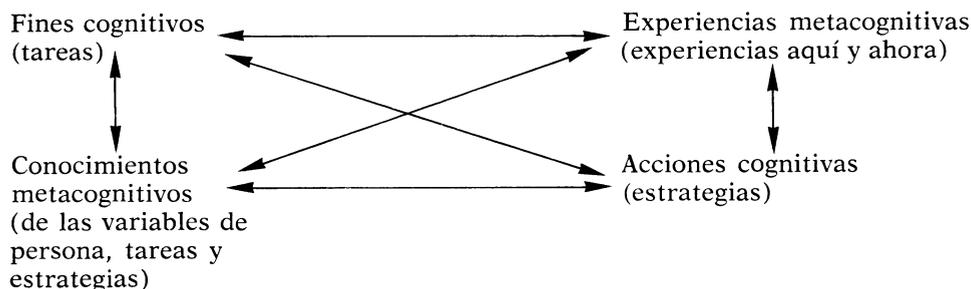


Figura 1 (Nisbet y Schucksmith, p. 64)

Estos modelos debieran ya iniciarse en la propia familia a través de las interacciones padres-hijos. Como en otro lugar señalábamos (Hernández Pina, 1984) lo que un alumno es en la universidad depende de lo que ha sido en el bachillerato, que a su vez dependerá de su EGB y, en última instancia, el parvulario, y esto a su vez de las interacciones del niño en el seno de su familia.

Centrándonos en el papel del profesor Anderson (1981) y Cokburn (1983) responsabilizan a éste del fracaso en el aprendizaje del alumno por

su falta de adaptación a dicho alumno. Es preciso, como afirma Nisbet (p. 81) que el buen profesor recurra a estrategias de aprendizaje y sepa mostrárselas a sus alumnos en sus métodos de enseñanza. En otras palabras, que sepa estimular continuamente a los sujetos a que planifiquen y controlen sus propias actividades, con la intención no de mantener un control total sobre ellos, sino, más bien, de transferir a los chicos a medida que éstos se vuelven capaces de asumir esa responsabilidad.

¿Pueden los profesores enseñar a aprender a sus alumnos Una experiencia mínima nos lleva a afirmar que de hecho lo hacen, se lo propongan o no. Las estrategias y estilos de enseñanza que utilicen los profesores van a condicionar las estrategias de aprendizaje de los alumnos. El problema está en que las técnicas y estrategias aprendidas en unas materias pocas veces se transfieren a otras debido a su excesiva especificidad, por lo que debemos tender a enseñar estrategias más generales que permitan esa transferencia. La escuela debiera enseñar esa adaptabilidad y dentro de ella las personas más apropiadas para la enseñanza de habilidades y estrategias de aprendizaje serían los profesores-tutores; no las personas al margen del trabajo diario del alumno (M. Álvarez, 1988).

El currículum ha de ser el soporte de esta enseñanza. Aprender a estudiar debe desarrollarse de forma simultánea a la experiencia de aprendizaje; contexto y contenidos deben estar presentes en cualquier programa de estrategias para aprender a estudiar, de lo contrario se corre el riesgo de adquirir reglas o recetas de nula aplicación. «Un chico que posea múltiples estrategias y la capacidad de aplicarlas, controlarlas y adaptarlas a diferentes contextos es un estudiante flexible y eficaz», escriben Nisbet y Shucksmith. Biggs (1970) señalaba ya que los alumnos procedentes de áreas distintas necesitan de estrategias distintas. En esta misma dirección están las aportaciones de Säljö (1960), Elton y otros (1979), Tabberer y Allman (1983) que plantean que la enseñanza de métodos de estudio no debe alejarse de las necesidades de los alumnos, del contexto de aprendizaje y de las materias de estudio. Marland (1981), Smith (1983), añaden al contexto la autorreflexión que el alumno debe realizar sobre lo que hace. El problema de la contextualización ha llevado a estos últimos autores a plantearse el papel de la transferencia de las técnicas entre materias distintas. Tebberer y Allman (1983), Nisbet y Shucksmith (1987) han observado que una excesiva contextualización en la enseñanza de las habilidades de estudio puede llevar a reducir la capacidad de transferir lo aprendido de una materia a otra. Según sus palabras «la instrucción puede mejorar en los alumnos el conocimiento de los métodos de estudio sin mejorar su eficacia general en el estudio, porque los alumnos no saben aplicar o no aplican las técnicas. Son incapaces de seleccionar un procedimiento adecuado aunque conozcan muchos métodos entre los que elegir... si la transferencia es el criterio para juzgar el éxito en la enseñanza

de las habilidades de estudio, es obvio no sólo que esas habilidades deben ser enseñadas en un contexto significativo, sino también deben enseñarse teniendo en cuenta el problema de su transferencia. Así es como puede resolverse el dilema de las técnicas para el estudio. Enseñar para la transferencia implica hacer que el alumno caiga en la cuenta de cuáles son los elementos transferibles —conceptos y principios— e intentar aplicarlos de manera más general» (1987: 41- 2).

