

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA



IMPLANTACION DE UN PROGRAMA DE ORIENTACION
EDUCATIVA EN EL TIPO DE ENSEÑANZA MEDIA --
SUPERIOR.

T E S I S

Para obtener el Título de
Licenciado en Psicología.

ROSA AURORA MIER ZAMUDIO.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

5053.08
UNAM
1976
93
Ei. 2.

M-161988

Apr. 404

A MIS PADRES

A MIS HERMANAS

A MI ESPOSO

A todas y cada una de las personas que con su colaboración contribuyeron a la realización de esta tesis, en especial al Psic. Miguel Angel Rosado Ch., por la asesoría técnica, al Psic. Fernando García, Director de ésta, a la Psic. Donají Domínguez, por su ayuda en la revisión y al Dr. Angel San Román, por las facilidades que me proporcionó durante el desarrollo de este trabajo.

01327

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
. Algunas consideraciones sobre el Aprendizaje y la Motivación en el aula.	4
. Antecedentes del Programa de Asesoramiento - de Estudiante a Estudiante.	14
. Investigaciones Previas:	23
Adaptabilidad a situaciones de secundaria.	31
Adaptabilidad a nuestra cultura.	37
CAPITULO II	
<u>Planteamiento del Problema.</u>	42
. Objetivos.	43
. Hipótesis.	44
<u>Descripción de los Instrumentos de Medición.</u>	
. Encuesta sobre las Habilidades de Estudio.	47
. Prueba de Estudio Efectivo.	58
. Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio.	79
<u>Desarrollo del Programa.</u>	93
. Obtención de Puntajes "T" e interpretación - de las Escalas para la Asesoría de Estudiantes.	94
. Selección de Estudiantes Asesores.	109
. Características de los Estudiantes Asesores de Alto Rendimiento, obtenidas mediante las Encuestas y Prueba de Estudio Efectivo.	114
. Resultados obtenidos por los Estudiantes -- Asesores en el Inventario Multifásico de la Personalidad (M.M.P.I.).	122
. Resultados obtenidos por los Estudiantes -- Asesores en el Inventario de Preferencias - Personales (E.P.P.S.)	127
. Sesiones de Entrenamiento.	131
. Curso sobre Técnicas Efectivas de Estudio.	135

. Obtención de la Escala Adicional del M.M.P.I. para seleccionar Estudiantes Asesores en el Nivel de Preparatoria.	142
Análisis e Interpretación de los Datos Obtenidos.	146
Problemas que los Estudiantes Asesores juzgan agudos, detectados con las Pruebas de Estudio Efectivo.	151
 CAPITULO III	
Proposición de un Nuevo Instrumento para Evaluación de Técnicas de Estudio.	152
. Procedimiento seguido en la Reducción de las Pruebas.	154
. Estudios sobre la Reducción.	156
. Validez	157
. Instructivo.	
. Inventario de Estudio.	170
. Comentarios a los datos obtenidos con el Inventario de Estudio.	184
 RESUMEN Y CONCLUSIONES	 188
 BIBLIOGRAFIA	 195

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

A través de la experiencia lograda durante el ejercicio de la Orientación en la Escuela Nacional Preparatoria, - hemos encontrado que el estudiante requiere nuestra ayuda en diferentes áreas. De entre éstas, destaca con particular importancia la referente a Técnicas de Estudio, ya que los alumnos día a día deben esforzarse por alcanzar un nivel académico que favorezca su desempeño estudiantil.

Sin embargo, es en este aspecto donde continuamente el estudiante enfrenta una serie de escollos, a veces sumamente difíciles de salvar, por la falta de adecuados métodos de estudio. Frecuentemente, escuchamos de ellos - que no les alcanza el tiempo para realizar ni las actividades cotidianas dentro de clase, ni las que deben llevar a cabo fuera de ellas, lo que, en no pocas ocasiones les trae como consecuencia lógica el reprobar continuamente sus materias con el consiguiente sentimiento de -- frustración, la irregularidad administrativa y en algunos casos, hasta la deserción de sus estudios, grave problema que están enfrentando casi todos los niveles escolares.

Reflexionando sobre lo anterior, nos planteamos la interrogante sobre cuál podría ser el método a través del -- cual, lograríamos dar una ayuda efectiva a la cantidad de alumnos que nos la requiere y que pudiéramos desarrollar con los pocos recursos humanos y materiales con los que contamos.

Investigamos diferentes sistemas y decidimos utilizar el programa de Asesoría Estudiante a Estudiante, que nos -- planteaba la facilidad de lograr acceso a un mayor número de estudiantes que requieren técnicas de estudio y --- que ha sido probado con estudiantes de College en EE.UU. y en México, con estudiantes de la Facultad de Psicología.

El trabajo que aquí presentamos, comprende la investigación realizada, con el fin de probar la efectividad de -- dicho sistema en el nivel de Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para ello, en una primera instancia planteamos el marco teórico acerca del aprendizaje y la motivación, así como el que sustenta el programa original de asesoría Estudiante a Estudiante, ideado por Brown.

Posteriormente, presentamos el sistema tal y como poso--

tros lo aplicamos en el nivel de Bachillerato, así como las modificaciones y adaptaciones que debimos efectuar - tanto al programa como a los materiales que comprende, - para hacerlo más accesible y funcional al nivel que tratamos.

Incluimos, asimismo, los resultados que obtuvimos respecto a las hipótesis que nos planteamos y finalmente, proponemos una instrumento al que hemos denominado "Inventario de Estudio", que es una modificación de las pruebas originales del programa, adaptada a nuestra población.

CAPITULO I

Algunas consideraciones sobre el aprendizaje y la motivación en el aula.

A través del tiempo, una gran cantidad de psicólogos y pedagogos se han preocupado por definir el aprendizaje, cómo se dá, qué se necesita para que se dé, qué sucede cuando las personas aprenden, en qué circunstancias y por qué métodos las personas han aprendido mejor, por qué en unos casos es más rápido que en otros, qué factores determinan qué es lo que aprendemos y la rapidez con que lo hacemos.

Tal parece que la preocupación sobre el aprendizaje ha trascendido a todos los niveles, pues éste se dá no solamente en el aula, sino en nuestra vida diaria en general.

De la misma manera, muchos estudiantes se preguntan cómo mejorar sus métodos de estudio; los maestros desean perfeccionar sus técnicas escolares o industriales y tratan de encontrar mejores caminos para entrenar nuevos trabajadores.

Ya que hablamos de aprendizaje en cada uno de los casos mencionados, podemos suponer que hay algo en común, que existe algo similar en lo que sucede al que aprende.

Borger y Seaborne explican que "la única semejanza, está en que el que aprende, en cada caso cambia, según criterios específicos de la situación" y ejemplifican lo siguiente: "el estudiante de historia puede hablar sobre los factores que condujeron al estallido de la Primera Guerra Mundial, siendo ésto previamente imposible a la presentación de dicho fenómeno; el jugador de ajedrez enciernes se da cuenta de que empieza a ganar a su padre con una frecuencia incrementada". (1)

Con estos ejemplos, podemos darnos cuenta de que en todos los momentos de nuestra vida aprendemos. Sin embargo, nuestra tarea en este trabajo, se circunscribe al aprendizaje en el aula, siendo nuestro interés fundamental, encontrar respuesta a las interrogantes para lograr sus mejores resultados.

Veamos entonces, algunas consideraciones sobre el aprendizaje y la motivación en el aula.

W.F. Brown considera la preponderancia del aprendizaje y la motivación, para el éxito o fracaso del estudiante y agrega: "la actitud hacia el maestro, el estudio y en general, todo lo referente a la escuela, como determinante en el rendimiento escolar".

(1) Borger y Seaborne.- Psicología del Aprendizaje, pág. 14.

"Uno de los grandes problemas que enfrenta el estudiante es que los maestros enseñan sus materias sin tomar en cuenta que el estudiante posiblemente, no ha logrado un proceso adecuado de aprendizaje. Al no lograr ese proceso no puede realizar sus trabajos o exámenes satisfactoriamente". (2)

Para Winfred F. Hill, la escuela es un foco primordial para el aprendizaje, puesto que en ella se concentran diferentes aspectos del mismo, conjugados con la motivación y la conducta dirigida hacia una meta y el éxito o fracaso de ésta.

"El niño enfrenta en la escuela una situación de aprendizaje asombrosamente compleja y es influido en innumerables formas por los aspectos diversos de la situación de clase. Aprende mucho del maestro, incluidas muchas cosas que no figuran en el plan de estudios en las que, en algunos casos, ni el maestro ni el alumno se dan cuenta. Aprende de sus libros, de sus compañeros y de las disposiciones materiales de la escuela".

(2) Brown, W.F.- "Student to Student Counseling Approach".

"Parte de lo que aprende es mensurable en forma de conocimientos de habilidades específicas, mientras que otra parte implica cambios, algunos muy sutiles, pero a veces bastante intensos en las actitudes, las emociones, la conducta social y otras reacciones diversas". (3)

Desde luego en cada situación el aprendizaje se manifestará de diferentes formas. Aunque inevitablemente el material y el método difieren según el tipo de situación de aprendizaje que está siendo investigada. Así por ejemplo, para que se manifiesta el aprendizaje matemático se necesita la comprensión y las formas de comprobarlo, serán -- que el estudiante lo reproduzca, lo explique y lo aplique en diferentes ocasiones.

Con lo anterior, queremos decir que las conductas aprendidas en la escuela se generalizarán fuera de ella. Desde luego, que esto se manifestará de acuerdo a las diferencias individuales y a la situación en que se da el aprendizaje. Pero ¿cómo vamos a lograr que el estudiante -- "aprenda" si no definimos qué es lo que queremos que -- aprenda y no le proporcionamos una gufa?

(3) Hill, Winfred F.- Teorías Contemporáneas del Aprendizaje, pág. 13

Generalmente, el estudiante carece de técnicas adecuadas que le permitan desarrollarse adecuadamente dentro del ámbito escolar. Por lo regular, el maestro pide un trabajo o una tarea a sus alumnos, recomendándoles que esté "bien hecho".

El decir traigan "bien hecho el trabajo o la tarea" no le proporciona al estudiante ninguna información sobre cómo debe desarrollar el trabajo.

Más aún, en muchas ocasiones, ni el propio maestro sabe - definir qué es bien hecho o mal hecho, ya que la palabra bien, es entendida con una valoración subjetiva.

El resultado será un trabajo hecho en función de las valoraciones, las motivaciones y las diferencias individuales y no en función de lo que espera el maestro. Esto provoca en muchas ocasiones inquietud en el estudiante, no sabe qué hacer, cómo hacerlo, por qué y cuándo realizarlo. Si el maestro no define todos los puntos anteriores, el estudiante no logrará el resultado que él esperaba.

Esto provocará una baja de motivación, que redundará en su vida escolar reflejándose en sus calificaciones. Por lo tanto, debemos de tomar en cuenta las características, -- que debe de poseer cualquier orden, instrucción o regla.

- 1.- Que sea definible. Indicaciones claras.
- 2.- Que sea razonable. O sea, que esté adaptada a las posibilidades del estudiante.
- 3.- Que se pueda recompensar. Darle los resultados al estudiante, de tal manera que se recompense su trabajo, ya sea con calificaciones o con palabras estimulantes.

El éxito del estudio no sólo depende de la inteligencia y el esfuerzo, sino también de una adecuada formación de hábitos de conducta proporcionada en el hogar y continuada en la escuela con la enseñanza de métodos de estudio eficaces.

Cada vez es más patente el índice de reprobación y de -- deserción de estudiantes a todos los niveles. Esto se -- debe en gran parte, a la inadecuada organización, falta o malas técnicas y hábitos y a la baja motivación hacia el estudio.

Así, Roth y Meyersburg describen el síndrome de falta de aprovechamiento de la siguiente manera:

- 1.- El bajo aprovechamiento de los alumnos no se debe a su incapacidad. El aprovecha-- miento está relacionado con factores distintos de la capacidad, y es preciso to--

mar en consideración todas las nuevas perspectivas.

- 2.- El bajo aprovechamiento es una expresión de las elecciones hechas por los alumnos. Esta aseveración presenta los problemas - de aprovechamiento de acuerdo con la motivación hacia metas que tengan significado en el mundo fenomenológico del individuo. Los estudiantes con bajo aprovechamiento se toman en cuenta en términos que subrayan sus motivos para escoger un bajo nivel de realización.
- 3.- La elección hecha por el estudiante de un bajo aprovechamiento se aplica a la preparación de sus realizaciones. El escrutinio de la preparación de los estudiantes, incluyendo el tiempo real de preparación, la intensidad del estudio, los campos temáticos preferidos o evitados en la preparación, etc., indica la elección de nivel de realización que han hecho los alumnos. El estudiante que ha escogido un bajo - - aprovechamiento, tiende a pasar su "tiempo de preparación" con los amigos, descansando, o viendo televisión, etc.; dedica mu-

cho tiempo a las fantasías, se prepara só lo en forma parcial para los exámenes, y, cuando lo hace, no está seguro de lo que lee o escribe.

4.- El bajo aprovechamiento es una función de la preparación para las realizaciones de los estudiantes. De ello se desprende -- que el buen aprovechamiento será poco pro bable, cuando la preparación para las rea lizaciones es la que se describe en el -- punto anterior.

5.- Las bajas capacidades académicas tienen - relación con las bajas realizaciones y se derivan de las elecciones previas de bajo aprovechamiento. El progreso de las expe riencias académicas pasa del aprendizaje de capacidades al empleo de estas para - adquirir conocimientos sistemáticos. Cuan do las elecciones de bajo aprovechamiento aparezcan al comienzo de la vida de un in dividuo, las capacidades que en esa época formaban parte del contenido de las reali zaciones no se aprenden adecuadamente. En otros períodos posteriores de la vida aca démica, las bajas capacidades respaldan -

la elección de bajo aprovechamiento del individuo y limitan las realizaciones de quienes desean progresar.

- 6.- La elección de bajo aprovechamiento puede expresarse como una realización generalmente limitada o encauzada hacia bifurcaciones desviadas. En el "aprovechamiento generalmente limitado", las energías del estudiante parecen aplicarse en contra de la experimentación y hacia el mantenimiento de una posición. En los "cauces desviados de realización", el alumno amplía su mundo de experiencia; pero evita los caminos relacionados específicamente con los estudios acreditados.
- 7.- Los patrones de elección de bajo aprovechamiento son resistentes y no sufren cambios espontáneos.
- 8.- Los patrones de realización, como otros patrones conductuales duraderos, puede considerarse que están relacionados con la "organización de la personalidad". Veamos el bajo aprovechamiento como un patrón conductual resistente, relacionado con una organización psicodinámica especí

fica, "un rasgo del carácter".

- 9.- La relación de asesoramiento puede servir como impulso para modificar el patrón de realización. Los cambios de la organización psicodinámica pueden dar como resultado una modificación del patrón del carácter. Para inducir esos cambios sería necesario utilizar las técnicas psicodinámicas; con este fin, pueden utilizarse las relaciones de asesoramiento.

ANTECEDENTES DEL PROGRAMA DE ASESORAMIENTO DE ESTUDIANTE A ESTUDIANTE

Hasta ahora hemos revisado diferentes aspectos que influyen en el rendimiento escolar. Debido a nuestra preocupación por ayudar a los alumnos a aumentar dicho rendimiento, decidimos investigar diferentes sistemas que nos permitieron lograr ese objetivo. Fue así que encontramos el método de Orientación de Estudiante a Estudiante probado por el W.F. Brown, el cual consideramos podía ser el más idóneo para nuestros planes.

A continuación se exponen los antecedentes y lineamientos generales de dicho programa.

Cada año escolar encontramos que todas las instituciones educativas aumentan su capacidad estudiantil y su población es tal, que resulta virtualmente imposible tanto para los especialistas, como para los profesores, proporcionarle una atención individual efectiva. Esto no sólo sucede en México, sino en todos los países.

"Debido a que el estudiante de primer ingreso necesita información inmediata en este período inicial de ajuste,

los programas universitarios de orientación han venido - utilizando la participación de estudiantes de años superiores en forma cada vez más acentuada." *

Los conceptos y los materiales expuestos en el programa modelo de "asesoramiento de estudiante a estudiante", -- surgieron de la necesidad de encontrar en el estudiante una ayuda en las actividades de orientación a los nuevos alumnos. Este programa modelo se lleva a cabo desde - - 1959 en el Southwest Texas State University.

El elevado índice de deserción y reprobación en el South west Texas State College provocó que se enfocara la atención en la necesidad de mejorar los esfuerzos de asesoramiento académico a los estudiantes. También se hizo patente la preocupación por la conducta indiferente hacia los estudios que demostraban muchos alumnos de primer -- año. No obstante, la conveniencia de ampliar los servicios de asesoramiento e incrementar las actividades de -- gafa, éstas se vieron frenadas por falta de recursos financieros y la falta de personal.

* García Hassey, Eduardo García Cortes FDO.- Revista Interamericana de Psicología, 1970, 4-4.

Para enfrentar este problema, W.F. Brown ideó el programa de asesoramiento en el que cierto número de estudiantes asesores cuidadosamente seleccionados, adiestrados y supervisados proporcionaban una guía sistemática.

Las razones por las cuales se escogieron estudiantes asesores son las siguientes:

- 1.- Asegura un contacto de guía más amplio y temprano con los nuevos alumnos.
- 2.- Contrarresta la información y los consejos erróneos proporcionados por alumnos de cursos superiores.
- 3.- Permite la exploración sistemática de medidas preventivas para los problemas académicos potenciales.
- 4.- Permite mejor comunicación entre los mismos estudiantes.

Debido a la responsabilidad que tiene el estudiante asesor, se requiere que satisfaga las siguientes normas para su selección:

- 1.- Capacidad académica.
- 2.- Orientación hacia el estudio.
- 3.- Historial académico.

- 4.- Experiencia en el liderazgo.
- 5.- Aceptación por los compañeros.
- 6.- Habilidad para conversar.

En su primera fase los estudiantes asesores proporcionan un asesoramiento de tipo personal y social a los nuevos alumnos. En la segunda fase proporcionan ayuda para que el estudiante pueda ajustarse a los nuevos métodos de enseñanza y los requisitos más amplios del estudio. Utilizan métodos de grupo y de motivación con los que examinan sistemáticamente los valores académicos y la conducta de estudio de cada nuevo alumno, así como un método de prevención con el que se hace hincapié en la identificación de problemas académicos potenciales y la planeación de medidas apropiadas de corrección de éstos.