Todas las materias del currículum proporcionan experiencias diversas de aprendizaje que los profesores no debieran desaprovechar. Si importante es el contexto, importantes son también las materias sobre las que se apoyarán esas enseñanzas. Lo ideal es ofrecer una gama de técnicas lo suficientemente amplia en contextos y materias que permitan al alumno desarrollar la flexibilidad necesaria que le permita elegir las técnicas que mejor se adapten a sus necesidades (Howe, 1976; Ramsden, 1979; Laurillard, 1979). Esta idea de la adaptación a tareas de aprendizaje ha sido investigada en la Universidad de Gothenburg por Marton (1975), Säljö (1979) los cuales describen dos tipos de aprendizaje: el profundo y el superficial. El superficial o atomístico se caracterizaría por una memorización pregunta a pregunta, mientras que el profundo se basa en la comprensión del texto sin recordar textualmente las palabras del autor. Pask (1977) denomina a estos modos de aprender «holístico» y «serialista», que lejos de contraponerse se complementan.

Decíamos más arriba, que todas las materias proporcionan experiencias de aprendizaje que el profesor no debe desaprovechar, como es el caso de la enseñanza de la escritura donde lo importante no es el resultado, sino el proceso que se sigue en su aprendizaje y desarrollo (Scardamalia y otros, 1981; Gravés, 1983; Mayer, 1984; Dansereau, 1985). La enseñanza de la lectura, que rebasa la competencia técnica, puede permitir al alumno usar una gama de estrategias en función del contexto y del propio texto; buscando objetivos en todo aquello que se lee. Lo importante en el proceso de enseñanza de la lectura está no sólo en el dominio mecánico y en la búsqueda de datos, sino más bien en el desarrollo de la comprensión. Son muchos los autores que han ideado métodos para aprender a leer un texto; valga como ejemplos el SQ3R de Robinson, el *Murder y Networking* de Dansereau y el de Martin y Buck (1982). Estos dos autores proponen 9 etapas para ayudar a los alumnos en su estudio:

1. Comprensión de la tarea (¿qué significa esto?).
2. Decisión sobre el enfoque (¿qué debo hacer para responder esto?).
3. Selección de las fuentes (¿qué puedo usar para ayudarme?).
4. Uso de las fuentes (¿dónde está la información relevante?).
5. Comprensión de la información (¿qué significa esto?).
6. Selección de los puntos relevantes (¿qué debo usar?).

7. Organización de las notas (¿cómo debo organizar esto para su presentación?).
8. Presentación.
9. Evaluación (¿lo he hecho adecuadamente?).

En el año 1981 Marland había hecho algo similar en los siguientes términos:

1. Formulación y análisis de necesidades (¿qué necesito hacer?).
2. Identificación y valorización de las fuentes.
3. Localización de las fuentes (¿cómo llegar a las fuentes?).
4. Examen, selección y rechazo de las fuentes (¿qué fuentes voy a usar?).
5. Cuestionar las fuentes (¿cómo usaré las fuentes?).
6. Registro y almacenamiento de la información (¿cómo registraré la información?).
7. Interpretación, análisis, síntesis, evaluación (¿tengo toda la información que necesito?).
8. Presentación y comunicación (¿cómo la presentaré?).
9. Evaluación (¿cómo la aprenderé?).

Este autor recomienda seguir una política de centro en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje con el fin de que el alumno las practique de una forma simple al principio para ir paulatinamente profundizando dentro de cada materia conforme avanza en sus estudios.

Baird y Whit (1984) más recientemente han elaborado un cuestionario en este sentido con profesores de ciencias. La experiencia consistió en la aplicación de una guía de preguntas que el alumno tenía que realizar mientras llevaba a cabo su trabajo. El cuestionario se convertía así en una especie de autocontrol del aprendizaje.

En lo referente al momento más apropiado para la introducción del alumno en la enseñanza de estrategias de aprendizaje hay opiniones discrepantes. Por una parte, los profesores de enseñanza superior se lamentan de que los estudiantes encuentran dificultades en su trabajo universitario, dificultades que deberían haberse resuelto, en su opinión en el nivel inferior. A su vez los profesores de EEMM se quejan también de que los alumnos llegan a este nivel educativo ignorantes de cómo ha de enfrentarse de forma individual a su estudio, responsabilizando al profesorado de EGB de la falta de iniciación en las técnicas de estudio; no faltan incluso dentro de primaria los que piensan que el desarrollo de estrategias debe iniciarse en el mismo parvulario Heather (1984). Desde una óptica académica, creemos que el momento más idóneo de iniciar las técnicas resulta ser entre los 10 y los 11 años. Como señalan Nisbet y Shucksmith

«A esta edad pueden echarse los cimientos del aprendizaje en muchos niños por haberse dominado ya las habilidades básicas. En la mayor parte de los casos, son los años iniciales de la adolescencia cuando ya ha tenido lugar un notable desarrollo de las funciones mentales, un aumento de la conciencia de uno mismo y un tránsito de lo que Piaget llama operaciones concretas de razonamiento formal. Los años de la EGB en general, y en especial, los ciclos medios y superior, brindan una gran oportunidad, no para modificar malos hábitos de estudio, sino para mostrar modelos adecuados de aprendizaje, iniciar una buena enseñanza de los mismos y desarrollar experiencias positivas de aprendizaje. Si introducimos las técnicas para estudiar después de los 17 años, puede que entonces sea ya demasiado tarde para que su enseñanza resulte operativa. Las opiniones de los alumnos de BUP a los que le hemos impartido cursos coinciden en este sentido: más que en la EEMM hubieran deseado oír por primera vez de estas cosas en sus años de EGB. De lo dicho no debe colegirse que haya que descartarse por ineficaces cursos de técnicas que se lleven a cabo después de la edad que marcamos como ideal.

Otro aspecto de interés es el referente al modo en que debe llevarse a cabo esta formación. Veamos para ello lo que señalan al respecto en los manuales sobre el tema. En España hasta la fecha han aparecido más de setenta textos, la mayoría traducciones dirigidas fundamentalmente a alumnos (para el profesorado el más reciente es el de Álvarez y colegas, 1988). El enfoque más seguido en estos manuales es el tradicional (*oding*), siendo los contenidos muy similares y haciendo muy escasa referencia al currículum y al contexto. Los aspectos más tratados son los siguientes:

- a) Circunstancias personales. Condiciones físicas y psíquicas.
- b) Lugar de estudio.
- c) Distribución del tiempo.
- d) El material de estudio.
- e) El método de estudio.
- f) La lectura.
- g) La toma de apuntes y la clase.
- h) Subrayado, esquemas y resúmenes.
- i) Técnicas auxiliares: fichas, biblioteca, realización de trabajo, etc.
- j) El trabajo en equipo.
- k) Los exámenes, etc.

En cuanto a la forma de concretar esta formación en las técnicas nos encontramos con diversas variantes, en función de los resultados pretendidos. Están en primer lugar los cursos intensivos para alumnos, impartidos por personas ajenas a los alumnos o al centro. Durante un período de tiempo se les enseña métodos y técnicas a los alumnos de acuerdo con

unos contenidos similares a los apuntados más arriba. Una vez acabado el curso o seminario se deja que el alumno aplique los conocimientos recibidos sin especial seguimiento. Este tipo de cursos ha sido quizás el más extendido en nuestro país, y por ser de escasa efectividad ha puesto en entredicho el valor real de las técnicas. En los cursos intensivos para profesores, éstos son instruidos en el tema para luego ser ellos los que desarrollen el programa con sus alumnos. Aquí las variantes están en función de la demanda: los profesores pueden ser de varios centros, o bien de un solo centro que solicita el curso. Una vez acabada la fase de formación de profesores-tutores son ellos los encargados de insertar en el currículum el programa de estrategias de aprendizaje. A esta formación inicial sigue una fase de seguimiento con reuniones periódicas entre el instructor y los profesores participantes en el programa, realizando al final de cada curso una evaluación cualitativa sobre los objetivos alcanzados. Esta última modalidad es la que venimos realizando en varios centros en Murcia con resultados más positivos que los obtenidos con el modelo anterior. M. Álvarez y otros hablan de cinco maneras de concretar la forma en que los profesores pueden desarrollar estos cursos tras recibir la correspondiente instrucción:

- a) Curso introductorio, que se desarrolla al iniciar un ciclo escolar (desde la EGB a la Universidad). Su carácter es preventivo.
- b) Curso introductorio más una acción de refuerzo a lo largo del ciclo.
- c) Curso intensivo al acabar el primer trimestre de cada curso.
- d) Curso general a lo largo de todo el curso.
- e) Curso de acción tutorial dentro de un programa de orientación educativa.