Por lo general, el nuevo alumno se encuentra con un ambiente diferente al que debe ajustarse. Hay nuevos reglamentos que aprender, nuevos valores que aceptar, nuevos procedimientos de estudio a seguir. En resumen, un modo de vida totalmente nuevo, en el que debe de supervivir.

Poco después de que se inician las clases, los alumnos de primer año descubren que los requisitos de trabajo y los procedimientos de instrucción son considerablemente diferentes de los de la secundaria. En contraste con --

ésta, las tareas de lectura son extensas y rutinarias, - las clases tipo conferencia son las más comunes, los exámenes no son tan frecuentes y sobre todo se dá cuenta, - de que la distribución de su tiempo es absolutamente su responsabilidad y que nadie le recordará las materias y los exámenes que debe preparar.

El programa de asesoramiento a los nuevos alumnos se divide en cuatro componentes principales: orientación ambiental, ajuste académico, mejoramiento académico y planeación de la educación.

La orientación ambiental tiene como finalidad general, - facilitar la orientación individual a la comunidad universitaria, esta parte del programa tal y como lo describe W.F. Brown es para los estudiantes internos.

Sin embargo, en nuestro medio podemos tomar en cuenta algunos de sus planteamientos, ya que es de suma importancia que el estudiante que ingresa logre ajustarse a la vida universitaria.

En el ajuste académico la finalidad general es facilitar el ajuste individual a los procedimientos y requisitos escolares. En esta parte los estudiantes asesores abarcan lo siguiente:

- 1.- Investigación de problemas comunes de --
ajuste académico que afrontan los nuevos
alumnos.
- 2.- Asesoramiento sobre los procedimientos --
eficientes de administración del tiempo.
- 3.- Asesoramiento sobre los procedimientos --
eficientes para tomar notas.
- 4.- Examen de las ventajas y desventajas de -
la asistencia a la Universidad.
- 5.- Indicación de los recursos de ayuda a los
estudiantes que se encuentran a su dispo-
sición.

El Mejoramiento académico incluye:

Asesoramiento de capacidades de estudio.

- 1.- Asesoramiento sobre métodos eficientes de
organización del tiempo.
- 2.- Asesoramiento sobre métodos eficientes de
lectura de libros de texto.
- 3.- Asesoramiento sobre métodos eficientes pa
ra tomar notas en las conferencias.

- 4.- Orientación sobre los métodos apropiados para escribir temas e informes.
- 5.- Asesoramiento sobre métodos eficientes para el mejoramiento de la memoria.
- 6.- Asesoramiento sobre métodos eficientes para preparar exámenes.

La planeación educativa tiene como finalidad general facilitar la determinación individual de la realidad educativa y vocacional. Esta se realiza con la ayuda de los consejeros vocacionales profesionales.

Las actividades antes mencionadas, incorporan las siguientes características:

- 1.- La utilización de la aproximación del estudiante asesor.
- 2.- La utilización de la aproximación de grupos de discusión.
- 3.- La utilización de la aproximación de la motivación, en la que la conducta de estudio y los valores académicos son sistemáticamente revisados.
- 4.- La utilización de la aproximación preventiva, en la que el énfasis está puesto en

la identificación de los problemas académicos potenciales y en la planeación de acciones correctivas apropiadas.

Los objetivos perseguidos a través de la orientación para la supervivencia, consisten en el examen de los principales factores que contribuyen al éxito y a la satisfacción escolar, en el resumen de las diferencias entre el ciclo anterior y las demandas académicas de la Universidad, en la estimulación del interés indispensable para el desarrollo de habilidad para el estudio efectivo y para resolver sus problemas.

Los objetivos de la interpretación de pruebas, residen en el reporte de los resultados de las pruebas previamente administradas sobre habilidad y rendimiento escolar, en el examen de la conducta corriente de estudio, en el examen de las dificultades académicas potenciales identificadas por las pruebas, en la identificación de las habilidades deficientes de estudio, en el análisis de los objetivos escolares presentes y en el examen de los problemas relativos a la motivación.

Los objetivos en la instrucción de habilidades para el estudio adecuado y la demostración de técnicas de estudio efectivo. Específicamente, la sesión enfatiza los métodos efectivos para leer libros de texto, tomar apun-

tes de clase, escribir reportes y presentar exámenes.

INVESTIGACIONES PREVIAS

Desde el año de 1960, el programa de "Estudiante a Estudiante" se ha probado y adaptado para que se ajuste a diferentes situaciones de orientación.

La modificación apropiada de los materiales y los procedimientos de asesoramiento dió como resultado una gran variedad de programas para estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad.

Los programas de secundaria incluyeron actividades de asesoramiento de Estudiante a Estudiante, para quienes deseaban asistir a la preparatoria y para quienes se encontraban en una situación irregular, desde el punto de vista académico. Los programas a nivel preparatoria incluyeron seminarios de preparación para la Universidad.

Los materiales de asesoramiento desarrollados para el método de orientación de "Estudiante a Estudiante" se tradujeron al español y el procedimiento se puso a prueba y evaluó en México. La orientación de Estudiante a Estudiante para el mejoramiento de las capacidades demostró ser un procedimiento fácilmente adaptable a una gama muy

amplia de asesorados y una gran variedad de condiciones.

En 1962, en varias escuelas secundarias y preparatorias de Texas, se llevó a cabo un curso de preparación universitaria de doce horas de duración, que fué una extensión de programa con tanto éxito logrado en el Southwest Texas State College empleándose con adaptaciones y modificaciones apropiadas.

Este se llevó a cabo en 22 universidades de Texas, en las cuales se contó con toda la cooperación por parte de autoridades, empleados, administradores y consejeros apropiados de Austin, Houston, Dallas y Fort Worth. Aproximadamente un 7% de 30,000 alumnos que terminaron la secundaria y deseaban proseguir estudios superiores, se inscribieron a alguno de los dieciseis seminarios de Adaptación a la Universidad, que se celebraron.

Durante los cursos de verano de 1962 a 1969, más de quin ce mil estudiantes han tomado estos seminarios.

Todas las actividades de enseñanza y asesoramiento, se realizaron en ocho unidades de instrucción de 90 minutos. Dependiendo de la situación local, esas ocho unidades de instrucción podían presentarse durante dos días completos o cuatro medios días, de acuerdo con lo que resultara más conveniente.

Aproximadamente el 60% de la información presentada durante las ocho sesiones, se ocupó del desarrollo de hábitos eficientes de estudio, y el otro 40% del contenido, se dedicó a la importancia de las actitudes positivas de estudio.

La evaluación de este seminario se llevó a cabo por medio de cuestionarios que se entregaron a cada uno de los que llevaron el seminario. El 85% de los cuestionarios fueron contestados y entregados.

El cuestionario estaba formulado para obtener evaluaciones de cuatro aspectos específicos:

- a).- Personal del seminario.
- b).- Contenido del curso.
- c).- Materiales de asesoramiento, y
- d).- Procedimientos de instrucción.

El segundo cuestionario fué entregado 45 días después. Posteriormente, dos evaluadores independientes leyeron las frases completas por cada uno de los alumnos y evaluaron su percepción, antes y después de su asistencia a la Universidad, el valor relativo del asesoramiento de hábitos de estudio y la orientación sobre actitudes de estudio que recibieron en el seminario.

Específicamente la evaluación del contenido de hábitos de estudio del seminario, fué significativamente mayor antes de la asistencia a la Universidad, mientras que la evaluación del contenido de actitudes de estudio del seminario, fué considerablemente más alta después de obtener experiencia en la institución.

En el aspecto de aceptación del programa, los alumnos revelaron una aceptación positiva y firme hacia el método. El análisis de los cuestionarios llenados antes de asistir a la Universidad, reveló que el 88% de los comentarios hechos sobre los estudiantes asesores eran positivos y sólo un 2% fueron de naturaleza negativa.

Posteriormente, con otro cuestionario se tomaron los informes sobre los cursos y calificaciones obtenidas por los alumnos en el primer semestre. Según los datos obtenidos, sólo un 10.6% se pusieron a prueba académica, por sus calificaciones. Más aún, se investigó en seis universidades de Texas y se encontró que aumentó aproximadamente en 2-1/2 veces el aprovechamiento escolar para los alumnos que tomaron los seminarios. También la deserción fué nula en el primer semestre en los alumnos que asistieron a los seminarios.

Un cuestionario posterior recabó comentarios adicionales sobre los seminarios, los cuales fueron favorables al --

programa.

En 1966, dos mil ciento noventa y tres estudiantes que iban a entrar a la Universidad y que habían tomado 14 seminarios en el verano, constituyeron las muestras para una segunda investigación, con el objeto de evaluar el programa. Se aplicó inmediatamente después de la última sesión, un cuestionario de 15 frases por completar, destinadas a obtener las reacciones de los alumnos a ciertos aspectos críticos del programa.

De acuerdo a los resultados, la reacción de los estudiantes fué decididamente positiva hacia todos los campos -- evaluados del programa.

Para determinar el efecto del seminario sobre el aprovechamiento académico en el primer semestre, se compararon 194 alumnos que asistieron a los seminarios, con 194 estudiantes que no recibieron esta instrucción especial. Todos los alumnos, de ambas muestras, ingresaron al South-west Texas College y se compararon individualmente los alumnos que estuvieron en los seminarios con los del grupo control, dentro de límites muy estrechos, sobre las siguientes variables: sexo, edad cronológica, lugar de residencia, calificación compuesta en la prueba de Universidades Americanas, resultado total en la investigación de actitudes y hábitos de estudio, y situación de

empleo.

De acuerdo a los resultados obtenidos de la comparación de las realizaciones académicas de ambos grupos, se encontró que los alumnos que habían llevado los seminarios de adaptación a la Universidad, promediaron en sus calificaciones casi media letra más que los que no habían -- llevado los seminarios.

El 16% de los alumnos que asistieron a los seminarios se encontraron en la tabla de honor, mientras que sólo el 7% de los que no asistieron, o sea del grupo control, -- aparecieron en ésta.

De manera similar, la realización de "test" y "retest" - en dos medidas de las capacidades de estudio, mostraron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental.

En el Stephen F. Austin State College, de Nacogdoches de Texas, se ofrecía un curso de orientación obligatoria durante cinco semanas, tres días a la semana. El alto costo de este curso, hizo pensar a los funcionarios en abandonarlo, aún cuando proporcionaba la ayuda necesaria para el ajuste del alumno a ese nuevo ambiente de aprendizaje. Fué entonces que empezó a funcionar un método experimental de orientación en grupos iguales, tratando de

desarrollar un programa de asesoramiento de ajuste académico que pudiera reemplazar al curso tradicional de -- orientación.

Se procedió a seleccionar a los estudiantes asesores, -- quedando nueve de las clases de segundo y tercer año de 1962. Esta selección se llevó a cabo sobre la base de -- tres criterios:

- a).- Aprovechamiento académico,
- b).- Capacidad académica, y
- c).- Aceptación por sus compañeros.

Se tomaron dos muestras de 170 alumnos, 86 hombres y 84 mujeres. El grupo control tuvo quince reuniones de una hora, dirigidas por un miembro del cuerpo docente, de -- tiempo completo. Estas sesiones fueron a las siete de -- la mañana.

El grupo experimental tuvo nueve sesiones con un miembro del cuerpo docente, siendo también a las siete de la mañana y las otras seis sesiones, tuvieron lugar de acuerdo a las preferencias de los alumnos, además de que el -- asesoramiento de ajuste académico lo dió uno de los estudiantes asesores.

Para evaluar la eficiencia de los dos métodos de orientación se utilizaron los promedios de calificaciones y el

total de puntos de calidad obtenidos durante el semestre. Los datos comparativos de aprovechamiento académico para las muestras experimental y de control que se compararon, indican que no se encontró diferencia significativa.

En el Arlington State College, de Arlington, Texas, se utilizó el programa para ayudar a los alumnos con bajo aprovechamiento, además, se abrió para todos los nuevos alumnos que deseaban mejorar sus capacidades de estudio. Los resultados fueron positivos lográndose un mejoramiento en los alumnos de bajo aprovechamiento.

La interpretación de los perfiles de diagnóstico para los cuestionarios y las pruebas normalizadas fué parte importante del proyecto, por lo siguiente:

- Los resultados de las pruebas proporcionaron evidencias tangibles de las características de los asesorados.
- Los resultados señalaban los puntos fuertes y las debilidades de cada asesorado para poder someterlos a debate.
- Los resultados de las pruebas fueron útiles para los asesorados que trataban de tomar decisiones más realistas sobre sus planes

educativos y ocupaciones para el futuro.

Aún cuando el grupo asesorado obtuvo un promedio de calificaciones más elevado, la diferencia no fué suficientemente grande como para poder considerarla significativa, al nivel de 0.05. No obstante, el 28% de los estudiantes asesorados obtuvieron promedios de calificación de 1.0 ó más, en contraste con el 10% de los no asesorados. Además, los asesorados expresaron que recibieron mucha ayuda de Orientación Estudiante a Estudiante. Los resultados así lo demuestran, puesto que en los percentiles anteriores y posteriores fueron 55 y 85 respectivamente, en el examen de estudios eficientes.

Adaptabilidad a situaciones de secundaria.-

La mayoría de los estudiantes de secundaria no adquieren las capacidades de estudio que se requieren para una escolaridad adecuada. La búsqueda de validación mediante la Encuesta de Actitudes y Hábitos hacia el estudio y la Prueba de Estudio Efectivo, indica que las capacidades de estudio y las actitudes académicas de la mayoría de los alumnos de secundaria dejan mucho que desear.

Debido a ésto, en 1959 se iniciaron investigaciones para explorar la adaptabilidad de Orientación de Estudiante a Estudiante en secundarias.

En el año académico 1959-1960, se llevó a cabo el programa en forma experimental en la escuela secundaria de San Marcos Texas. El proyecto fué una extensión lógica del método utilizado en el Southwest Texas State College.

Nueve estudiantes de segundo año de preparatoria sirvieron de asesores, cuatro hombres y cinco mujeres. Estos asesores eran egresados de la misma secundaria de San Marcos, perteneciendo en la preparatoria al tercio superior de su clase.

Durante el mes de enero, los estudiantes asesores recibieron capacitación para obtener eficiencia en los siguientes campos:

- 1.- Para poder sintetizar datos de aptitudes, aprovechamiento, actitudes y ajuste, con el fin de predecir el aprovechamiento académico potencial y probable en preparatoria.
- 2.- Para poder fomentar eficientemente la interacción de grupo, dirigiendo los debates de éste, hacia cauces productivos, mediante el empleo sagaz de técnicas y materiales de asesoramiento.
- 3.- Para poder interpretar toda la información registrada de resultados de pruebas

y utilizarla en la planeación de un programa correctivo, en los casos apropiados.

- 4.- Para poder identificar los hábitos deficientes de estudio y utilizar técnicas -- aceptadas para planear un programa de mejoramiento de capacidades de estudio.

Se tomaron los alumnos de segundo año de 1958-1959 para las muestras. Con un cuestionario se detectó que el -- 63.1% de los 160 de este año, pensaban seguir en la preparatoria. Mediante un procedimiento controlado de muestreo, se tomaron tres muestras de 27 alumnos cada una; -- éstas se compararon tan estrechamente como fué posible -- tomando como variables las siguientes: sexo, edad cronológica, grupo étnico, posición socio-económica, calificación total de acuerdo con el criterio de la capacidad -- académica, clasificación total en las actitudes académicas y calificación total de aprovechamiento.

Dos de las muestras se tomaron como experimentales y la tercera como control, las muestras experimentales tuvieron idéntico tratamiento con Orientación de Estudiante a Estudiante. Los criterios de evaluación fueron los siguientes: realizaciones comparativas de "test" y "retest" investigación de actitudes y hábitos de estudio para evaluar las capacidades de estudio y las calificaciones de -- antes y después del semestre, para evaluar el mejoramien-

to de aprovechamiento académico. Los resultados mostraron que los asesorados tuvieron un mejoramiento significativo, mientras que los no asesorados no reflejaron ningún cambio significativo.

De acuerdo a estos resultados, el director de la escuela llegó a la conclusión de que el programa resultaría una adición provechosa al programa regular de orientación en las escuelas secundarias.

Después de haberse aplicado el programa durante tres años, se hizo la modificación de adiestrar estudiantes de segundo año, cubriendo las características antes mencionadas. La adopción del programa fué provocada por la preocupación de los altos índices de deserción debida a las bajas o malas calificaciones académicas de los alumnos.

En el año académico 1966-1967, se llevó a cabo una nueva investigación para evaluar el asesoramiento de orientación dado a los nuevos alumnos. Se tomaron muestras experimental y control. Los resultados de pruebas de investigación de actitudes y hábitos de estudio, administradas antes y después de la orientación de estudiante a estudiante, mostraron una ganancia total en las calificaciones de 22.7% para la muestra experimental, en comparación con una ganancia de 5.3% del grupo control. En el

"test" y "retest" de estudio efectivo, la ganancia total para el grupo experimental fué de 5.3% y para el grupo control se observó una pérdida de 6.7%.

Se analizaron las calificaciones de ambos grupos en los promedios obtenidos en el octavo semestre y noveno semestre. El grupo experimental obtuvo una ganancia de 0.14% entre un semestre y otro, mientras el grupo control tuvo una pérdida promedio de 0.06%. Esta diferencia en los promedios de calificación, así como las diferencias del "test" y "retest" en las capacidades medidas de estudio, fué estadísticamente significativa a un nivel de confiabilidad de 0.05%.

En 1966 se aprobó un financiamiento para desarrollar un programa llamado Upward Bound. Este proyecto es un programa de preparación para la Universidad, destinado a generar las capacidades y la motivación necesarias para el éxito en la educación superior de los alumnos procedentes de las capas socio-económicas más bajas y que recibieron una preparación secundaria inadecuada. Siendo el objetivo primordial, remediar la mala preparación académica y desarrollar una motivación escolar positiva, incrementando en esa forma el potencial de los alumnos para aceptar el ambiente universitario y lograr el éxito.

La población de este proyecto estuvo constituida por --

alumnos generalmente latinoamericanos, cuya familia hablaba el español preferentemente al inglés, con ingresos anuales de 3,200 dólares.

A 120 alumnos de segundo año se les dió asesoramiento durante seis semanas. Durante ese tiempo, recibieron adiestramiento académico en capacidades de comunicaciones matemáticas, temas corrientes y capacidades de estudio, siendo los objetivos generales del curso de cómo estudiar, los siguientes:

- a).- Proporcionar instrucción sobre técnicas comprobadas de estudio y recompensas por el éxito académico.
- b).- Desarrollar una orientación positiva hacia el ambiente educativo y el valor de la educación.
- c).- Motivar el desarrollo de hábitos eficientes y actitudes positivas de estudio.
- d).- Cerrar el abismo existente entre el nivel potencial académico y las realizaciones académicas.