Señalan estos autores que es muy importante la participación de los distintos profesores y niveles así como su coordinación. Si el curso se imparte como actividad distinta del currículum y a partir de determinadas edades, es importante que tenga un carácter voluntario. La modalidad que aconsejan y que personalmente hemos comprobado es aquella en la que un especialista coordina el diseño del programa y su ejecución, previa determinación de cuáles van a ser las competencias del coordinador y los de profesores.

Como conclusión cabe señalar que cualquier decisión en la impartición de un programa sobre métodos de estudio debería tener muy en cuenta la participación del mayor número de profesores del centro y el contexto y los contenidos curriculares. Es imprescindible realizar un diagnóstico de las necesidades con el fin de partir de las demandas de alumnos y profesores y así poder establecer los objetivos deseables y posibles. Se

han de planificar, igualmente, los contenidos de las técnicas y actividades a desarrollar, así como su temporalización. A partir de los materiales comerciales existentes, el tutor deberá elaborar los propios del centro para cada nivel y situación. Parece más aconsejable seguir una metodología mixta en la que se tenga en cuenta un programa uniforme para todos los sujetos con intervenciones diferenciadas a grupos reducidos o incluso a individuos, donde se pueda absorber la problemática de cada alumno y ajustar el programa a su realidad. Finalmente, es importante no olvidar la evaluación del programa. Ésta tendrá en cuenta no sólo las calificaciones obtenidas por los alumnos, sino el proceso de aprendizaje alcanzado.²

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. y otros (1988): *Métodos de Estudio*, Martínez Roca, Barcelona.
- ANDERSON, L. (1981): *Student responses to neatwork*, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- ANDERSON, T. H. y B. H. ARMBRUSTER (1984): «Studing», en D. P. Pearson (ed), *Handbook of reading research*, Longmans, Nueva York.
- BAKER, L. y A. BROWN (1984): «Metacognitive skills and reading», en D. P. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*, Longmans, Nueva York.
- BAIRD, J. R. y R. T. WHITE (1982): «Promoting self-control of learning», *Instructional Science*, 11, pp. 222-247.
- BEARD, R. M. y J. (1984): *Teaching and learning in higher education*, Harper y Row, Londres.
- BIGGS, J. B. (1970): «Faculty patterns in study behavior», *Australian J. of Psychology*, 22, p. 161-174.
- (1981): «Individual and group differences in study processes», *The British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 266-279.
- (1985): «The role of metalearning in study processes», *British Journal of Educational Psychology*, 55, pp. 185-212.
- BRANSFORD, J. D. (1979): *Human cognition: learning, remembering and understanding*, Belmont, Wadsworth.
- BUZAN, T. (1974): *Use your head*, BBC, Londres (última edición, 1988).
- CHIBNALL, B. (1979): «Sussex experience», P. J. Hills (ed.), *Study courses and counselling*, Society for Research into Higher Education, Guilford.
- COCKBURN, A. (1983): *The quality of pupil learning experience*, Link, University of Lascaster, Centre for Educational Research and Development.
- COLES, C. (1985): «Diferences between conventional and problem-based curricula in their students approach to study», *Medical Education*, 19, pp. 308-309.
- COOK, L. K. (1986): *The effect of text structure on the comprehension of scientific prose*, citado por Weinstein y Mayer.
- COVINGTON, M. V. (1985): «Strategic thinking and the fear of failure», en J. W.

- Segal y otros, *Thinking and learning skills*, vol. 1, Relating instructional to research, Erlbaum, Hillsdale.
- DA COSTA, M. (1979): «Profile of a study skills workshop», en P. J. Hills (ed.), *Study courses and counselling*, Society for Research into Higher Education, Guildford.
- DANSEREAU, D. F. (1978): «The development of a learning strategies curriculum», E. H. F. O'Neill (ed.), *Learning strategies*, Academic Press, Nueva York.
- (1985): «Learning strategies research», E. J. Segal, y R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale.
- ENTWISTLE, D. (1960): «Evaluation of study-skills courses: a review», *Journal of Educational Research*, 53, pp. 243-252.
- ENTWISTLE, N. (1981): *Short inventory of approaches to study*, University of Edinburgh, 1981.
- GADZELLA, B. M. (1982): «Computer-assisted instruction on study-skills», *Journal of Experimental Educational*, 50, pp. 122-126.
- GIBBS, G. (1977a): «Can students be taught how to study», *Higher Education Bulletin*, 5, pp. 107-118.
- (1977b): *Learning to study: a guide to running group sessions*, The Open Univ., Institute of Educational Technology, Milton Keynes.
- (1981-1986): *Teaching student to learning. A student-centred approach*, Open University Press, Milton Keynes.
- GIBBS, G. y A. NORTHEDGE (1977): *Learning to study- a student centre approach*, Teaching et a distance, 8, pp. 3-9.
- GOZÁLBEZ SANJUAN, J. (1988): «Un modelo de intervención orientadora y su incidencia en lengua y ciencias sociales al finalizar la E.G.B.», *Tesis doctoral* no publicada.
- GRAVES, D. (1983): *Writing: teachers and children at work*, Heineman, Londres.
- HOLLEY, C. D. y otros (1979): «Evaluation of a hierarquichical mapping teaching as an aim to prose processing», *Contemporary Educational Psychology*, 4, pp. 227-237.
- HARTLEY, J. (1986): «Improving study-skills», *British Educational Research J.*, 12, pp. 11-23.
- HOUNSELL, D. (1979): «Learning to learn: research and development in student learning», *Higher Education*, 8, pp. 453-469.
- (1984): «Understanding teaching and teaching for understanding», en F. Marton y otros (eds.), *The experience of learning*, Academic Press, Edinburgh.
- HELWEG-LARSEN, B. (1977): «Thoughts on propagating study skills», *Impetus*, 7, pp. 11-19.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1984): «Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil», *Infancia y Aprendizaje*, 25, pp. 35-60.
- : *El profesor y la investigación en el aula* (en prensa).
- HERNÁNDEZ PINA, F. y MONDÉJAR, F. (1988): *Técnicas para saber estudiar*, Murcia.
- HILLS, P. J. (ed.) (1979): «Study courses and counselling. Problems and possibilities», *Research into Higher Education Monographs*.
- HILL, P. J. y F. W. POTTER (1979): «Group counselling and study skills», en

- P. J. Hills (ed.), *Study and counselling Society for Research into Higher Education*, Guildford.
- HOWE, M. J. A. (1976): «Good learners and poor learners», *Bulletin of the British Psychology Society*, 29, pp. 16-19.
- INFORME GITTINS (1967): «Primary Education in Wales», HMSO, Londres.
- INFORME PLOWDEN (1967): «Children and their school», HMSO, Londres.
- IRVING, A. (1985): «Crossing the boundaries: study skills across the curriculum», en A. Irving, *Starting to teach study skills*, E. Arnold.
- LAURILLARD, D. (1979): «The process of student learning», *Higher Education*, 8, pp. 395-409.
- LAYCOCK, S. R. y RUSSELL, D. H. (1941): «An analysis of 38 How-to study manuals», *School Review*, 49, pp. 37-41.
- LEVIN, J. R. y otros (1982): «Mnemonic versus nonmnemonic vocabulary-learning strategies for children», *American Educational Research Journal*, 19, pp. 121-136.
- MADDOX, H. (1962): «An analysis of how to study manuals», *Bulletin of the British Psychological Society*, 47.
- (1964): *How to study*, Pan Books, primera edición española.
- MARLAND, M. (1981): *Information skills in the secondary curriculum*, Schools Council Curriculum Bulletin, 9, Methuen, Londres.
- MATIN, D. y P. BUCK (1985): «Bridging the gap between primary and secondary schools», en Irving, *Starting to teach study skills*, Arnold.
- MARSHALL, L. A. y F. ROWLAND (1983): *A guide to learning independently*, The Open University, Milton Keynes.
- MARTIN, E. y P. RAMSDEN (1986): «Learning skills or skill in learning?», en J. T. E. Richardson y otros, *Student learning: research in education and cognitive psychology*, Nelson.
- MARTON, F. (1975): «What does it take to learn?», en N. Entwistle y D. Hounsell (eds.), *How student learn*, University of Lancaster.
- MARTON, F. y R. SALJO (1976): «On qualitative differences in learning: I outcome and process», *British J. of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- MARTON, F., D. HOUNSELL y N. ENTWISTLE (eds.) (1984): *The experience of learning*, Scottish Academic Press.
- MAYER, R. E. (1980): «Elaboration techniques that increase the meaningfulness of technical prose: an experimental test of the learning strategy hypothesis», *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 770-784.
- (1982): *Instructional variables in test processing*, en A. Flammer y W. Kintsch (eds.), «Discourse processing», North-Holland, Amsterdam.
- (1984): «Aids to prose comprehension», *Educational Psychologist*, 19, páginas 30-42.
- MERRY, R. (1980): «The keyword method and children's vocabulary learning in the classroom», *The British Journal of Educational Psychology*, 50, páginas 123-136.
- MONROE, W. S. (1924): *Training in the teaching of study*, Bulletin 20, Bureau of Educational Research, University of Illinois.
- NISBET, J. y J. SHUCKSMITH (1987): *Estrategias de aprendizaje*, Santillana, Madrid.