Para contribuir al alcance de esos objetivos, el sesenta por ciento de los materiales del curso se dirigieron hacia el desarrollo de técnicas eficientes de estudio y --

cuarenta por ciento hacia una motivación positiva para el estudio.

En este programa no hubo control y sólo se aplicaron cuestionarios y la encuesta de hábitos de estudio antes y después, así como también la prueba de estudio efectivo y la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio. En todas las pruebas se encontraron mejoras significativas en todos los campos medidos. El nivel de significancia fué de 0.001. Así, es posible aseverar que el curso sobre capacidades de estudio, impartido por los estudiantes asesores, produjo un mejoramiento significativo de los hábitos, las actitudes y los conocimientos de estudio medidos en los alumnos del proyecto Upward Bound.

En Wheatley High School, secundaria pública de San Antonio, se llevó a cabo la Orientación de Estudiante a Estudiante con los mismos métodos que Upward Bound. Esta escuela tiene la característica de que el 99% de sus alumnos son negros. Los objetivos eran los mismos y el curso era el desarrollado por Brown y Hotlzman para el nivel de secundaria.

Adaptabilidad a nuestra cultura.-

En el Congreso Interamericano de Psicología celebrado en México en 1967, se presentó el Programa de Orientación de

Estudiante a Estudiante del Southwest Texas State College. Esto fué el principio que creó el interés de llevarlo a cabo en México.

El Psic. Jorge Llanes solicitó mayor información y posteriormente un grupo de profesores visitó la Southwest Texas State College, para observar sesiones en vivo y ver la posibilidad de adaptar el programa a nuestro país. -- Los psicólogos orientados hacia el asesoramiento fueron Eduardo García H. y Fernando García C., que con la ayuda de un grupo de estudiantes llevaron a cabo el programa - en el entonces Colegio de Psicología, actualmente Facultad.

Este programa se realizó en forma experimental, siguiendo cuatro etapas que son las siguientes:

- 1.- Los materiales de asesoramiento y las -- pruebas de capacidades de estudio se tradujeron al español y dichas traducciones - se verificaron cuidadosamente con el fin de asegurarse de la exactitud del contenido.
- 2.- Se revisaron los objetivos del programa y se adaptaron los contenidos de instrucción para hacer que fueran apropiados a - la situación social.

- 3.- Se escogió un grupo de doce estudiantes - de tercer año de Psicología y se les - - - adiestró para que proporcionaran asesora- miento a los nuevos alumnos de la carrera.
- 4.- Se seleccionó una muestra de 171 alumnos de primer año de Psicología, 63 hombres y 108 mujeres, para recibir la Orientación de Estudiante a Estudiante.

Las traducciones de las encuestas y la prueba se pusie- - ron a prueba en una muestra de 44 alumnos de catorce na- : ciones de habla española.

Posteriormente, se llevó a cabo el programa de activida- des de asesoramiento en cuatro sesiones de dos horas ca- da una. Las principales capacidades de estudio cubier- - tas por los estudiantes asesores, fueron la programación del tiempo, cómo tomar notas, lectura de libros de tex- - to, cómo escribir informes y cómo pasar exámenes. Al co- mienzo y al final se les administraron a los asesorados, traducciones al español de la Encuesta de Hábitos y Acti- tudes hacia el Estudio, la Prueba de Estudio Efectivo y la Encuesta de Habilidades hacia el Estudio. El tiempo total de las pruebas fué de dos horas y media, dejando - aproximadamente cinco horas y media para las capacidades de estudio y orientación a la Universidad.

Los resultados de las pruebas de los tres instrumentos - muestran una ganancia muy significativa en las capacidades medidas de estudio en los 63 hombres y las 108 mujeres que recibieron la Orientación de Estudiante a Estudiante. Debido a las condiciones locales no fué posible hacer una comparación con un grupo que sirviera como muestra control.

Durante el semestre de la primavera de 1969, el programa aplicado en la U.N.A.M., se repitió tanto como era posible en Our Lady of Lake College en San Antonio Texas. -- Los materiales de las pruebas eran los de la versión española y toda la instrucción la dieron alumnos que recibieron la instrucción; fueron 41 ciudadanos hispanoparlantes de catorce naciones hispanoamericanas, cuyo promedio de edad y su nivel académico eran aproximadamente -- iguales a la muestra tomada en México.

De hecho los objetivos de asesoramiento, el contenido de la instrucción y los procedimientos de asesoramiento para los dos programas fueron idénticos en muchos aspectos importantes. Los resultados de "test" y "retest" para los dos fueron muy similares.

Así pues, los resultados del estudio repetido confirmaron los obtenidos en México.

De acuerdo a estos resultados parece ser que el método -
puede proporcionar un procedimiento práctico y eficiente
de orientación académica para las instituciones y los --
alumnos de América Latina.

CAPITULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cada año los diferentes planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México, experimentan un incremento de población. Este incremento trae aparejados una gran cantidad de problemas, entre otros, la falta de una debida asesoría a nivel individual, ya que el número de profesores, personal administrativo y orientadores no aumenta en la misma proporción.

Es conocido que la población universitaria proviene de diversos estratos económicos y socio-culturales, y diferentes ambientes familiares, lo que supone una gran heterogeneidad de conocimientos básicos, de capacidad de desarrollo entre los estudiantes. Si a estas diferencias sumamos los programas de estudio planeados, por necesidad, en función del estudiante promedio, podremos explicarnos en buena medida, el alto índice de deserción y el bajo rendimiento académico en cada una de las escuelas y facultades de la Universidad.

Este problema se agudiza en los alumnos de nuevo ingreso ya que además de estas deficiencias, se enfrentan a un cambio total de ambiente social y académico, lo que en la mayoría de los casos, provoca una desorientación que

se refleja en la actitud que toma el estudiante durante esta etapa escolar.

De acuerdo a los puntos planteados en el párrafo anterior, podríamos suponer que estos problemas se verían - atenuados si de alguna manera se compensaran las deficiencias de cada estudiante; sin embargo, esta solución no ha podido ser llevada a cabo por no contar con los medios suficientes a los requerimientos de nuestra población.

En respuesta a esto, pensamos que el Método de Orientación Estudiante a Estudiante, podría proveernos de una solución, por lo que decidimos probarlo con los siguientes objetivos e hipótesis.

OBJETIVOS:

- 1.- Aplicar las Pruebas de Personalidad M.M.P.I. y - - - E.P.P.S., a estudiantes asesores para detectar características deseables en éstos, para selecciones posteriores.
- 2.- Ubicar por rangos a los estudiantes, según el éxito logrado en la transmisión de técnicas de estudio a - estudiantes asesorados, para llevar a cabo un estudio diferencial de análisis de reactivos del - - - M.M.P.I., con el propósito de estudiar las características de los estudiantes de mayor rendimiento y elaborar una plantilla adicional de esta prueba.
- 3.- Administrar una Bateria de Técnicas de «Estudio para detectar los problemas más frecuentes que presentan los alumnos al estudiar.
- 4.- Elaborar una forma reducida que implique el contenido de los tres instrumentos destinados a la evaluación de las Técnicas de Estudio.

HIPOTESIS:

- 1.- Dado un curso de Técnicas de Estudio, a alumnos previamente seleccionados, se espera encontrar diferencias significativas entre las técnicas manejadas antes y después del curso, medidas con los tres instrumentos de medición y a un nivel de probabilidad de $p.05$ como mínimo.
- 2.- Dado un curso de Técnicas de Estudio, por medio del enfoque de Estudiante a Estudiante, se esperan encontrar diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por los sujetos en tres instrumentos de medición, antes y después del curso, a un nivel de probabilidad del 5% como mínimo.
- 3.- Aplicados los tres instrumentos de medición en los dos niveles del Bachillerato (secundaria y preparatoria), se espera encontrar diferencias significativas a un nivel de probabilidad de $p.05$ como mínimo en una o más escalas.

Por curso de Técnicas de Estudio entendemos el material correspondiente a los siguientes temas:

- 1.- Cómo administrar el tiempo.
- 2.- Cómo mejorar la memoria.
- 3.- Cómo tomar apuntes.
- 4.- Cómo leer libros de texto.
- 5.- Cómo presentar exámenes.
- 6.- Cómo escribir temas e informes.
- 7.- Cómo hacer informes orales.
- 8.- Cómo mejorar la motivación escolar.
- 9.- Cómo mejorar las relaciones interpersonales.
- 10.- Cómo mejorar la concentración.

Por instrumentos de medición entendemos dos encuestas y una prueba, que en conjunto, contienen 12 escalas:

- Encuesta sobre las Habilidades de Estudio.
 - 1) Organización del Estudio.
 - 2) Técnicas de Estudio.
 - 3) Motivación para el Estudio.

- Prueba sobre el Estudio Efectivo.
 - 1) Orientación hacia la Realidad.
 - 2) Organización hacia el Estudio.
 - 3) Conducta de Redacción.
 - 4) Conducta de Lectura.
 - 5) Conducta de Exámenes.

- Encuesta sobre Hábitos y Actitudes hacia el Estudio.
 - 1) Evitación-Retraso.
 - 2) Métodos de Trabajo.
 - 3) Aprobación del Maestro.
 - 4) Aceptación de la Educación.

DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS.

ENCUESTA SOBRE LAS HABILIDADES DE ESTUDIO

Introducción.-

La encuesta sobre habilidades hacia el estudio (EHE), -- consta de tres cuestionarios sobre lo que el estudiante puede indicar de su organización para estudiar, sus técnicas para hacerlo y los problemas relacionados con su motivación para el estudio que reduzcan su eficiencia en él.

Cada lista de verificación contiene veinte preguntas a las que el estudiante debe de contestar "si" ó "no". -- Las tres listas de verificación (Encuesta sobre la organización de estudio, Encuesta sobre técnicas de estudio y Encuesta sobre motivación para el estudio), pueden administrarse juntas o independientemente, según sea el -- uso que se les vaya a dar. Pueden ser aplicadas en diferentes ocasiones, se pueden aplicar para respaldar una -- unidad de instrucción sobre el desarrollo de los hábitos de estudio; y muy probablemente, se complementen cuando se utilicen con fines de asesoría.

La encuesta de habilidad hacia el estudio no es una prueba. No mide el alcance ni la intensidad de los problemas

del estudiante en la forma que le proporciona el resultado de una prueba. Aunque es posible contar el número de preguntas a las que el alumno respondió "no", transformando el total en una calificación provisional, esos resultados no pueden considerarse como precisos, puesto que están limitados por la conciencia que tenga el alumno de sus problemas y su disposición para revelarlos.

La utilidad de las Encuestas de Habilidades para el Estudio reposa en su economía para lograr un inventario de los problemas comunes de un grupo de estudiantes y para identificar los problemas individuales de cada uno de los estudiantes dentro del grupo. De esta manera, las preguntas individuales proporcionan temas excelentes de discusión para estimular la acción de grupo, una vez determinados sus problemas más relevantes. De igual modo, el análisis de todos los problemas declarados por el estudiante facilitará la planeación de las acciones correctivas.

Descripción.-

Las preguntas de la Encuesta de la Organización del Estudio se dividen por igual entre dos áreas de problemas: las preguntas del 1 al 10 se refieren a problemas comunes relacionados con el uso eficiente del tiempo de estudio de cada alumno; las preguntas del 2 al 20 se ocupan

de los problemas asociados a la organización apropiada - del área temática de estudio.

La Encuesta sobre Técnicas de Estudio, que contiene veinte preguntas, proporciona cuatro preguntas en cada una - de las áreas problemáticas. Las preguntas del 1 al 4, - del 5 al 8, 9 al 12, 13 al 16 y 17 al 20 tratan, respec- tivamente, los problemas más comunes que se asocian a la lectura de libros de texto, la toma de los apuntes de -- clase, la redacción de informes, la preparación para los exámenes y la realización de los mismos.

Las preguntas del 1 al 14 de la Encuestas de Motivacio-- nes para el Estudio se ocupan de problemas comunes que - surgen de una actitud indiferentes o negativa hacia el - valor de la educación. Las preguntas del 15 al 20 cu-- bren los problemas que se derivan de las actividades ne- gativas o indiferentes hacia los profesores.

Administración.-

Las Encuestas de Habilidad para el Estudio son auto-ad- ministradas. Las instrucciones están impresas en la pri- mera hoja de la parte correspondiente al cuadernillo de preguntas. Cuando los estudiantes responden a las pre- guntas en un período de clases, es conveniente supervi-- sar su tarea para evitar que sufran interferencias causa

das por otros alumnos, ya que el estudiante estará haciendo un informe personal sobre sus problemas de estudio, lo hará con mayor sinceridad en condiciones que respeten cuidadosamente sus relaciones privadas con la tarea.

Según los datos proporcionados por W.F. Brown en sus investigaciones, el promedio de tiempo para responder cada una de las escalas es de cinco minutos.

Calificación.-

El resultado bruto de cada una de las tres listas de verificación se obtiene sumando los resultados alcanzados en cada una de ellas.

Existen tablas de normas para alumnos de secundaria, para estudiantes de preparatoria y Universidad. Los resultados brutos pueden transformarse en percentiles, utilizando las normas apropiadas de las tablas. La escala en percentiles tiene la ventaja de que pueden interpretarla con facilidad tanto el maestro como el alumno. Además, resulta fácil comparar el desempeño de un estudiante en las listas de verificación, con el de cualquier otro alumno.

Perfil de Diagnóstico.-

La interpretación de los resultados de las Encuestas de Habilidades hacia el Estudio se simplifica mediante el empleo del perfil de diagnóstico. La forma de informe individual proporciona al maestro o al consejero un método conveniente para resumir los resultados de las encuestas en forma gráfica, con el fin de facilitar el análisis de los puntos fuertes y las debilidades de cada alumno.

Las tres etapas siguientes son recomendadas para la preparación del perfil de diagnóstico.

- 1.- Anotar en las casillas correspondientes, las calificaciones brutas, los rangos percentiles y los significados a interpretar.
- 2.- Marcar el área del límite inferior del rango de percentil en el primer espacio (Número inferior).
- 3.- Anotar la diferencia entre el límite superior y 100 en el segundo espacio (Número superior).

Validez.-

Las Encuestas de Habilidades hacia el Estudio se administraron a alumnos de primer año inscritos en la San Marcos High School durante los últimos semestres de 1962 y

1963, y a los alumnos de primer año inscritos en el South west Texas State College durante los últimos semestres - de 1963 y 1964. Subsecuentemente, se obtuvieron cocientes de inteligencia con el Otis Quick-Scoring Test of -- Mental Ability (gamma) y los promedios de calificaciones de un año para los temas académicos para 536 de los alumnos de primer año de secundaria. A continuación, se obtuvieron puntajes compuestos del American College Test y las calificaciones promedio del primer semestre de los - cursos académicos, para 1473 de los alumnos de primer -- año de profesional.

Los coeficientes de correlación obtenidos entre los promedios de calificaciones, los puntajes de las pruebas de aptitudes escolares y los puntajes totales de las encuestas de habilidades hacia el estudio, parecen justificar las conclusiones siguientes:

- 1.- Las correlaciones entre los puntajes de - las encuestas y los promedios de calificaciones demuestran que las encuestas de habilidades hacia el estudio son significativas para la predicción del éxito escolar en la preparatoria y en la Universidad.
- 2.- Las correlaciones entre los puntajes de - las encuestas y los de las pruebas de ap-

titudes escolares, sugieren que las encuestas de habilidades hacia el estudio, evalúan rasgos que desempeñan un papel importante en el éxito escolar; pero que no son medidas por el tipo de prueba que se utiliza comúnmente para evaluar la capacidad académica.

Interpretación.-

Todas las interpretaciones y usos de la Encuesta de Habilidades para el Estudio, deben hacerse teniendo en cuenta tres condiciones importantes:

- 1.- Un alumno puede leer o interpretar mal una o más preguntas, si se muestra indiferente hacia la tarea o responde con excesiva prisa.
- 2.- Un estudiante puede no indicar o negarse a reconocer, uno o más de sus problemas importantes de estudio.
- 3.- La forma de respuesta es tal, que no se mide la intensidad de un problema indicado. Debe recordarse siempre que los individuos tienen diferencias en cuanto a sus aceptaciones de la tarea, la conciencia -

de sus problemas y la disposición para in
dicar que necesitan ayuda.

ENCUESTA SOBRE LAS HABILIDADES DE ESTUDIO

William F. Brown, Ed. D.

INSTRUCCIONES.

La encuesta sobre las habilidades para el estudio está formada por tres cuestionarios, en los cuales se indica la organización, las técnicas y los problemas de motivación en el estudio, que pueden estar reduciendo su efectividad académica. Si los resuelve honestamente y, posteriormente, analiza todas sus respuestas, estará en capacidad de identificar algunas de sus actuales fallas de estudio.

Cada cuestionario contiene veinte preguntas que pueden ser contestadas en forma "SI" o "NO", mediante una X que deberá escribir en la casilla correspondiente de su hoja de respuestas. Los cuestionarios no contienen respuestas correctas o incorrectas. La contestación adecuada será aquella que esté de acuerdo a lo que Ud. hace o siente.

Trabaje tan rápido como le sea posible y no se detenga mucho tiempo en una pregunta. Conteste a todas las preguntas.

Copyright (C) 1965 by Effective Study Materials. All rights reserved.

Traducción y Adaptación: Eduardo García H. y Fernando García C.

PRUEBA I

ENCUESTA SOBRE LA ORGANIZACION DEL ESTUDIO

- 1.— Con frecuencia deja para el último momento la preparación de sus reportes y trabajos escolares.
- 2.— Con frecuencia siente que el sueño o el cansancio le impiden estudiar eficientemente.
- 3.— Por lo general entrega sus trabajos escolares fuera de tiempo.
- 4.— Con frecuencia prefiere leer revistas, ver televisión o charlar, en lugar de estudiar.
- 5.— Sus actividades sociales o deportivas interfieren a menudo con sus tareas.
- 6.— Por lo general deja pasar un día o más para revistar sus apuntes tomados en clase.
- 7.— Por lo general emplea sus horas libres en otras actividades que no son el estudio.
- 8.— Por lo general descubre que, de manera imprevista, se le termina el tiempo para entregar sus trabajos.
- 9.— Con frecuencia se retrasa en una materia debido a que tiene que preparar otra.
- 10.— Piensa que su aprovechamiento es reducido, en relación al tiempo dedicado al estudio.
- 11.— Su mesa de estudios está situada directamente enfrente de una ventana, puerta u otra fuente de distracción.
- 12.— Tiene fotografías, trofeos o recuerdos en su mesa de estudio.
- 13.— Frecuentemente estudia recostado en la cama o sentado en una silla muy cómoda.
- 14.— La lámpara de la habitación donde estudia produce mucho resplandor.
- 15.— Su mesa de estudio está tan desordenada que no le permiten tener suficiente lugar para estudiar con eficiencia.
- 16.— Con frecuencia es interrumpido por visitas mientras estudia.
- 17.— Con frecuencia ve o escucha la televisión, el radio o el tocadiscos mientras estudia.
- 18.— En el lugar donde estudia se pueden ver con facilidad revistas, cuadros, banderines, etc.
- 19.— Su estudio se ve perturbado con frecuencia por actividades o ruidos que provienen del exterior de su cuarto.
- 20.— Con frecuencia detiene su estudio debido a que los libros y el material escolar necesario no están a la mano.

PRUEBA II

ENCUESTA ACERCA DE LAS TECNICAS DE ESTUDIO

1. Generalmente empieza a leer el tema de un libro de texto sin ver los títulos y el material ilustrativo.
2. Con frecuencia evita esquemas, gráficas y tablas cuando lee un tema.
3. Con frecuencia tiene dificultad en seleccionar los puntos más importantes al leer un tema.
4. Con frecuencia piensa en algo totalmente diferente a lo que está leyendo.
5. Con frecuencia tiene dificultad para entender sus apuntes de clase cuando los repasa.
6. Con frecuencia se atrasa al tomar notas debido a que no puede escribir con la suficiente rapidez.
7. Por lo general encuentra sus apuntes de clase muy desorganizados después de iniciar un semestre.
8. Normalmente toma sus apuntes tratando de escribir las palabras exactas de su maestro.
9. Cuando toma notas de un libro, por lo general copia el material necesario palabra por palabra.
10. Con frecuencia tiene dificultad al seleccionar un tema apropiado para un reporte o un trabajo semestral.
11. Con frecuencia tiene problemas en la organización del contenido para un reporte o trabajo semestral.
12. Usualmente prepara el índice de un reporte o trabajo semestral después de que lo ha escrito.
13. Algunas veces se prepara para un examen memorizando las fórmulas, definiciones o reglas que no entiende claramente.
14. Habitualmente tiene dificultad para decidir qué y cómo estudiar, para un examen de selección múltiple.
15. Generalmente tiene dificultad para organizar en secciones lógicas, el material que se debe aprender.
16. Espera hasta el último momento para preparar todo el material requerido en los exámenes.
17. Frecuentemente entrega sus exámenes sin revisarlos detenidamente para ver si tienen algún error.
18. Algunas veces es incapaz de terminar un examen por temas dentro del tiempo permitido.
19. Frecuentemente pierde puntos en exámenes con preguntas falso-verdadero debido a que no las lee detenidamente.
20. Normalmente emplea mucho tiempo en la resolución de la primera mitad de una prueba y, por lo tanto, tiene que apresurarse en la segunda.

PRUEBA III

ENCUESTA DE LA MOTIVACION PARA EL ESTUDIO.

1. Con frecuencia pierde interés en sus estudios después de los primeros días o semanas de iniciado el semestre.
2. Generalmente estudia lo necesario para obtener solamente una calificación de pase en sus materias.
3. Se siente confuso e indeciso de cuáles deben ser sus metas educativas y vocacionales.
4. Con frecuencia siente que no vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo empleados, para lograr una educación universitaria.
5. Piensa que es más importante divertirse y disfrutar de la vida que estudiar.
6. Sueña despierto durante el tiempo de clase en lugar de atender al maestro.
7. Habitualmente se siente incapaz para concentrarse en sus estudios debido a inquietud, aburrimiento o estado de ánimo.
8. Con frecuencia piensa que sus materias son de poco valor práctico.
9. Tiene deseos de abandonar la escuela y conseguir un trabajo.
10. Con frecuencia siente que las cosas enseñadas en la escuela no lo preparan para afrontar los problemas de la vida adulta.
11. El éxito o el fracaso de su estudio depende del estado de ánimo en que se encuentre.
12. Con frecuencia evita leer libros de texto porque son muy sosos y aburridos.
13. Normalmente espera a que se fije la fecha de una prueba, para comenzar a leer los libros de texto o repasar sus apuntes de clase.
14. Generalmente piensa que las pruebas son situaciones molestas de las cuales no se puede escapar y que de una manera u otra hay que presentarlas.
15. Con frecuencia siente que sus maestros no comprenden las necesidades e intereses de los estudiantes.
16. Con frecuencia siente que sus maestros exigen demasiadas horas de estudio fuera de clase.
17. Generalmente duda en pedir ayuda a sus maestros en las materias que le son difíciles.
18. Con frecuencia siente que sus maestros no tienen contacto con los eventos y sucesos actuales.
19. Se siente opuesto a discutir futuros programas educativos o vocacionales con sus maestros.
20. Con frecuencia critica a sus maestros durante las discusiones acaloradas con sus compañeros.

ENCUESTA SOBRE LAS HABILIDADES DE ESTUDIO

HOJA DE RESPUESTAS

Instrucciones: Conteste cada pregunta con "sí" o "no" y marque la casilla apropiada.

ENCUESTA SOBRE LA ORGANIZACION DEL ESTUDIO

ENCUESTA ACERCA DE LAS TECNICAS DE ESTUDIO

ENCUESTA DE LA MOTIVACION PARA EL ESTUDIO

	SI	NO		SI	NO		SI	NO
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escuela

Fecha

Calificación _____

Calificación _____

Calificación _____

PRUEBA DE ESTUDIO EFECTIVO

Introducción.-

La Prueba de Estudio Efectivo está diseñada para medir los conocimientos de los alumnos acerca de los métodos de estudio efectivo y los factores que influyen en su desarrollo. De manera específica, las tres finalidades principales de la PEE son las siguientes:

- 1.- Identificar a los alumnos que tengan probabilidades de encontrar dificultades académicas futuras, debido a sus conocimientos limitados de los procedimientos efectivos para estudiar.
- 2.- Contribuir a que se comprenda a los estudiantes que encuentren dificultades académicas en su programa actual de estudio.
- 3.- Proporcionar una base para ayudar a esos estudiantes a mejorar su conducta en el estudio, con el fin de que utilicen de manera más completa su potencial académico.

Según las investigaciones del W.F. Brown muestran que la PEE es un instrumento válido de predicción de las reali-

zaciones académicas en la Universidad (Manual Nivel Universitario, Prueba de Estudio Efectivo, pág. 2). Su correlación con una medida de aptitud escolar, la Prueba de Capacidad Escolar y Universitaria, es suficientemente baja para indicar que el poder de predicción de la PEE reposa en la medición de rasgos que, en gran parte, se pasan por alto en esas medidas de aptitudes.

Aunque la PEE tiene primordialmente fines de asesoramiento y enseñanza, su validez de predicción se pone de manifiesto por su relevancia como instrumento de discriminación para identificar a los estudiantes que tienen hábitos deficientes para el estudio.

Administración.-

En esta prueba no hay límite de tiempo. La gran mayoría de los estudiantes a quienes se les aplicó en el Southwest Texas, la resolvieron en un tiempo aproximado de cuarenta minutos.

Después de distribuir los folletos de la prueba y las hojas de respuesta, el examinador debe decir:

"Se les ha entregado un folleto con preguntas y una hoja separada para sus respuestas. Escriban, por favor, la información solicitada en su hoja de respuestas".

- 1.- Escriban sus apellidos y su nombre.
- 2.- Indiquen su sexo (femenino o masculino).
- 3.- Anoten su edad, en años cumplidos.
- 4.- Indiquen su grado.
- 5.- Anoten la fecha de hoy.
- 6.- Escriban el nombre de la escuela.

Deberá dejarse tiempo para que los alumnos llenen los datos solicitados. A continuación el examinador deberá señalar:

"En la cubierta de su folleto, encontraran las indicaciones para esta prueba. Sigán la lectura de esas indicaciones en silencio, mientras yo las leo en voz alta".

Acto seguido, el examinador lee las indicaciones en voz alta y se asegura de que todos comprendan como utilizar la hoja de respuestas. Deberá especificarse que las respuestas deben darse de izquierda a derecha (horizontalmente) en lugar de hacerlo de arriba a abajo (verticalmente).

Asimismo, el examinador deberá recordar a los alumnos -- que tienen que escribir con trazos firmes y claros, que borren completamente cualquier marca que deseen cambiar y que eviten tachar en la hoja de respuestas.

Cada estudiante deberá interpretar por sí mismo el signi

ficado de las preguntas. No obstante, el examinador podrá responder a las preguntas relativas a indicaciones o significado de alguna palabra, a condición de que pueda hacerlo sin sugerir al alumno la respuesta correcta.

Cuando aproximadamente un ochenta por ciento de los examinados haya concluido la prueba, el examinador deberá pedirles a quienes han terminado, que verifiquen cuidadosamente su hoja de respuestas. En esa forma, se mantiene ocupados de manera fructífera a los lectores rápidos, mientras quienes leen con mayor lentitud pueden terminar la prueba.

Calificación.-

La PEE sólo puede calificarse a mano. En la operación simple se utiliza una plantilla de calificación y se obtienen las seis categorías siguientes:

- 1.- Orientación hacia la realidad.
- 2.- Organización para el estudio.
- 3.- Conducta en la escritura.
- 4.- Conducta en la lectura.
- 5.- Conducta en los exámenes.
- 6.- Eficiencia total para el estudio.

Es conveniente revisar las hojas de respuesta para asegurar que todos los reactivos hayan sido contestados, ya -

que si se omiten cinco o más preguntas, la validez de la calificación será discutible.

Al calificar, hay que colocar la plantilla de tal manera, que los cuatro puntos negros impresos en la hoja de respuestas aparezcan visibles a través de los orificios apropiados que se indican por medio de las cuatro flechas impresas en la plantilla. A continuación la calificación se lleva a cabo columna por columna, tal y como se describe en la secuencia de seis etapas.

ETAPA 1:

Obtención del puntaje de orientación hacia la realidad. Este se obtiene contando las respuestas marcadas de acuerdo a la plantilla y será la calificación bruta, la cual se marca en el espacio correspondiente a EOR.

ETAPA 2:

Obtención de puntaje de organización para el estudio. Se repite la operación en la segunda columna y se marca en el espacio correspondiente a EOE.

ETAPA 3:

Obtención del puntaje de escritura. Se repite la misma operación para la columna de enmedio y se registra la calificación en el espacio marcado ECR.

ETAPA 4:

Obtención del puntaje de lectura. Se repite la misma -- operación en la columna cuatro o sea, la segunda de la -- derecha hacia la izquierda, la calificación se registra en el espacio marcado en el espacio ECL.

ETAPA 5:

Obtención del puntaje de examen. Se repite la misma operación en la última columna de la derecha y la calificación se registra en la columna correspondiente a ECE.

ETAPA 6:

Obtención del puntaje total de estudio efectivo. Se suman los cinco puntajes de las subescalas obtenidas en las etapas del 1 al 5 y se registra el resultado total en la línea puntuada del ángulo izquierdo superior de la hoja de respuestas.

Normas.-

Las normas provisionales para la PEE se derivaron de las calificaciones de 876 estudiantes de nuevo ingreso de la Southwest Texas State College, San Marcos, Texas, en septiembre de 1962.

Los valores en centiles y las categorías de ejecución para los puntajes subescolares y los puntajes totales se -

encuentran en las tablas I y II del manual.

Usos recomendados:

1.- Como instrumento de orientación.

La prueba provee un procedimiento sistemático y estandarizado para asesorar a un estudiante respecto a su conocimiento de técnicas eficientes de estudio. Al tratar de diagnosticar la naturaleza de las dificultades académicas del estudiante, el asesor descubrirá que es valioso que tome en consideración, no solo el puntaje del alumno y su rango en percentiles de cada una de las subescalas, sino también que analice las respuestas a todas las preguntas cuyas contestaciones sean incorrectas. El análisis de las razones del alumno para responder como lo hizo, proporcionará frecuentemente información útil sobre sus hábitos y sus actitudes hacia el estudio.

Como ayuda para la enseñanza.-

La PEE puede utilizarse como examen, acompañando a la --
gufa para el estudio efectivo de Brown y Holtzman, o --
bien, puede utilizarse por separado, para proporcionar --

instrucción a los estudiantes inscritos en los cursos sobre cómo estudiar. Los resultados de la prueba tienen un valor particular para la preparación de graduados de preparatoria, que vayan a iniciar sus estudios universitarios y para los alumnos de primer año de profesional, con el fin de que puedan satisfacer las exigencias académicas de la Universidad.

La PEE sirve como dispositivo fácil de administrar, calificar e interpretar, para introducir en el estudiante algunos principios de estudio efectivo. El análisis de las respuestas correctas a las preguntas de la PEE, proporcionará a los alumnos información específica sobre la programación de las actividades de estudio, la organización del estudio por área, cómo tomar notas en las conferencias y la lectura, cómo escribir temas e informes, cómo leer y recordar materiales de libros de texto, cómo prepararse para los exámenes y aprobarlos y cómo desarrollar perspectivas realistas hacia el estudio.

Cuando se ha utilizado la PEE como ayuda para la enseñanza, los estudiantes han demostrado invariablemente un gran interés por sus propias calificaciones y han mostrado agrado por el análisis de las preguntas individuales de la prueba y su calificación.

Como instrumento de discriminación.-

La PEE puede administrarse a los graduados de preparatoria que vayan a asistir a la Universidad o a los alumnos de primer año de profesional, al comienzo de año escolar, ya sea sola o como parte de un conjunto de pruebas. Así, los resultados de la prueba están disponibles para el -- asesoramiento posterior, individual o de grupo y pueden revisarse las calificaciones de todos los alumnos, al -- mismo tiempo, para poder descubrir quiénes pueden necesi tar atención inmediata. Por supuesto, la PEE con fines de discriminación, puede utilizarse desde el nivel de -- secundaria y en cualquier momento del ciclo escolar.

Como instrumento de investigación.-

Se han hecho suficientes investigaciones sobre la PEE pa ra establecer su validez sobre bases firmes. En todos - los casos en que se ha utilizado, hasta ahora, para pre- decir el éxito escolar subsecuente, las correlaciones ob tenidas han sido positivas y significativas. Debido a - su baja correlación con las realizaciones académicas en la Universidad, es conveniente su inclusión en otras es- calas, en las investigaciones sobre los procesos educati vos o de asesoramiento.

El resultado total, puede representar la variable de las capacidades de estudio en un diseño factorial de investi

gación o bien, aplicándolo antes y después, puede emplearse para evaluar el aprendizaje relativo a habilidades de estudio en diferentes condiciones.

Desarrollo

El desarrollo de la PEE se inició con una revisión completa de la literatura sobre cómo estudiar y una serie de debates de grupo con alumnos de primer año de profesional, sobre las diferencias en la conducta de estudio de los buenos y los malos estudiantes. El análisis de la información obtenida en esa forma, reveló que la conducta en el estudio de los alumnos que obtenían buenas y malas calificaciones, diferían significativamente en tres aspectos importantes:

- 1) Organización para el estudio (eficiencia para la organización, tanto de su tiempo, como de sus áreas de estudio).
- 2) Técnicas para estudiar (eficiencia en la lectura de libros de texto, tomar notas, escribir informes, prepararse para las pruebas, etc.)
- 3) Motivación para el estudio (su comprensión realista de la necesidad de estudiar y la importancia de hábitos efectivos de estudio).

Como consecuencia directa de esta investigación, se preparó una guía para el estudio efectivo, de cuarenta páginas, con objeto de proporcionarles a los alumnos de primer año de profesional, recién ingresados a la Universidad, información realista y significativa sobre esos aspectos importantes de la conducta eficiente en el estudio.

La PEE se construyó simultáneamente, para proporcionar una prueba objetiva de los conocimientos sobre las habilidades de estudio, que acompañará al folleto como ayuda en la instrucción, o como instrumento de evaluación. En esa forma, las subescalas de la PEE están estrechamente correlacionadas con las secciones de organización del estudio, las técnicas y la motivación de la Guía para el estudio efectivo.

La revisión de la literatura, reveló también la existencia de varias listas de comprobación y diversos cuestionarios sobre los hábitos de estudio, siendo cada uno de ellos un inventario de autoinformación de los métodos de estudio que supuestamente utilizaba el alumno que formaba parte de la investigación. Ninguno de los instrumentos podía propiamente ser llamado una prueba, ya que no contenía respuestas "correctas" ni "incorrectas" para las preguntas hechas. En lugar de ello, la "corrección" o la "incorrección" de las respuestas de un estudiante,

se evaluaba mediante una comparación con las respuestas típicas de los buenos alumnos. Puesto que, las respuestas más convenientes resultaban con frecuencia obvias para los alumnos observadores, la exactitud de la calificación obtenida por cada alumno dependía tanto de la sinceridad para responder a las preguntas, como de su capacidad para evaluar adecuadamente su conducta rutinaria para el estudio.

Así pues, la PEE se desarrolló también para satisfacer la necesidad que había de una prueba de tipo objetivo, que pudiera medir los conocimientos de cualquier alumno respecto a los procedimientos efectivos de estudio, en lugar de hacer un inventario de sus actitudes y/o sus hábitos de estudio, comunicados por el propio alumno.

Para el desarrollo de la PEE se necesitaron cinco años y cuatro revisiones del contenido. Durante la fase de revisión de la literatura y los debates en grupo, se compiló un conjunto de 261 preguntas con respuestas tipo Verdadero-Falso, a partir de datos obtenidos en entrevistas, cuestionarios existentes sobre hábitos de estudio e informes de investigaciones conexas.

Esas preguntas se dividieron en grupos, de acuerdo a si medían primordialmente los conocimientos sobre la organización efectiva del estudio, las técnicas de estudio o -

la motivación para el estudio. Las preguntas ambiguas, superpuestas o redundantes se revisaron o eliminaron según se estimó oportuno, dejando 42 preguntas sobre la organización de estudio, 131 preguntas sobre técnicas de estudio y 34 preguntas de motivación para el estudio. -- El examen de los reactivos sobre técnicas de estudio, -- reveló que se podían subdividir fácilmente en reactivos de conducta de la lectura, la escritura y los exámenes. Esas tres nuevas categorías contenían 45, 39 y 47 preguntas, respectivamente.