- NORTHEGGE, A. (1975): *Learning through discussion in the Open University*, Teaching at a Distance, núm. 2, Open University.
- PASK, G. (1976): «Styles and strategies of learning», *British J. of Educational Psychology*, 46, pp. 128-148.
- (1977): *Learning styles, educational strategies and representations of knowledge: methods and applications*, Progress Report 3 to the Social Science Research Council on Research Programme.
- PARIS, S. G., D. R. CROSS y M. Y. LIPSON (1984): «Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension», *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 1.239-1.252.
- PECK, K. L. y M. J. HANNAFIN (1983): «The effects of notetaking pretraining and the recording to notes on the retention of aural instruction», *Journal of Educational Research*, 77, pp. 100-107.
- PERRY, W. G. (1981): *Cognitive and ethical growth: the making of meaning*, en A. Chickering (ed.), *The Modern American College*, Jossey Bass, San Francisco.
- RAMSDEM, P. (1984): «The context of learning», en F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (eds.), *The experience of learning*, Scottish Academic Press, Edinburgh.
- ROBERT, M. M. (1981): «Establishing a study skills course for sixth-form students», *Educational Research*, 24, p. 2.430.
- ROBINSON, F. P. (1961): *Effective study*, Harper and Row, Nueva York.
- ROHWER, W. P. (1984): «An invitation to a development psychology of study», en F. J. Morrison, C. Lord y D. P. Keating (eds.), *Applied development psychology*, Academic Press, Nueva York.
- SCARDAMALIA, M. y C. BEREITER (1983): «The development of evaluation, diagnostic and remedial capability in children's composition», en M. Martkey (ed.), *The psychology of written language: a development approach*, Wiley, Chichester.
- SCARDAMALIA, M., C. BEREITER y B. FILLION (1981): *Writing for results: sourcebook of consequential composition activities*, Curriculum Series 44, Education.
- SEGAL, J. W., S. F. CHIPMAN y R. GLASEFI (1985): *Thinking and learning skills*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale.
- SMITH, R. M. (1983): *Learning how to learn: applied theory for adults*, Open University Press, Milton Keynes.
- TABBERER, F. (1985): «Linking research and practice», en E. A. IRVING, *Starting to teach study skills*, E. Arnold.
- TABBERER, E. y J. ALLMAN (1983): *Introduction study skills: an appraisal of initiatives at 16 +*, NFER-Nelson, Windsor.
- THOMAS, L. F. y E. S. H. AUGSTEIN (1976): *The self-organised learner and the printer word*, Brunel University, Centre for the Study of Human Learning.
- TRUSCOT, B. (1946): *First year at the University*, Faber, Londres.
- VAN PATTEN, J., CHAO, C. y C. M. REIGELUTH (1986): «A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction», *Review of Educational research*, 56, pp. 437-471.
- WATT, I. (1981): «The improvement of the mind», citado por Entwistle.

- WATTS, F. (1985): «Individual-centered cognitive counselling for study problems», *British Journal of Guidance and Counselling*, 13, pp. 238-247.
- WINSTEIN, C. E. y R. E. MAYER (1986): «The teaching of learning strategies», en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Mcmillan, Nueva York.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA SOBRE MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