La prueba preliminar resultante, de 209 preguntas, se -- les administró a los 84 alumnos de primer ingreso al Southwest Texas State College, en enero de 1959. A continuación, utilizando como criterios los puntajes obtenidos en la prueba y los promedios de calificaciones del semestre, se llevaron a cabo análisis separados por preguntas, para ver hasta que punto diferenciaba bien cada uno de los reactivos a los "buenos" de los "malos" estudiantes. Como siguiente paso, las mejores 25 preguntas de cada escala se reunieron en una prueba de 125 reactivos tipo Falso-Verdadero. Posteriormente, se corrigió la redacción en los reactivos que lo requerían, de tal manera que finalmente, quedaron 15 preguntas falsas y 10 verdaderas.

El desarrollo subsiguiente consistió en cuatro etapas:

ETAPA 1:

La primera prueba de 125 reactivos se aplicó a 645 alumnos de primer ingreso al Southwest Texas State College - en septiembre de 1960. Los resultados totales de la PEE con los promedios de calificaciones del semestre de otoño, tuvieron correlaciones de 0.44 y 0.40, para los hombres y las mujeres, respectivamente. La prueba de Habilidades Escolares y Universitarias y la PEE tuvieron una correlación, en sus resultados totales, de 0.29 para los hombres y 0.23 para las mujeres.

ETAPA 2:

La prueba PEE revisada, se administró a todos los alumnos de primer ingreso al Texas Lutheran College en 1961. Además de los promedios de calificaciones del primer semestre, se obtuvieron los puntajes totales de la prueba de Habilidades Escolares y Universitarias y la encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio, para todos y cada uno de los 197 alumnos de primer ingreso.

Los coeficientes de correlación obtenidos entre las calificaciones promedio del semestre y los puntajes totales de las tres pruebas, fueron casi idénticos. Los resultados totales de la PEE y los promedios de calificaciones, tuvieron una correlación de 0.33, mientras que los puntajes totales de las otras dos pruebas tuvieron correlación de 0.34.

Se utilizaron los puntajes totales de las pruebas y de las calificaciones del primer semestre, como criterios para el análisis de dificultad y discriminación de los reactivos. De las 125 preguntas, 103 establecían una diferencia significativa entre los estudiantes que tenían "buenos" (arriba del 27%) y "malos" (abajo del 27%) puntajes en la prueba, mientras que 109 diferenciaban significativamente a los que tuvieron puntajes "altos" (27% superior) y bajos (abajo del 27%) en la prueba. Para perfeccionar todavía más este instrumento, se revisaron o reemplazaron, según era apropiado, las catorce preguntas que no lograban diferenciar los malos estudiantes de los buenos estudiantes.

ETAPA 3:

En septiembre de 1961, la PEE revisada nuevamente, se les administró a 692 y 238 alumnos de primer ingreso al Southwest Texas State College y el Texas Lutheran College, respectivamente.

Se aplicaron además las pruebas de Habilidades Escolares y Universitarias y la encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio. Las correlaciones se muestran en la tabla III del Manual. El análisis de reactivos, en lo tocante a su dificultad y su capacidad de discriminación, se realizó en la muestra del Southwest Texas State College, exclusivamente.

Esos análisis revelaron solamente nueve preguntas que todavía no establecían una buena diferenciación entre el 27% superior e inferior. Sin embargo, los informes de ocho consejeros que utilizaban corrientemente la prueba, indicaron que había otras cinco preguntas que les estaban causando dificultades durante la fase de análisis de las mismas, en el curso de su asesoramiento. Para poder incrementar al máximo la significancia de predicción y reducir al mínimo las dificultades para los asesores, a las catorce preguntas se les sometió a una revisión ligera, para mejorar la estructura de las frases o corregir las formas confusas de redacción.

ETAPA 4:

En septiembre de 1972, se administró la revisión final de la prueba a 876 alumnos de primer ingreso al Southwest Texas State College. El análisis de los catorce reactivos revisados, mostró que solo dos seguían sin establecer una diferenciación significativa entre los puntajes altos y bajos de la prueba. Entonces se prepararon normas provisionales para esa muestra, puesto que no se consideró conveniente otra revisión.

Validez.

Los datos de la validez que se proporcionan en la tabla III, son para los alumnos de primer ingreso de 1961, del

Southwest Texas State College (San Marcos) y el Texas --
Lutheran College (Seguin).

Los coeficientes de correlación obtenidos entre los re--
sultados de la PEE y otras tres medidas, parecen justifi--
car las conclusiones siguientes:

- 1) La correlación entre la PEE y las calificaciones del primer semestre, es positiva y significativa, lo cual quiere decir que -- los resultados de la prueba son valiosos -- para la predicción del éxito escolar de -- los alumnos de la Universidad.
- 2) La correlación entre los resultados de la PEE y los de la prueba de Habilidades Escolares y Universitarias, es relativamente -- baja, lo cual indica que la primera mide -- rasgos que desempeñan un papel importante en el éxito escolar; pero que no se evalúan por medio de una prueba de habilidades es--colares.
- 3) La correlación entre los puntajes de la -- PEE y los de la encuesta de Hábitos y Actitiudes hacia el Estudio, es relativamente -- modesta, lo que quiere decir que los dos -- instrumentos miden rasgos similares con su -- ficiente independencia, como para justifi--

car el uso de ambos en la evaluación de --
los hábitos de estudio y/o el asesoramien-
to.

Prueba sobre el Estudio Efectivo

WILLIAM F. BROWN
Southwest Texas State University

I N S T R U C C I O N E S

El propósito de esta prueba es medir su conocimiento de los procedimientos para un estudio efectivo. La resolución de las afirmaciones que están en las páginas siguientes, le permitirá darse cuenta de muchas de las fallas que comete al estudiar. El análisis de sus respuestas le proporcionará una base para realizar un programa que mejore sus hábitos de estudio.

Marque las respuestas en la hoja que se le ha entregado para tal efecto. No haga anotaciones de ningún tipo en el cuadernillo de la prueba. Cada una de las 125 afirmaciones contenidas deben ser contestadas como verdaderas o falsas. Evalúe la veracidad o falsedad de cada afirmación y marque su contestación en la columna adecuada de su hoja de respuestas. Por ejemplo, si considera que la afirmación es cierta, o más o menos cierta, marque el espacio correspondiente de la columna "V" en la hoja de respuestas. Si, por otra parte, juzga que la afirmación es falsa, o más o menos falsa, marque el espacio correspondiente de la columna "F" en su hoja de respuestas. Los juicios que son más verdaderos que falsos, deben ser contestados verdaderos; los juicios que son más falsos que verdaderos deben ser contestados falsos.

Lea cada afirmación cuidadosamente antes de marcar su respuesta. Al marcar su respuesta, asegúrese de que el número de la oración corresponde al número de la respuesta en la hoja de contestaciones. Ponga especial cuidado al marcar sus respuestas. No haga tachaduras en la hoja de respuestas; si desea cambiar alguna respuesta, borre cuidadosa y completamente.

Copyright (c) 1972 by Effective Study Materials

All Rights Reserved

Traducción y Adaptación: Eduardo García y Fernando García

1. Los hábitos efectivos de estudio en la Universidad, están directamente relacionados a los hábitos eficientes de trabajo después de la Universidad.
2. El hacer un horario semanal demuestra al estudiante dónde, cuándo y cómo está perdiendo el tiempo.
3. Un cuaderno de espiral es más propio para reorganizar los apuntes que una carpeta de argollas.
4. Uno debe detener la lectura del texto a intervalos frecuentes e intentar prever las preguntas que podría formular el maestro.
5. Cuando se está estudiando para un examen de temas, uno debe prepararse para reconocer hechos específicos en lugar de recordar conceptos generales.
6. El adular al maestro es un medio efectivo de mejorar las calificaciones.
7. Si fuera posible, uno debería concentrar todas sus clases en tres días de la semana.
8. Para tomar apuntes adecuados de clase, el estudiante debe anotar casi todo lo que dice el maestro.
9. Uno debe tener su lectura del texto a intervalos frecuentes y recitar en voz baja los puntos principales que han sido cubiertos.
10. Tratar de predecir las preguntas generales que serán formuladas, es un procedimiento ineficaz cuando se está estudiando para un examen.
11. El estudiante medio de primer año puede dominar procedimientos efectivos para tomar apuntes en una hora de práctica concentrada.
12. Es preferible programar una hora libre después de una conferencia, que programarla antes.
13. Cuando se toman apuntes de clase, el estudiante debe tratar de escribir las palabras exactas del maestro.
14. El olvido se reduce cuando se replantean los puntos principales de la lectura asignada en palabras propias.
15. Hacer un cuadro sinóptico de la materia y leer los apuntes, es un modo ineficaz de prepararse para los exámenes.
16. La iluminación, la temperatura o la ventilación del cuarto influyen, de manera importante, en la eficiencia del estudio.
17. Un estudiante que planea estudiar desde las 8 de la noche hasta las 12, debería empezar con la materia más difícil.
18. Las definiciones de términos técnicos dados en clase, deberían ser copiadas en las palabras exactas del maestro.
19. La comprensión puede aumentar si se formulan preguntas sobre los subtítulos del tema y se buscan las repuestas conforme con lo que uno va leyendo.
20. La recitación es un procedimiento ineficaz cuando se estudia para un examen de selección múltiple.
21. Los hábitos de estudio que son efectivos para los jóvenes es probable que no resulten efectivos para las jóvenes.
22. La hora anterior, inmediata a la participación en clase, debe ser reservada para repasar el material del día.
23. Uno debe copiar los mapas, tablas y gráficas que el maestro escribe en el pizarrón.
24. Releer el primero y el último párrafo de cada una de las unidades del capítulo estudiado, aumenta la comprensión del contenido y la continuidad.
25. La memorización es más efectiva cuando se estudia para una prueba objetiva que para una por temas.
26. El analizar los propios hábitos de lectura es una pérdida de tiempo para el buen estudiante.
27. Una hora libre entre dos clases completamente distintas no es tiempo suficiente para estudiar con efectividad.
28. Los apuntes de clase deben incluir citas, anécdotas y otros materiales ilustrativos que el maestro utilice para sustentar los puntos principales.
29. Recitar los puntos principales del material asignado para estudiar sirve para identificar aquellas áreas que requieren de estudio adicional.
30. La recitación es más efectiva cuando se estudia para un examen de historia que para un examen de matemáticas.
31. La desorganización en una área de estudio es más característica de malos estudiantes que de buenos estudiantes.
32. En el programa de actividades diarias, cada hora de estudio debería dedicarse para una materia específica.
33. Los términos técnicos y detalles de hechos que hayan sido repetidos durante la clase deben recibir especial atención después.
34. Se le debe dar especial atención a palabras y frases en bastardilla dentro de lo que se está estudiando.
35. El "matarse estudiando" a última hora es el medio más eficaz de estudiar para exámenes objetivos.
36. El estudiante medio de primer año puede dominar los procedimientos efectivos de lectura de un texto en una hora de práctica concentrada.
37. Es preferible estudiar diariamente lapsos de una hora que una sesión semanal que iguale el mismo número de horas.
38. Si la tarea dada por el maestro no ha sido claramente entendida, el estudiante debe esperar y pedirle a un compañero que se la explique.
39. Los conceptos básicos estudiados de un material de historia pueden ser fácilmente reconstruidos al seleccionar las frases clave.
40. Preguntar al maestro acerca del tipo del próximo examen, así como acerca de lo que cubrirá éste, representa muy poco valor.
41. El preparar un horario de actividad diaria para guiar el estudio de uno es impráctico para la mayoría de los estudiantes de primer año de la carrera.
42. El mejor momento para repasar y revisar los apuntes de clase es inmediatamente después de la clase.
43. Si un estudiante toma buenos apuntes de clase puede fácilmente omitir la lectura del libro de texto.
44. Uno debe leer el resumen, antes de leer el capítulo de un libro.
45. Uno debe revisar todos los temas de un examen para obtener una completa apreciación, antes de contestar las preguntas.
46. El estudiante medio de primer año debería dedicar dos horas de estudio por cada hora de clase.

47. Al preparar el horario de estudio, debe dársele prioridad a los temas que uno prefiere.
48. Todas las tareas deben ser terminadas antes de revisar y ordenar los apuntes de clase.
49. Uno debería revisar las ilustraciones y los encabezados antes de leer un capítulo.
50. Uno debería leer cuidadosamente todas las preguntas de selección múltiple antes de contestarlas.
51. Cuando el estudiante está suficientemente motivado, pueden desarrollarse hábitos de estudio eficiente en 48 horas.
52. Reducir el aburrimiento cambiando a una diferente materia cada media hora es un procedimiento eficaz de estudio.
53. Es mejor tomar los apuntes de clase en un estilo narrativo que en forma de cuadro sinóptico.
54. Los párrafos difíciles de un estudio para clase deben evitarse y ser leídos hasta después de concluida la lectura.
55. Las preguntas por temas deben ser resueltas en orden, sin saltarse ninguna, para asegurar el mejor aprovechamiento del tiempo asignado para el examen.
56. Utilizar un horario diario para programar el estudio le permitirá a uno dedicar mayor tiempo a otras actividades.
57. La lectura del material asignado en el texto debe ser pospuesta hasta después de que el maestro haya dado la clase sobre ese material.
58. El comparar los apuntes de clase con el texto ayuda a identificar los conceptos que han sido pobremente entendidos.
59. Subrayar las palabras clave y las frases importantes del texto ocasiona pérdida de tiempo y de estudio porque hace más lenta la lectura.
60. En un examen de temas se ahorra tiempo si se esbozan los puntos principales, antes de empezar a escribir.
61. La mayoría de los estudiantes destacados abandonan las actividades recreativas para obtener buenas calificaciones.
62. Los pequeños grupos de estudio crean un ambiente ineficaz en la preparación de las tareas asignadas.
63. El pasar en limpio los propios apuntes de clase es perder el tiempo de estudio.
64. Tanto las novelas populares como los textos de historia deben ser leídos a la misma velocidad.
65. El tiempo empleado en revisar errores sería mejor empleado en elaborar los temas de respuestas ya contestadas.
66. La angustia ante el examen es principalmente una consecuencia del estudio insuficiente.
67. El usar pijama y descansar en una silla confortable aumenta la eficiencia del estudio.
68. El tomar los apuntes de clase en forma de cuadro sinóptico aumenta la comprensión del material en una fecha posterior.
69. El estudiante universitario debe evitar el subrayar el texto porque al revenderlo su precio baja.
70. Es muy probable que la primera conjetura seleccionada en una pregunta falso-verdadero sea más correcta que las subsecuentes elecciones que uno haga a la misma.
71. La orientación sobre cómo estudiar es una pérdida de tiempo para estudiantes que ya están sacando buenas calificaciones.
72. Las fotografías y recuerdos deben ser guardados en el escritorio para reducir el aburrimiento mientras se estudia.
73. Los apuntes sobre las lecturas adicionales no deben ser mezclados con los apuntes de clase.
74. El preparar tablas sencillas o diagramas es un método ineficaz para aprender los puntos principales.
75. Generalmente hablando, cuanto más larga es la respuesta dada en una prueba de temas es más alta la calificación que se obtiene.
76. El problema más frecuente cuando se corrigen hábitos de estudio pobres es el deficiente empleo del tiempo.
77. El estudiar con la cara hacia la pared causa aburrimiento y reduce la efectividad del estudio.
78. Uno debe copiar exactamente el material deseado cuando se están tomando apuntes sobre la lectura asignada.
79. El escribir breves resúmenes de los puntos principales en los márgenes del texto lleva demasiado tiempo para ser práctico.
80. El resolver un examen de temas en forma de cuadro sinóptico es un medio ineficaz de contestar la prueba.
81. El éxito académico en la Universidad se basa casi completamente en la inteligencia de uno.
82. El escritorio donde se estudia debe estar colocado de manera que permita una buena vista desde la ventana.
83. Los apuntes de clase deben ser repasados y revisados inmediatamente después de que han sido tomados.
84. El recitar para uno mismo es un procedimiento ineficaz en el aprendizaje de nombres, fechas y lugares encontrados en el estudio de la historia.
85. En los exámenes por temas se cometen menos errores que en las pruebas de selección múltiple.
86. El cambio desorganizado de una actividad a otra es eliminado, en gran parte, cuando se sigue un horario de actividades diarias.
87. Un escritorio con una superficie de 30 x 45 cm. es adecuado para estudiar con efectividad.
88. Los apuntes para un trabajo de investigación deben ser tomados en fichas y no en cuadernos.
89. Cuando se estudian libros de texto, la lectura "pasiva" es superior a la lectura "activa."
90. La respuesta correcta de los reactivos falso-verdadero es dada por el análisis de palabras tales como "todo," "ninguno," "siempre" y "nunca."
91. El desarrollo de buenos hábitos de estudio es independiente del ambiente de estudio.
92. Las investigaciones han demostrado que los alumnos estudian con mayor efectividad cuando escuchan el radio o el tocadiscos.
93. Un estudiante debe encontrar una buena fuente de información y utilizarla exclusivamente mientras prepara su reporte o trabajo final.
94. Detenerse a definir palabras desconocidas mientras se estudia es una pérdida de tiempo porque reduce la velocidad de la lectura.

95. El analizar y modificar las palabras o frases es una pérdida de tiempo en un examen de selección múltiple.
96. El desarrollo de hábitos de estudio verdaderamente eficaces requiere una inteligencia por encima de la normal.
97. Para eliminar el resplandor y la irritación de los ojos mientras se estudia, uno debe utilizar la lámpara de alta intensidad.
98. Los libros de referencia necesarios deben ser leídos antes de empezar a escribir el primer bosquejo de un tema o trabajo.
99. Cuando el tiempo de estudio es limitado, uno debe saltarse las tablas, gráficas y otras ilustraciones contenidas en la lectura.
100. Es mejor insistir en la respuesta de una pregunta problemática en un examen, que saltársela y volver a ella más tarde.
101. Las habilidades para el estudio requieren de práctica sistemática y constante para su efectivo desarrollo.
102. Los periódicos, revistas y cartas que uno coloca sobre el escritorio distraen y restan atención cuando se estudia.
103. El estudiante debe hacer un cuadro sinóptico con los puntos principales que quiere abarcar antes de ponerse a escribir un trabajo.
104. Cuando se desea localizar un material específico en un texto de historia, lo primero que hay que revisar es el glosario.
105. Las instrucciones de "enumerar," "ilustrar" o "contrastar" en un examen, requieren de la misma técnica que la exigida para resolver un examen por temas.
106. Los procedimientos que son efectivos para estudiar historia serán igualmente efectivos para estudiar matemáticas.
107. La lámpara del escritorio debe estar colocada de tal manera que la luz se concentre directamente sobre el material estudiado.
108. La calificación que se obtiene en un trabajo escrito depende, principalmente, de la extensión del trabajo y de la bibliografía revisada.
109. No es necesario leer el texto cuidadosamente durante el curso cuando los puntos importantes han sido vistos en la clase.
110. Uno debe evitar el adivinar en una prueba de selección múltiple cuando en la calificación se restan puntos adicionales por respuestas incorrectas.
111. Conseguir un equilibrio entre el tiempo dedicado al estudio, la recreación y el descanso es prácticamente imposible para el estudiante promedio de primer año.
112. Los compañeros de cuarto deberían colocar sus escritorios, ya sea uno al lado del otro o uno frente a otro.
113. La originalidad del pensamiento y el grado de elocuencia son ignorados, en gran parte, cuando los trabajos escritos del curso son calificados.
114. Escuchar el radio mientras se está estudiando es una buena forma de convertir la lectura en un proceso activo.
115. Estudiar los encabezados, los materiales ilustrativos y los resúmenes, constituye una preparación suficiente para presentar un examen objetivo con carácter parcial.
116. Para corregir hábitos de estudio inadecuados lo mejor es pedir ayuda a otro estudiante.
117. Para reducir el aburrimiento durante el estudio deben colgarse, frente al escritorio, cartelones y recuerdos.
118. La utilidad principal del cuadro sinóptico es proveer al maestro con una orientación sobre la organización de los trabajos de uno.
119. Subrayar los nombres clave, fechas, lugares y eventos mientras se lee un texto de historia, es un procedimiento de estudio poco eficiente.
120. Las discusiones en clase de los exámenes ya calificados se constituyen en pérdida de tiempo.
121. El tiempo que se emplea en preparar un horario de actividad diaria, sería mejor utilizarlo en el estudio.
122. El sentarse erguidamente mientras se estudia el texto para la clase ayuda a concentrarse sobre el material.
123. La organización tiene poca influencia sobre la calificación que uno recibe en los trabajos escritos.
124. El libro de texto debe ser leído de la manera más rápida que a uno le sea posible para mejorar el nivel de comprensión.
125. La corrección de los errores en los exámenes parciales es un medio eficaz de prepararse para el examen final.

PRUEBA DE ESTUDIO EFECTIVO

HOJA DE RESPUESTAS

1. V F	2. V F	3. V F	4. V F	5. V F
6. V F	7. V F	8. V F	9. V F	10. V F
11. V F	12. V F	13. V F	14. V F	15. V F
16. V F	17. V F	18. V F	19. V F	20. V F
21. V F	22. V F	23. V F	24. V F	25. V F
26. V F	27. V F	28. V F	29. V F	30. V F
31. V F	32. V F	33. V F	34. V F	35. V F
36. V F	37. V F	38. V F	39. V F	40. V F
41. V F	42. V F	43. V F	44. V F	45. V F
46. V F	47. V F	48. V F	49. V F	50. V F
51. V F	52. V F	53. V F	54. V F	55. V F
56. V F	57. V F	58. V F	59. V F	60. V F
61. V F	62. V F	63. V F	64. V F	65. V F
66. V F	67. V F	68. V F	69. V F	70. V F
71. V F	72. V F	73. V F	74. V F	75. V F
76. V F	77. V F	78. V F	79. V F	80. V F
81. V F	82. V F	83. V F	84. V F	85. V F
86. V F	87. V F	88. V F	89. V F	90. V F
91. V F	92. V F	93. V F	94. V F	95. V F
96. V F	97. V F	98. V F	99. V F	100. V F
101. V F	102. V F	103. V F	104. V F	105. V F
106. V F	107. V F	108. V F	109. V F	110. V F
111. V F	112. V F	113. V F	114. V F	115. V F
116. V F	117. V F	118. V F	119. V F	120. V F
121. V F	122. V F	123. V F	124. V F	125. V F

Nombre
 Fecha
 Escuela
 Sexo
 Edad
 Año

Centila _____

Centila _____

Calificación _____

Calificación _____

E EOR

EOE

ECR

ECL

ECE



ENCUESTA DE HABITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO

Introducción.-

La Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio - -- (EHAHE) es una medida fácilmente administrable, de los - métodos de estudio, la motivación para el estudio y ciertas actitudes hacia las actividades escolares importan-- tes en las aulas. Las finalidades de la EHAHE son:

- a).- Identificar a los alumnos cuyos hábitos y actitudes hacia el estudio, son diferen-- tes de las de los alumnos que obtienen calificaciones altas.
- b).- Ayudar a comprender a los estudiantes que tengan dificultades académicas.
- c).- Proporcionar una base para ayudar a esos alumnos a mejorar sus hábitos y sus acti-- tudes hacia el estudio, logrando realizar en esa forma sus mejores potencialidades de una manera más completa.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre una sección -- cruzada de las escuelas secundarias y preparatorias de - Texas, demostraron que la EHAHE es un instrumento válido



y confiable de predicción del desempeño académico en los grados del séptimo al doce. Su correlación con varias - medidas de aptitud escolar, es suficientemente baja para indicar que el poder de predicción reposa en su medición de rasgos que esos instrumentos no tocan.

Su eficiencia como instrumento de predicción refleja su desarrollo sistemático y su validación cruzada rigurosa, utilizando criterios empíricos de éxito académico. La - EHAHE no tiene como finalidad primordial el ser un ins- - trumento de selección, ya que su utilidad para ese fin - se vería limitada por su dependencia de la sinceridad de las respuestas dadas por el estudiante. No obstante, su validez para la predicción se pone de manifiesto por su relevancia para fines de asesoramiento.

Usos Recomendados.-

1.- Como instrumento de selección.

La EHAHE puede administrarse a grupos de estudian- - tes de secundaria y preparatoria al comienzo del -- año escolar. Los resultados pueden indicar la nece- - sidad de que se les preste atención inmediata o ase- - soramiento. Desde luego, que no se limita sólo al comienzo de un semestre, sino a cualquier momento - de su trayectoria escolar.

2.- Como instrumento de diagnóstico.

La EHAHE proporciona al alumno una manera sistemática y normalizada para indicar algunos de sus sentimientos y prácticas, en relación al trabajo escolar. Se proporciona un perfil de diagnóstico, para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba.

3.- Como ayuda para la enseñanza.

La EHAHE sirve para introducir a los estudiantes -- ciertos principios en relación al estudio eficiente y el papel importante que desempeñan los factores - de la motivación para el éxito académico.

4.- Como instrumento para investigaciones.

Debido a su baja correlación con las medidas de aptitud escolar y su relación apreciable con el éxito académico, resulta apropiada su inclusión, con otras escalas, en las investigaciones del proceso educativo y el asesoramiento. El puntaje total puede representar la variable de orientación del estudio en el diseño de investigación o bien, los resultados - de subescalas específicas pueden servir como verificaciones o controles de los hábitos de estudio y/o las actitudes de los grupos, objeto de la investigación.

Administración.-

La EHAHE no tiene tiempo límite, el tiempo aproximado indicado por W.F. Brown es de 35 minutos.

La administración se lleva a cabo con las mismas instrucciones que la prueba de estudio efectivo.

Calificación.-

La EHAHE se califica a mano. En la operación simple se usan dos plantillas. Antes de iniciar la calificación, hay que recorrer con la vista cada hoja de respuestas, para asegurarse de que haya contestaciones para las 100 preguntas. Si se omiten cinco o más preguntas la validez del cuestionario será objetable.

De las calificaciones se obtienen siete puntajes. Cuatro de ellos son básicos para la obtención de los otros tres, por medio de las combinaciones apropiadas, como sigue:

E S C A L A	Código	Calif. Máxima
Evitación de retraso.	ER	50
Métodos de trabajo.	MT	50
Hábitos de estudio.	HE	100
Aprobación del maestro.	AM	50
Aceptación de la educación.	AED	50

Actitudes hacia el estudio.	AE	100
Orientación hacia el estudio.	OE	200

Con la plantilla se obtienen directamente los resultados de evitación-retraso, métodos de trabajo, aprobación del maestro y aceptación de la educación. El resultado de hábitos de estudio se obtiene sumando los resultados de evitación-retraso y métodos de trabajo; la calificación de actitudes hacia el estudio, se obtiene sumando los resultados de aprobación del maestro y aceptación de la educación. El resultado de orientación del estudio obteniendo el total de los resultados de evitación-retraso, métodos de trabajo, aprobación del maestro y aceptación de la educación.

Al calificar se coloca la plantilla directamente sobre la hoja de respuestas, de tal modo que los puntos negros impresos, aparezcan a través de los orificios correspondientes, indicados por la flechas impresas en el estencil de calificación. A continuación la calificación se lleva a cabo columna por columna.

La forma de calificación presentada en el manual de W.F. Brown es la siguiente:

ETAPA 1:

Uso de la plantilla No. 1. Se cuentan el número de preguntas marcadas a través de los veinticinco orificios --

perforados en la columna del lado izquierdo de la plantilla de calificación. Se anota la cantidad de respuestas correctas en la casilla correspondiente a ER de la plantilla No. 1. Luego, pasando de izquierda a derecha, se repite el conteo para cada una de las tres columnas restantes de los veinticinco orificios perforados. Los números obtenidos deben indicarse en las casillas apropiadas.

ETAPA 2:

Se cuenta el número de cuestiones marcadas que aparezcan en los cincuenta orificios perforados de la columna del lado izquierdo de la plantilla. Se anota la cantidad -- obtenida de respuestas correctas en la casilla ER del -- estencil número 2. Después, pasando de izquierda a derecha, se repite la operación de conteo para cada una de las tres columnas restantes de cincuenta orificios perforados y se escriben los números obtenidos en las casillas apropiadas.

ETAPA 3:

Cómo obtener los puntajes crudos. La suma de los valores obtenidos en las columnas para las plantillas 1 y 2, dará los puntajes crudos para las cuatro escalas básicas de la EHAHE.

Para obtener el puntaje crudo de la escala de hábitos de

estudio se suman los puntajes crudos para ER y MT y se anota el total en la casilla de puntaje HE. Para la escala de actitudes hacia el estudio, se suman los puntajes crudos de AM y AE anotándose el total en la casilla correspondiente a AE. La suma de los puntajes crudos de las escalas básicas (ER, MT, AM, AED), darán el resultado bruto de la escala de orientación hacia el estudio, que deberá anotarse en la casilla correspondiente OE, -- clave de asesoramiento.

Además de las plantillas de calificación, existe una plantilla adicional para asesoramiento, que permite la identificación de preguntas a las que se dieron respuestas distintas a las dadas comúnmente por los que obtienen altas calificaciones. La plantilla de asesoramiento identifica las cuestiones críticas por número, de modo que el consejero y/o el asesorado, pueden buscar esas preguntas en el folleto de EHAHE. Al tratar de diagnosticar la naturaleza de las dificultades académicas de un estudiante, el asesor descubrirá con frecuencia que es conveniente analizar las respuestas dadas por el alumno a todas las preguntas identificadas con la clave de asesoramiento.

El análisis de las razones que tuvo el estudiante para responder como lo hizo, proporcionará, por lo común, información útil sobre sus hábitos y sus actitudes hacia el estudio.

Perfil de Diagnóstico.-

La interpretación de los resultados de la EHAHE, se simplifica mediante el uso del perfil de diagnóstico. Este le proporciona al asesor una forma conveniente para resumir gráficamente los resultados, facilitando el análisis de las debilidades y los puntos fuertes relativos al alumno.

Validez.-

La EHAHE se ha validado en numerosas escuelas secundarias y preparatorias de los Estados Unidos. En todos esos estudios, el criterio empleado fué el promedio de calificaciones de un año. Aunque se reconoce que, hasta cierto punto, este criterio es poco fidedigno, las calificaciones de un año proporcionan la única estimación concreta del desempeño escolar, que puede obtenerse con facilidad.

Durante el otoño de 1964, se administró la EHAHE a 3731 alumnos de los grados 7-12, de diez escuelas de Texas Central. El coeficiente de validez varía de 0.31 a 0.85 con un promedio sopesado de 0.55 para la muestra total. Así pues, la correlación entre los resultados de orientación hacia el estudio de la EHAHE y los promedios de calificaciones, es significativa y positiva para todos los grados de las diez escuelas de esta muestra.

Cuando se usa la función "z" de Fisher para obtener promedios sopesados para la muestra total de diez escuelas, las correlaciones con las calificaciones promedian 0.46, 0.48, 0.41 y 0.55, respectivamente, para las subescalas de evitación-retraso, métodos de trabajo, aprobación del maestro y aceptación de la educación. A partir de los datos de las subescalas, puede llegarse a la conclusión de que cada una de ellas, mide rasgos que juegan un papel importante en el desempeño académico de los alumnos de los grados 7-12.

La EHAHE no se ha validado como instrumento de selección. No se indujo a ninguno de los alumnos que se sometieron a este u otros estudios anteriores de validación, a que creyeran que el resultado alto en la EHAHE era un prerrequisito para el reconocimiento académico, la admisión a la Universidad o al alcance de alguna otra meta deseada. Es muy probable, que la validez de predicción de la EHAHE y los puntajes obtenidos por los alumnos, hubieran sido influenciados por tal presión.

Intercorrelación entre las escalas.-

Las intercorrelaciones entre las cuatro subescalas básicas de la EHAHE en cada grado, para la muestra combinada de diez escuelas de Texas Central, proporcionan datos de los promedios sopesados que van de 0.54 a 0.77,

Confiabilidad.-

Los resultados de dos estudios de test-retest, proporcionan datos de la confiabilidad de la prueba. La confiabilidad a corto plazo se evaluó volviendo a administrar la prueba a una muestra de 237 alumnos de primer año de secundaria, al cabo de un intervalo de cuatro semanas. La nueva administración de la prueba a una muestra de alumnos de preparatoria que consistió en 51 alumnos, en un intervalo de catorce semanas, proporcionó la confiabilidad repetida a largo plazo.

Los coeficientes de confiabilidad de test-retest para un intervalo de cuatro semanas fueron de 0.95, 0.93 y 0.94 respectivamente, para las subescalas de evitación-retraso, métodos de trabajo, aprobación del maestro y aceptación de la educación. Los coeficientes correspondientes para el intervalo de catorce semanas, fueron 0.88, 0.86, 0.83 y 0.85 respectivamente.

Esos dos estudios de los puntajes, indicaron que las cuatro subescalas de la EHAHE, son suficientemente estables en el tiempo para justificar su uso para la predicción de conductas futuras o para evaluar el grado de cambio en los hábitos y las actitudes hacia el estudio.

Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio

BROWN-HOLTZMAN

INSTRUCCIONES

El propósito de esta encuesta es proporcionar un cuestionario de hábitos y actitudes hacia el estudio que sirva de base para un mejoramiento personal.

Si es tomado con seriedad, este cuestionario le ayudará a lograr una mayor comprensión de cómo estudiar con propiedad. Si contesta honesta y reflexivamente todas las afirmaciones, estará en capacidad de conocer muchas de sus fallas en el estudio. El valor de esta encuesta estará en proporción directa al cuidado con el cual conteste todas las afirmaciones.

Las contestaciones dadas para cada afirmación deberán ser marcadas en una hoja de respuestas. No escriba ni marque este cuaderno. El cuestionario está formado por 100 afirmaciones. Cada afirmación está provista con una escala de 5 puntos (rara vez, algunas veces, con frecuencia, por lo general, y casi siempre) y usted deberá marcar la respuesta de acuerdo con lo que haga o sienta. Así, por ejemplo, marque el espacio A en su hoja de respuestas, cuando considere que lo que hace o siente, rara vez está de acuerdo con lo que dice la afirmación.

Al marcar sus respuestas, asegúrese que el número de la afirmación coincide con el número de la hoja de respuestas. Cuide que sus respuestas estén bien marcadas y borre perfectamente cuando cambie alguna de ellas.

Para ayudarlo a resolver este cuestionario, los términos han sido definidos en porcentajes de la manera siguiente:

- A — RARA VEZ significa de 0 a 15% de las veces.
- B — ALGUNAS VECES significa de 16% a 35% de las veces.
- C — CON FRECUENCIA significa de 36% a 65% de las veces.
- D — POR LO GENERAL significa de 66% a 85% de las veces.
- E — CASI SIEMPRE significa de 86% a 100% de las veces.

No conteste de acuerdo a lo que debería hacer o sentir, ni de acuerdo a lo que otros deberían hacer o sentir, sino a lo que siente o hace.

Cuando no pueda resolver alguna de las afirmaciones en la base de su actual experiencia, contéstela de acuerdo a lo que usted probablemente haría si estuviera en esa situación.

No hay respuestas correctas o incorrectas y no hay tiempo límite para resolverla. Trabaje tan rápido como sea posible y no utilice mucho tiempo en resolver una afirmación. Asegúrese de haber resuelto todas las afirmaciones.

Copyright (c) 1964, William F. Brown and Wayne H. Holtzman

Published by the Psychological Corporation

All Rights Reserved.

Traducción y Adaptación: Eduardo García H. y Fernando García C.