- ADAMS, J. A. (1983): *Aprendizaje y memoria*, Ed. Manuel Moderno, México.
- ADUNA MONDRAGÓN, A. P. y E. MÁRQUEZ SERRANO (1985): *Curso de hábitos de estudio y autocontrol*, Ed. Trillas, México.
- ALBERICIO, J. J. y M. VIGUES (1980): *Metodología del trabajo escolar*, Sant Just, Edipresa.
- (1980): *Técnicas de trabajo escolar*, Ed. Edelvives, Zaragoza.
- ALLEN, C. (1968): *Los exámenes*, Oikos-Tau, Barcelona.
- ÁLVAREZ, M., R. FERNÁNDEZ, S. RODRÍGUEZ y R. BISQUERRA (1988): *Métodos de estudio*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- BAEZO LÓPEZ, J. (1981): *Métodos de estudio*, Miñón, Valladolid.
- BISQUERRA, R. (1983): *Ejercicios prácticos de eficacia lectora*, PPU, Barcelona.
- BOSQUET, R. (1980): *Cómo estudiar con provecho*, Ed. Ibérico Europea, Madrid.
- BROWN, M. (1975): *Manual del estudiante asesor*, Ed. Trillas, México.
- (1978): *Guía para la supervivencia del estudiante*, Ed. Trillas, México.
- (1984): *Guía del estudio efectivo*, Ed. Trillas, México.
- (1975): *Curso para el estudio efectivo*, Ed. Trillas, México.
- (1975): *Encuesta de habilidades hacia el estudio*, Ed. Trillas, México.
- BROWN, W. F. y W. HOLTZMAN (1984): *Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio*, Ed. Trillas, México.
- BRUNET GUTIÉRREZ, J. J. (1975): *Técnicas de estudio*, Ed. Bruño, Madrid.
- (1985): *¿Cómo programar las técnicas de estudio en la E.G.B.?*, S. Pío, Madrid.
- BUZAN, T. (1988): *Cómo utilizar su mente con éxito*, Deusto, Bilbao.
- (1987): *Cómo utilizar su memoria*, Deusto, Bilbao.
- CARMAN, R. (1978): *Habilidades para estudiar*, Ed. Limusa, México.
- CARREÑO, P. A. (1976): *Estudiar = aburrirse*, Rialp, Madrid.
- CASTILLO CEBALLOS (1979): *La metodología del estudio en los centros educativos*, Ed. Eunsa, Bilbao.
- CHÁVEZ, A. (1982): *Aprender a estudiar*, Edamex, México.
- CHICO GONZÁLEZ, P. (1981): *El estudio diferenciado*, Centro Vocacional La Salle, Burgos.
- (1981): *Estudiar con eficacia*, Centro Vocacional La Salle, Burgos.
- (1981): *Sabes, quieres, puedes estudiar*, Centro Vocacional La Salle, Burgos.
- CLIFFORD, A. (1968): *Los exámenes*, Oikos-Tau, Barcelona.
- CLOUGH, E. (1988): *Técnicas de estudio y examen*, Ed. Pirámide, Madrid.

- COLL-VINENT (1984): *Introducción a la metodología del estudio*, Ed. Mitre, Barcelona.
- COOREL, W. (1975): *El aprender*, Ed. Herder, Barcelona.
- CORSI, A. y A. ONORATI (1967): *Cómo estudiar sin cansancio*, Vecchi, Barcelona.
- CORTÁZAR ECHEVERRÍA, C. (1985): *Cómo estudiar la historia*, Ed. Vicens-Vives, Barcelona.
- CORZO, J. M. (1972): *Técnicas de trabajo intelectual*, Ed. Anaya, Madrid.
- CUENCA ESTEBAN, F. (1987): *Cómo estudiar con eficacia*, Ed. Escuela Española, Madrid.
- DÍAZ VEGA (1983): *Aprender a estudiar con éxito*, Ed. Trillas, México.
- DUMONT, J. y C. SCHUSTER (1987): *Cómo aprender a razonar*, Deusto, Bilbao.
- FENKER, R. (1984): *Cómo estudiar y aprender más y mejor en menos tiempo*, Ed. Edaf, Madrid.
- FERNÁNDEZ MAMBRILLAS, S. y DURÁN MARTÍN (1981): *Aprendiendo a estudiar*, Madrid.
- FRY, E. (1975): *Técnicas de la lectura veloz*, Ed. Mensajero, Bilbao.
- GABINETES PSICOPEDAGÓGICOS MUNICIPALES (1987): *Técnicas de estudio*, Valencia.
- GAUQUELIN, F. (1976): *Aprender a aprender*, Ed. Mensajero, Bilbao.
- GAVIN, M. J. y M. ROS (1977): *Técnicas de trabajo intelectual*, GECSA, Barcelona.
- GUERRA, H. M. (1975): *Cómo estudiar ya*, Ed. Marsiega, Madrid.
- GUINERY, M. (1979): *Aprender a estudiar*, Ed. Fontanella, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, S. (1982): *El éxito en tus estudios*, Ed. Trillas, México.
- HERNÁNDEZ PINA y F. MONDÉJAR (1988): *Técnicas para saber estudiar*, Grupo Distribuidor Editorial, Madrid.
- HERNÁNDEZ PINA, F.: *Aprendiendo a aprender. Métodos y técnicas de estudio* (en prensa).
- HOWE, A. (1988): *Cómo estudiar*, Deusto, Bilbao.
- IBÁÑEZ, R., B. LOPES, J. MARTÍNEZ y F. MENCHER (1985): *Eficacia en el estudio*, Ed. Anaya, Madrid.
- ICE UNIVERSIDAD DE DEUSTO (1982): *Curso de técnicas de estudio individual*, Deusto, Bilbao.
- ILLUECA, L. (1971): *Cómo enseñar a estudiar*, Ed. Magisterio Español, Madrid.
- LEITNER (1984): *Así se aprende*, Ed. Herder, Barcelona.
- LEMAÍTRE, P. y F. MAQUERE (1987): *Técnicas para saber estudiar*, Deusto, Bilbao.
- LIEURY, A. (1985): *Los métodos mnemotécnicos*, Ed. Herder, Barcelona.
- MADDOX, H. (1984): *Cómo estudiar*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona.
- MARTÍNEZ MAYA, J. (1984): *Psicología y técnicas de estudio*, Murcia.
- MAYO, W. J. (1980): *Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente*, Payor, Madrid.
- MEENES, M. (1982): *Cómo estudiar para aprender*, Ed. Paidós, B. Aires.
- MICHEL, G. (1979): *Aprender a aprender*, Ed. Trillas, México.
- MIRA y LÓPEZ, E. (1967): *Cómo estudiar y cómo aprender*, Kapelusz, Buenos Aires.
- MORAL DE LAS HERAS, M. (1984): *Saber leer. Saber estudiar*, Ed. Fomento de Bibliotecas, Madrid.
- MORGAN, C. T. y J. DEESE (1967): *Cómo estudiar*, Ed. Magisterio Español, Madrid.

- MUÑOZ, G. y F. CUENCA (1982): *Técnicas de trabajo intelectual*, Ed. Escuela Española, Madrid.
- NOVAK, J. D. y D. B. GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- ONTZA, J. (1984): *Saber estudiar*, Ed. Mensajero, Bilbao.
- PALLERO, S. (1975): *La entrada en la Universidad: instrumentos de aprendizaje universitario*, Ed. Narcea, Madrid.
- (1978): *Aprender a estudiar*, Ed. Emilio Ferrari, Madrid.
- PALLARES MOLINS, E. (1983): *Mejora tu modo de estudiar*, Mensajero, Madrid.
- (1984): *Didáctica del estudio y de las técnicas de trabajo intelectual*, Ed. Mensajero, Madrid.
- PARSON, C. (1981): *Cómo estudiar con eficacia*, Ed. Kapelusz, Madrid.
- PASCAL (1983): *Aprendo a estudiar*, Ed. Pascal, Madrid.
- PELÁEZ, M. C. (1985): *Técnicas de estudio*, Instituto de Ciencias del Hombre, Bilbao.
- PÉREZ CORBACHO, J. (1974): *¿Sabes estudiar?*, Murcia.
- RIEDMANN, W. (1982): *Técnicas de trabajo individual*, Deusto, Bilbao.
- ROGER AMENGUAL, B. (1981): *Las técnicas de estudio en los programas escolares*, Ed. Cincel-Kapelusz, 1981.
- ROWNTREE, D. (1986): *Preparación de cursos para estudiantes*, Ed. Herder, Barcelona.
- (1982): *Aprender a estudiar*, Ed. Herder, Barcelona.
- RIART I VENDRELL (1984): *Las técnicas del tiempo de estudio personal*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona.
- SAMSON, P. (1987): *Cómo guiar eficazmente su pensamiento. De la idea al proyecto*, Deusto, Bilbao.
- SAAVEDRA ESTEBAN, J. (1987): *Técnicas para progresar en el estudio*, Escuela Española, Madrid.
- SCHAILL, W. S. (1978): *Cómo leer más rápido en 7 días*, Ed. Diana, México.
- STATON, T. (1979): *Cómo estudiar*, Ed. Trillas, México.
- TORRE TOMÁS, M. C. DE LA (1976): *Técnicas de estudio*, Anaya, Madrid.
- TORT, A. (1973): *Dinámica y técnicas de estudio*, Ed. ICCE, Madrid.
- UBIETO, A. (1981): *Técnicas básicas para el estudio*, ICE, Universidad de Zaragoza.
- VALLES ARANDIGA, A. y C. YUSTE HERNANZ (1986): *Cómo estudiar*, 2 vols. PECE, Madrid.
- VERLEE, W. L. (1986): *Aprender con todo el cerebro*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- VILLARREAL GONZÁLEZ (1980): *Estudiantes triunfadores*, Ed. Limusa, México.
- WASNA, M. (1974): *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- ZIEI,KE, W. (1978): *Leer mejor y más rápido*, Deusto, Bilbao.