1. Cuando me asignan una tarea muy larga o difícil la abandono o sólo estudio las partes más fáciles.
2. Al preparar reportes, temas o cualquier otro trabajo escrito, me aseguro de haber entendido claramente lo que se pide antes de empezar a hacerlo.
3. Considero que los maestros no comprenden las necesidades e intereses de los estudiantes.
4. La antipatía que siento por ciertos maestros me hace descuidar los estudios.
5. Cuando me retraso en el estudio por alguna razón ajena a mi voluntad, me pongo al corriente sin que se me indique.
6. La falta de fluidez para expresarme por escrito me retrasa en los reportes, exámenes y otros trabajos que tengo que entregar.
7. Mis maestros hacen sus materias interesantes y relevantes.
8. Considero que estudiaría más si tuviera mayor libertad para escoger las materias que me gustan.
9. El "soñar despierto" me distrae mientras estudio.
10. Los maestros critican mis trabajos por escribirlos precipitadamente o porque carecen de organización.
11. Creo que la preferencia o antipatía que los maestros sienten por el estudiante influye injustamente sobre la calificación.
12. Aún cuando no me gusta una materia, estudio mucho para sacar una buena calificación.
13. Aún cuando el trabajo asignado seaioso y aburrido, no lo dejo hasta que está terminado.
14. En mis reportes, temas y otros trabajos que entrego le doy especial atención a la limpieza.
15. Creo que el modo más fácil de sacar buenas calificaciones es estar de acuerdo con todo lo que dicen los maestros.
16. Pierdo interés en mis estudios después de los primeros días de clases.
17. Llevo todos los apuntes de cada materia juntos y ordenados lógicamente.
18. Memorizo reglas, fórmulas, definiciones de términos técnicos, etc., sin entenderlos realmente.
19. Creo que a los maestros les gusta ejercer demasiado su autoridad.
20. Creo que los maestros realmente desean que los estudiantes simpaticen con ellos.
21. Cuando tengo dificultad con mis estudios, trato de aclararlo con el maestro.
22. Cuando no entiendo claramente un trabajo asignado, titubeo al pedirle mayores explicaciones al maestro.
23. Creo que los maestros son demasiado rígidos y de criterio estrecho.
24. Creo que no se les da suficiente libertad a los estudiantes para elegir los temas de los trabajos y reportes que tienen que entregar.
25. No me ocupo en corregir los errores que el maestro señala en los exámenes y trabajos ya calificados.
26. Cuando presento un examen y no puedo contestar tan bien como yo quisiera me pongo nervioso y confuso.
27. Pienso que los maestros esperan que los alumnos estudien demasiado fuera de clase.
28. La falta de interés por mis estudios, me dificulta el mantenerme atento cuando estoy leyendo el texto.
29. Conservo el lugar donde estudio con ambiente de trabajo y exento de detalles innecesarios que podrían distraerme tales como cuadro, cartas, recuerdos, etc.
30. Tengo dificultad para escribir correctamente.
31. Cuando los maestros explican la clase o contestan preguntas emplean palabras que no entiendo.
32. A menos que una materia me guste mucho, hago solamente lo necesario para aprobar.
33. Las llamadas telefónicas, las gentes que entran y salen de mi cuarto, las discusiones con amigos, etc., interfieren con mis estudios.
34. Al tomar apuntes tiendo a escribir cosas que más tarde resultan innecesarias.
35. Mis maestros no explican suficientemente su materia.
36. Me siento confuso e indeciso acerca de lo que deberían ser mis metas educativas y vocacionales.
37. Me lleva mucho tiempo el prepararme para empezar a estudiar.
38. Salgo mal en los exámenes, porque me es difícil pensar claramente y planear mi trabajo en un corto período de tiempo.
39. Pienso que los maestros son arrogantes y engreídos al relacionarse con los estudiantes.
40. Algunas de las materias son tan aburridas que me tengo que esforzar para llevarlas al corriente.
41. No puedo concentrarme porque me pongo inquieto, malhumorado o nostálgico.
42. Cuando estudio en el libro de texto me salto los dibujos, las gráficas y las tablas.
43. Creo que los maestros tienden a evitar las discusiones con sus alumnos.
44. Pienso que divertirse y disfrutar de la vida lo mejor posible es más importante que estudiar.
45. Pospongo los trabajos escritos hasta el último momento.
46. Inmediatamente después de leer varias páginas del texto no puedo recordar su contenido.

47. Pienso que los maestros tienden a hablar demasiado.
48. Creo que los maestros tienden a evitar las discusiones sobre temas y eventos de actualidad con sus alumnos.
49. Al ponerme a estudiar me encuentro muy cansado, aburrido o con sueño para hacerlo eficazmente.
50. Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro de texto que posteriormente vienen en los exámenes.
51. Considero que los maestros tratan de atender y ayudar a todos los estudiantes por igual.
52. Pienso que mis calificaciones reflejan mi capacidad con bastante precisión.
53. Pierdo demasiado tiempo, platicando, leyendo revistas, escuchando la radio, viendo T. V., yendo al cine, etc., para poder ir bien en mis estudios.
54. Cuando dudo acerca de la forma apropiada de escribir un trabajo, busco un modelo o guía que seguir.
55. Los ejemplos y las explicaciones dadas por mis maestros son muy áridas y técnicas.
56. Pienso que no vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo gastados en conseguir una preparación universitaria.
57. Estudio improvisada y desorganizadamente, obligado, en el último momento, por lo que exigen las clases.
58. Cuando tengo mucho que estudiar, me detengo periódicamente y trato de recordar los puntos principales que he cubierto.
59. Considero que los maestros tienden a mostrarse sarcásticos con los estudiantes de más bajo rendimiento y a ridiculizarlos demasiado por sus errores.
60. Algunas de las clases son tan aburridas que paso el tiempo dibujando, escribiendo o "soñando" en vez de escuchar al maestro.
61. Mis actividades extraescolares me retrasan en los estudios.
62. Parece que aprendo poco en relación al tiempo que paso estudiando.
63. Considero que los maestros hacen sus materias demasiado difíciles para el estudiante promedio.
64. Considero que estoy tomando materias de poco valor práctico para mí.
65. En la escuela estudio en las horas libres para tener que estudiar menos en casa.
66. Sólo puedo concentrarme por poco tiempo al estudiar; después, las palabras dejan de tener sentido.
67. Creo que los que organizan los cine-clubs, las mesas redondas y los ciclos de conferencias contribuyen más a la vida escolar que los propios maestros.
68. Creo que el único propósito de la educación debería ser el de darle a los estudiantes medios para ganarse la vida.
69. Los problemas ajenos a la escuela, -dificultades económicas, conflictos familiares y afectivos, etc.- me hacen descuidar los estudios.
70. Copio los diagramas, dibujos, tablas y otras ilustraciones que el maestro pone en el pizarrón.
71. Considero que los maestros pierden de vista el objetivo real de la educación al darle demasiada importancia a las calificaciones.
72. Hago lo posible por interesarme sinceramente en cada materia que llevo.
73. Termino los trabajos asignados a tiempo.
74. En los exámenes con reactivos de verdadero-falso, y de selección múltiple me he dado cuenta que pierdo puntos al cambiar mis respuestas originales.
75. Creo que los estudiantes que preguntan y participan en la discusión de clase sólo quieren quedar bien con el maestro.
76. Mi principal motivo para acudir a la Universidad es obtener el prestigio que proporciona un título universitario.
77. Me gusta tener el radio, el tocadiscos o la T. V. prendida mientras estudio.
78. Al estudiar para un examen dispongo los diferentes conceptos que tengo que aprender en un orden lógico, por ejemplo, en orden de importancia, en el orden en que viene en el texto, en orden cronológico, etc.
79. Los maestros ponen deliberadamente las fechas de examen al día siguiente de algún evento social o cultural importante.
80. Creo que el prestigio deportivo de una Universidad es tan importante como el prestigio académico.
81. El que estudie o deje de hacerlo depende del humor que tenga.
82. En los exámenes no presto atención a la ortografía ni a la gramática.
83. Considero que adular a los maestros es un medio para sacar buenas calificaciones.
84. Pienso que me convendría más dejar la escuela y conseguir un trabajo.
85. Estudio tres o más horas diarias fuera de clase.
86. A pesar de que escribo hasta el último momento no puedo terminar mis exámenes en el tiempo asignado.
87. Considero que para el estudiante medio es casi imposible hacer toda la tarea que se le deja.
88. Considero que la escuela no nos prepara para afrontar los problemas de la vida adulta.

89. Estoy al corriente en la escuela, estudiando lo que me han dejado día a día.
90. Cuando me da tiempo, reviso mis respuestas antes de entregar el examen.
91. Considero que la principal razón de que los estudiantes copien es que los maestros dejen tareas ridículas.
92. Leer o estudiar durante un tiempo prolongado me provoca dolor de cabeza.
93. Prefiero estudiar solo que en equipo.
94. Cuando me devuelven los exámenes me doy cuenta de que mi calificación disminuye por errores que podía haber evitado.
95. Considero que los estudiantes no deben esperar que la mayoría de los maestros les sean simpáticos.
96. Me dan ganas de faltar a clases cuando tengo algo importante que hacer en la escuela: entregar un trabajo especial; presentar un examen, etc.
97. Antes de empezar un período de estudio, organizo mi trabajo para que me rinda mejor el tiempo.
98. En los exámenes olvido nombres, fechas, fórmulas y otros detalles que realmente sé.
99. Creo que los maestros dan clases, principalmente porque les gusta enseñar.
100. Creo que las calificaciones se basan más en la habilidad para memorizar, que en la habilidad para pensar y analizar las cosas.

Encuesta sobre Hábitos y Actitudes hacia el Estudio

HOJA DE RESPUESTAS

1. RV AV CF PG CS 5. RV AV CF PG CS 9. RV AV CF PG CS 13. RV AV CF PG CS 17. RV AV CF PG CS 21. RV AV CF PG CS 25. RV AV CF PG A 29. RV AV CF PG CS 33. RV AV CF PG CS 37. RV AV CF PG CS 41. RV AV CF PG CS 45. RV AV CF PG CS 49. RV AV CF PG CS 53. RV AV CF PG CS 57. RV AV CF PG CS 61. RV AV CF PG CS 65. RV AV CF PG CS 69. RV AV CF PG CS 73. RV AV CF PG CS 77. RV AV CF PG CS 81. RV AV CF PG CS 85. RV AV CF PG CS 89. RV AV CF PG CS 93. RV AV CF PG CS 97. RV AV CF PG CS	2. RV AV CF PG CS 6. RV AV CF PG CS 10. RV AV CF PG CS 14. RV AV CF PG CS 18. RV AV CF PG CS 22. RV AV CF PG CS 26. RV AV CF PG CS 30. RV AV CF PG CS 34. RV AV CF PG CS 38. RV AV CF PG CS 42. RV AV CF PG CS 46. RV AV CF PG CS 50. RV AV CF PG CS 54. RV AV CF PG CS 58. RV AV CF PG CS 62. RV AV CF PG CS 66. RV AV CF PG CS 70. RV AV CF PG CS 74. RV AV CF PG CS 78. RV AV CF PG CS 82. RV AV CF PG CS 86. RV AV CF PG CS 90. RV AV CF PG CS 94. RV AV CF PG CS 98. RV AV CF PG CS	3. RV AV CF PG CS 7. RV AV CF PG CS 11. RV AV CF PG CS 15. RV AV CF PG CS 19. RV AV CF PG CS 23. RV AV CF PG CS 27. RV AV CF PG CS 31. RV AV CF PG CS 35. RV AV CF PG CS 39. RV AV CF PG CS 43. RV AV CF PG CS 47. RV AV CF PG CS 51. RV AV CF PG CS 55. RV AV CF PG CS 59. RV AV CF PG CS 63. RV AV CF PG CS 67. RV AV CF PG CS 71. RV AV CF PG CS 75. RV AV CF PG CS 79. RV AV CF PG CS 83. RV AV CF PG CS 87. RV AV CF PG CS 91. RV AV CF PG CS 95. RV AV CF PG CS 99. RV AV CF PG CS	4. RV AV CF PG CS 8. RV AV CF PG CS 12. RV AV CF PG CS 16. RV AV CF PG CS 20. RV AV CF PG CS 24. RV AV CF PG CS 28. RV AV CF PG CS 32. RV AV CF PG CS 36. RV AV CF PG CS 40. RV AV CF PG CS 44. RV AV CF PG CS 48. RV AV CF PG CS 52. RV AV CF PG CS 56. RV AV CF PG CS 60. RV AV CF PG CS 64. RV AV CF PG CS 68. RV AV CF PG CS 72. RV AV CF PG CS 76. RV AV CF PG CS 80. RV AV CF PG CS 84. RV AV CF PG CS 88. RV AV CF PG CS 92. RV AV CF PG CS 96. RV AV CF PG CS 100. RV AV CF PG CS
--	--	--	---

PG Por lo general (66% a 85%) CS= Casi siempre (86% a 100%)

Escuela Año

Nombre

	ER	MT	AM	AED			
Plantilla # 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Plantilla # 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Calificación	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Centila	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	ER	MT	HE	AM	AED	AE	OE

Con el fin de probar nuestras hipótesis decidimos llevar a la práctica un proyecto piloto con el sistema de Orientación Estudiante a Estudiante.

Para ello, nos pusimos en contacto con el Psic. Fernando García, quien había trabajado un proyecto similar en la Facultad de Psicología de esta Universidad y quien asesoró con sus experiencias obtenidas en ese programa; así mismo, se estableció el contacto con W.F. Brown, a quien solicitamos su autorización para la traducción y empleo del material del cual es autor.

Como hemos visto anteriormente, el programa de Orientación Estudiante a Estudiante, contempla los siguientes aspectos: Orientación personal y social, supervivencia académica y asesoramiento en capacidades de estudio.

Sin embargo, tanto por problemas de reducción del calendario escolar, como por el hecho de que algunos de los aspectos mencionados son tratados en el Servicio Regular de Orientación al estudiante de primer ingreso a la preparatoria, nuestro proyecto se concretó al área de Asesoramiento en Técnicas de Estudio, siguiendo el programa que a continuación se describe.

DESARROLLO DEL PROGRAMA

Dado que las condiciones de la Universidad Nacional, difieren de las características de la mayoría de las Universidades en los Estados Unidos de Norteamérica, decidimos el inicio del trabajo en un nivel piloto, con un pequeño grupo de estudiantes asesores seleccionados entre alumnos del 5o. año de Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria No. Siete.

Se programaron las sesiones de entrenamiento para los estudiantes asesores a fin de probar la técnica de entrenamiento y los materiales utilizados, y se estableció que este grupo de estudiantes impartirían el curso de Técnicas Efectivas de Estudio, a un grupo reducido de alumnos del 4o. año de Bachillerato, en base a una inscripción voluntaria al curso.

De acuerdo a los resultados y experiencias obtenidas en el grupo piloto, se establecerían las modificaciones necesarias para avocarnos en el siguiente año escolar a la primera generación de la preparatoria No. Siete y extendernos paulatinamente a otros años y a otros planteles.

En forma paralela a lo antes indicado, se decidió efectuar la aplicación de la Batería de Pruebas de Estudio Efectivo a una muestra de estudiantes del nivel de Bachi

lterato de varios sistemas (Escuela Nacional Preparato--
ria a nivel medio superior y medio inferior en la Prepa--
ratoria No. Dos, que es la que tiene este nivel y Cole--
gio de Bachilleres, este último, autónomo y de nueva - -
creación, y el otro dependiente de la U.N.A.M.), con el
objeto de obtener las normas de calificación para esta -
población estudiantil.

A continuación, se presenta el procedimiento seguido pa--
ra la obtención de los puntajes, "T".

OBTENCION DE PUNTAJES "T" E INTERPRETACION DE LAS ESCALAS PARA LA ASESORIA DE ESTUDIANTES

En un principio tratamos de utilizar el material tal y -
como lo habíamos adquirido, es decir, utilizando un per--
fil percentilado por cada prueba. Sin embargo, necesitá--
bamos un instrumento que nos permitiera ver de manera --
conjunta todas y cada una de las escalas, por lo que de--
cidimos sintetizar en una sola hoja los perfiles parcia--
les. Los requerimientos antes mencionados se debieron a
que el plan de aplicación, no era de una prueba en parti--
cular, sino de la batería en conjunto.

Como primer intento se tomó un grupo de estudiantes vo--
luntarios del Colegio de Bachilleres, ya que pensamos --
que no siendo sujetos utilizables en nuestro "proyecto --
"piloto", contestarían en una forma más adecuada y sin -

tratar de falsear los resultados. A este grupo exclusivamente se le interpretó la dificultad que manifestaba para estudiar efectivamente, en función de los resultados globales de las pruebas.

Con los datos proporcionados por los alumnos del Colegio de Bachilleres se procedió a la elaboración del perfil requerido, el cual, desde un principio, se tomó como provisional debido a la exigua muestra de 42 sujetos, sirviéndonos exclusivamente como un medio rígido en el cual se plasmaran los resultados que fuéramos obteniendo posteriormente. (Cuadro No. 1).

Los perfiles antes mencionados, sirvieron como modelo en el transcurso de la capacitación que se impartió a los Estudiantes Asesores y de ahí que se originara un segundo problema. Los perfiles tienden a ser muy atractivos para el estudiante, pero definitivamente no funcionan como obras de arte, sino que son una serie de líneas que están directamente involucradas con la conducta del alumno al que se le proporcionó, razón por la cual, trataron de saber qué era lo que significaba el perfil en su totalidad.

Dadas las circunstancias anteriores, nos vimos obligados a ofrecer interpretaciones en las que notábamos que existía cierta oscilación en cuanto a cantidad y secuencia--

del material ofrecido, por lo que nos dedicamos a revisar los reactivos de las pruebas y a describir las conductas que en ellos se referían. Así, procedimos a la elaboración de lo que hemos denominado "Interpretación de las Escalas de la Bateria de Brown y Holtzman sobre el Estudio".

Este material nos sirvió para estandarizar la información entregada al alumno como interpretación de sus fallas en el estudio, además de ser utilizada para realizar interpretaciones masivas a los estudiantes que asistieron al curso con los estudiantes asesores, ya que se estableció que, a modo de diploma, se entregara su perfil a cada estudiante. Teniendo a la vista cada alumno su propio perfil y dada la explicación del funcionamiento de los puntajes "T", se procedía a la lectura de la interpretación de las escalas. Muchos estudiantes sólo requieren de esta información escueta. En caso de haber estudiantes que solicitaran una mayor información, se procedía a dar asesoría individual o en pequeños grupos sobre la forma de interpretar el perfil, cuáles eran los problemas que acusaba el mismo y la manera de sobreponerse a ellos.

Estábamos concientes de que el perfil obtenido sólo funcionaba como herramienta de trabajo mientras no tuviéramos otra más adecuada, por lo que al completarse las pri

meras 100 pruebas, procedimos a la obtención de un nuevo perfil que fuera exclusivo de los alumnos de la preparatoria, objeto de nuestra investigación. (Cuadro No. 2)

En cuanto a la secundaria que maneja la Universidad Nacional en forma directa y que corresponde en forma secuencial a la Preparatoria No. Dos, se aplicaron 203 -- encuestas sobre las habilidades de estudio, 181 pruebas sobre el estudio efectivo y 203 encuestas sobre hábitos y actitudes hacia el estudio. Con los datos que arrojaron las aplicaciones anteriores se procedió a la elaboración de un perfil para el nivel de secundaria, cubriendo se así los seis años de estudio medio de la Universidad Nacional. (Cuadro No. 3)

Cuadro No. 1
PERFIL DE HABITOS Y ACTITUDES, HABILIDADES Y ESTUDIO EFECTIVO.

"T"	EOE	ETE	EME	EOR	EOE'	ECR	ECL	ECE	ER	MT	AM	AED	"T"
100													100
95												50	95
90												45	90
85												40	85
80									50			35	80
75	20								45	50		30	75
70		20							40	45		25	70
65									35	40		20	65
60	15								30	35		15	60
55		15			25	25	25	25	25	30		10	55
50			15		20	20	20	20	20	25		5	50
45	10				15	15	15	15	15	20	25	20	45
40		10			10	10	10	10	10	15		15	40
35			10		5	5	5	5	5	10	20	10	35
30	5				0	0	0	0	0	5	15	5	30
25		5								0	10	0	25
20			5								5		20
15												5	15
10													10
5													5
0													0

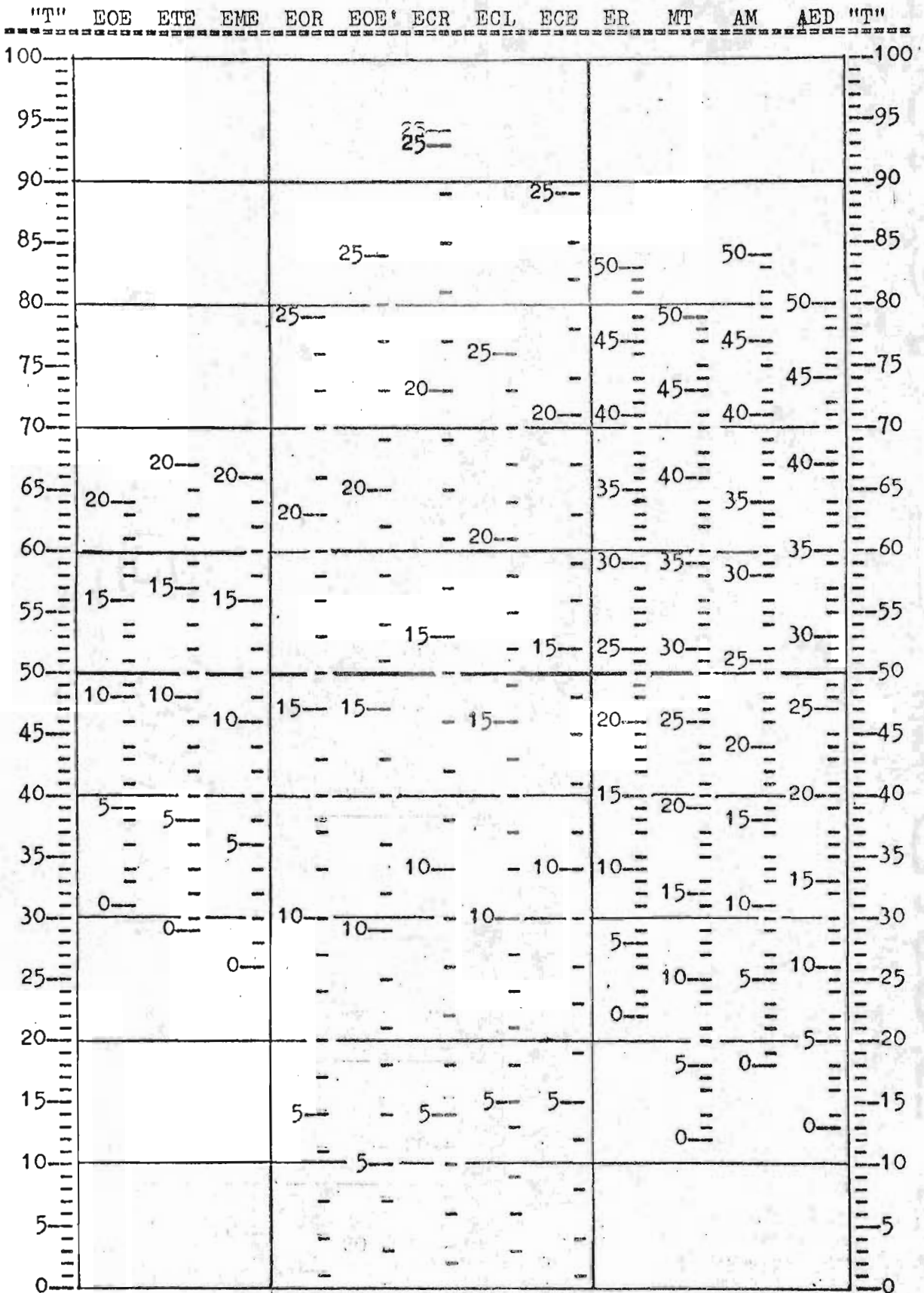
Puntajes "T" (provisionales) para las pruebas del Proyecto de Orientación Estudiante a Estudiante, tomados de una muestra de alumnos del Colegio de Bachilleres.

PERFIL DE ESTUDIO.

"T" EOE ETE EME EOR EOE' ECR ECL ECE ER MT AM AED "T"

90								25--					90
85												50--	85
80								25--					80
75								25--					75
70	20--	20--											70
65			20--										65
60													60
55													55
50													50
45	10--	10--	10--					15--					45
40													40
35	5--	5--	5--										35
30													30
25													25
20	0--	0--	0--										20
15													15
10													10
5													5
0													0

Puntajes obtenidos en 100 estudiantes del grupo "piloto" de la Psicometría # 7 de la Universidad NACIONAL AUTONOMA DE -



Puntajes "T" obtenidos en 203/181/203 estudiantes del grupo "piloto" de la Preparatoria # 2 (secundaria anexa) de la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1974.

INTERPRETACION DE LAS ESCALAS DE LA BATERIA
DE BROWN Y HOLTZMAN SOBRE EL ESTUDIO

ENCUESTA SOBRE LAS HABILIDADES DE ESTUDIO.

EOE Organización del estudio.-

El alumno reúne los libros y el material necesario para estudiar. Estudia siempre en un lugar fijo y adecuado, con buena iluminación y sin factores de distracción.

Se prepara por anticipado para los exámenes y hace sus trabajos con tiempo suficiente.. Dedicar sus ratos libres para estudiar y revisar sus apuntes. Organiza su tiempo para estudiar sin interrupciones - y en lugares silenciosos.

ETE Técnicas de estudio.-

Se concentra en la lectura.. Revisa títulos y subtítulos y el material ilustrativo de los libros para tener una idea global de lo que va a estudiar. Al tomar apuntes, lo hace usando su propio vocabulario y sólo anota lo más importante, integrándolos al -- terminar la clase.. Organiza y selecciona el contenido de los trabajos. Al presentar sus exámenes tra

baja rápidamente pero con cuidado, para tener tiempo de revisar al final, lo que contestó.

EME Motivación para el estudio.-

Muestra iniciativa para preguntas sobre sus dudas. Pide ayuda a sus maestros en las materias que le son difíciles. Asiste a la escuela con el objeto de prepararse mejor, y no sólo para pasar los exámenes. Asiste a las clases y dedica más tiempo para estudiar que para divertirse.

Piensa que el estudio es una inversión a largo plazo y lograr así ser un profesional brillante. Considera que los maestros se preparan constantemente para estar actualizados y de esta manera, transmitir sus conocimientos sin dejar dudas en los estudiantes.

PRUEBA SOBRE EL ESTUDIO EFECTIVO

EOR Orientación hacia la realidad.-

El estudiante programa su estudio diariamente, en forma sistemática y constante para el desarrollo más efectivo. Sabe que influyen de manera importante el desarrollo de buenos hábitos para estudiar, la iluminación, la temperatura o la ventilación del cuarto. Se siente motivado para pedir orientación

de cómo estudiar y desarrollar procedimientos efectivos de lectura, así como para tomar apuntes. Organiza un horario de actividades diarias consiguiendo un equilibrio entre el estudio, la recreación y el descanso. Está conciente de que los hábitos - - efectivos de estudio en la Universidad, están directamente relacionados con los hábitos eficientes de trabajo.

EOE Organización hacia el estudio.-

Al hacer su programa de actividades diarias, cada hora de estudio la dedica a una materia específica. Repasa y revisa los apuntes de clase inmediatamente después de ésta. Da lectura al libro de texto antes que el maestro imparta su cátedra. Conoce los métodos efectivos para organizar su tiempo en un horario y el ambiente en que debe estudiar. Al comenzar su estudio lo hace empezando por la materia más difícil.

EOR Conducta de redacción.-

Al tomar apuntes lo hace usando su propio vocabulario y sólo escribe lo más importante. Las definiciones de términos técnicos las escribe con las palabras exactas del maestro. Copia los mapas, tablas y gráficas que el maestro escribe en el piza-

rrón. Compara sus apuntes de clase con el libro de texto. Toma los apuntes en forma de cuadro sinóptico y los repasa y revisa inmediatamente después de la clase. Al hacer un trabajo de investigación, toma sus notas en fichas. Antes de empezar un trabajo, recurre a los libros de referencia necesarios para realizar un bosquejo del tema, elaborando un cuadro sinóptico con los apuntes principales.

ECL Conducta de lectura.-

Detiene la lectura de texto a intervalos frecuentes; haciéndose preguntas que podría formular el maestro y recita en voz baja los puntos principales que han sido cubiertos y que requieren estudio, tales como nombres, fechas, lugares y eventos. Lee con especial cuidado los párrafos difíciles y subraya palabras clave y frases importantes del texto, que le permita más tarde reconstruir el material, atendiendo especialmente a palabras y frases en letras cursivas, tablas, gráficas e ilustraciones.

Prepara tablas sencillas o diagramas de los puntos principales y escribe breves resúmenes de éstos en los márgenes del texto. Lee el resumen del capítulo, así como los subtítulos, ilustraciones y encabezados y busca respuestas al leer el texto. Relee el primero y el último párrafo de cada unidad para

aumentar la comprensión y la continuidad. Reduce el olvido replanteando el material en sus propias palabras. Evita estímulos distractores mientras lee y revisa en el texto lo ya visto en clase, para afirmar y ampliar los puntos principales.

ECE Conducta de exámenes.-

Cuando estudia para exámenes, se concentra en los conceptos generales y trata de predecir las preguntas que serán formuladas por el maestro. Hace un cuadro sinóptico de la materia y lee los apuntes. No deja el estudio para última hora. Pregunta al maestro sobre el tipo de examen y memoriza los puntos importantes si la prueba es objetiva. Revisa los temas de examen para tener una apreciación completa antes de contestarlo. Esboza los puntos principales antes de comenzar a escribir y dedica parte del tiempo para revisar errores.

Un examen por temas, lo resuelve eficazmente en forma de cuadro sinóptico. Si el examen es de tipo Falso-Verdadero, tiene en cuenta que la primera conjetura puede ser la más correcta, pero tiene cuidado especial en palabras como "todo", "ninguno", "siempre" y "nunca". No insiste en una pregunta problemática, sino que se la salta y la revisa después de terminar el examen. Si se restan puntos

por las contestaciones incorrectas, no trata de adivinar lo que no sabe. Solicita del maestro aclarar los errores y utiliza las pruebas parciales corregidas como auxiliares en su preparación del examen final.

ENCUESTA SOBRE HABITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO

ER Evitación - Retraso.-

Si la tarea a realizar es larga o difícil, no solamente estudia las partes fáciles y si se retrasa, se pone al corriente sin que se le indique. No "sueña despierto" mientras estudia. Termina el estudio aún cuando le parezca aburrido. Lleva los apuntes de cada materia juntos y ordenados lógicamente y trata de aclarar dudas con el maestro. Corrige los errores de sus exámenes y estudia en un medio adecuado, sin factores de distracción. Se concentra en sus estudios y prepara sus trabajos con anticipación suficiente. Prefiere estudiar antes que divertirse, ocupando sus horas libres para el estudio. Estudia anticipadamente y organiza su tiempo para no retrasarse en ninguna materia.

MT Métodos de trabajo.-

Al preparar reportes, temas o cualquier trabajo es-

crítico, lo hace organizadamente, con fluidez y asegurándose de haber entendido lo que pide el maestro - antes de empezar a hacerlo y así entregarlos con -- limpieza. Cuando no entiende lo que se tiene que - hacer en un trabajo, pide explicación al maestro. - En los exámenes se prepara bien para evitar confu-- siones. Al tomar apuntes lo hace resumiendo lo más importante. Al estudiar en el libro de texto revisa los dibujos y tablas con especial atención. Se concentra de tal manera, que no olvida lo ya estu-- diado. Hace sus trabajos buscando un modelo o gufa. Cuando estudia se detiene periódicamente y trata de recordar los puntos importantes. Copia los diagramas, dibujos, tablas y otras ilustraciones que el - maestro pone en el pizarrón.

Al estudiar para un examen pone los diferentes conceptos en un orden lógico, es decir, en orden de im portancia. Los exámenes los hace en limpio y te-- niendo cuidado con la ortografía y la gramática en general. Los exámenes los termina a tiempo y revisa al final.

AM Aprobación del maestro.-

El alumno piensa que los profesores se preocupan -- por las necesidades e intereses de los estudiantes, haciendo sus clases interesantes; tratando de enten

der a los alumnos y no siendo tan rígidos; manifestando amplio criterio; dando explicaciones en clase o contestando preguntas con un vocabulario al nivel de los alumnos; tratando de dar una amplia explicación de las dudas; ayudando y entendiendo a todos los estudiantes por igual. Sabe que los maestros dan sus clases principalmente porque les gusta enseñar.

AED Aceptación de la educación.-

Estudia todas las materias independientemente de la simpatía que sienta por los maestros o de cuánto le gusta la materia. Hace sus trabajos con suficiente habilidad para elegir los temas y reportes a entregar. Lee con interés y atención sus libros de texto. Piensa que a los maestros les gusta tratar temas y eventos de actualidad con sus alumnos. Que las calificaciones son justas y reflejan la capacidad con bastante precisión. Está convencido de que la escuela lo prepara para afrontar los problemas de la vida adulta y al estudiar lo hace con el fin de aprender y no sólo para obtener un título.

Selección de Estudiantes Asesores.-

Inicialmente las autoridades de la Preparatoria No. Siete nos iban a proporcionar una lista de alumnos que recomendaban por sus cualidades de liderazgo y aprovechamiento académico, para de aquí elegir a los candidatos a estudiantes asesores. Debido a una serie de problemas, no fué posible contar con esas recomendaciones, por lo que optamos por visitar a los grupos de 5o. año e invitar en primer lugar a los representantes de grupo a una reunión donde se les daría a conocer el proyecto.

En esta reunión, pedimos su colaboración voluntaria y de 18 alumnos que asistieron, 9 aceptaron recibir el entrenamiento. Es importante hacer notar que no fué posible practicar un proceso de selección, ya que el grupo que aceptó colaborar fue muy pequeño. A estos 9 estudiantes se les aplicó la Prueba de Estudio Efectivo, el Inventario de Habilidades de Estudio, la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio, el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota y el Inventario de Preferencias Personales de Edwards.

A continuación, se presentan las diferencias obtenidas entre lo que consideramos grupo bajo y alto, en base a -

puntajes de acierto en cada una de las escalas de los --
instrumentos.

Diferencia entre los Estudiantes Asesores
de Rendimiento Alto y Bajo.

La escala en la que se refleja mayor diferencia a favor del grupo de alto rendimiento, es la de Métodos de Trabajo. En las Escalas de Orientación hacia la Realidad, -- Conducta de Redacción y Conducta de Exámenes, así como -- en Aceptación de la Educación, no se reportan diferencias entre un grupo y otro.

Las tres escalas de la Encuesta sobre Habilidades de Estudio y la escala de Aprobación del Maestro, reflejan -- ligeros aumentos y las escalas de Organización hacia el Estudio, Conducta de Lectura y Evitación-Retraso, sufrieron una disminución en el grupo de alto rendimiento. -- (Cuadros Nos. 4, 5 y 6).

CUADRO N° 4

Diferencia entre Estudiantes Asesores de rendimiento Alto y - Bajo en el análisis de reactivos en la Encuesta sobre Habilidades de Estudio.

E. O. E.				E. T. E.				E. M. E.			
R.	A.	B.	Dif.	R.	A.	B.	Dif.	R.	A.	B.	Dif.
. 1	2	1	+ 1	1	2	3	- 1	. 1	2	1	+ 1
. 2	3	2	+ 1	. 2	4	2	+ 2	. 2	1	3	- 2
. 3	4	3	+ 1	. 3	4	2	+ 2	. 3	2	0	+ 2
4	2	2	0	4	2	3	- 1	. 4	4	3	+ 1
5	1	2	- 1	5	4	4	0	5	4	4	0
. 6	1	0	+ 1	. 6	3	2	+ 1	6	3	3	0
7	0	2	- 2	. 7	3	1	+ 2	7	2	2	0
8	2	2	0	8	1	3	- 2	. 8	4	1	+ 3
. 9	3	2	+ 1	. 9	4	3	+ 1	9	4	4	0
.10	4	2	+ 2	.10	3	2	+ 1	.10	3	1	+ 2
11	2	3	- 1	.11	3	1	+ 2	11	1	3	- 2
12	3	4	- 1	12	1	3	- 2	.12	3	1	+ 2
.13	2	1	+ 2	13	1	2	- 1	13	0	0	0
14	3	3	0	.14	4	2	+ 2	14	2	4	- 2
15	4	4	0	15	2	2	0	15	2	2	0
.16	3	1	+ 2	16	1	2	- 1	16	3	3	0
17	1	1	0	.17	4	3	+ 1	17	2	2	0
18	2	3	- 1	.18	4	3	+ 1	.18	4	3	+ 1
19	2	2	0	.19	4	3	+ 1	.19	4	2	+ 2
.20	3	1	+ 2	20	4	4	0	.20	22	1	+ 1

R = Reactivo

A = Grupo alto

B = Bajo

Diferencia + 1 reactivo a favor del grupo alto.

Diferencia - 1 reactivo a favor del grupo bajo.

Las diferencias son tomadas de acuerdo a los 4 estudiantes -- que corresponden al grupo bajo y los otros cuatro al grupo alto, estas diferencias son en base a puntajes de acierto.

CUADRO N°. 5

Diferencia entre Estudiantes Asesores de rendimiento Alto y -- Bajo en el análisis de reactivos de la Prueba sobre el Estudio Efectivo.

E S C A L A S .																			
E.O.R.				E.O.E'.				E.C.R.				E.C.L.				E.C.E.			
R.	A.	B.	Dif.	R.	A.	B.	Dif.	R.	A.	B.	Dif.	R.	A.	B.	Dif.	R.	A.	B.	Dif.
1	4	4	0	2	4	3	+ 1	3	1	3	- 2	4	4	3	+ 1	5	3	4	- 1
6	4	4	0	7	4	4	0	8	1	2	- 1	9	4	3	+ 1	10	2	3	- 1
11	1	2	- 1	12	2	3	- 1	13	3	3	0	14	3	4	- 1	15	4	4	0
21	4	4	0	27	3	2	+ 1	28	1	1	0	29	3	3	0	30	4	3	+ 1
31	3	4	- 1	32	3	4	- 1	33	3	3	0	34	3	3	0	35	4	4	0
36	2	2	0	37	4	4	0	38	2	2	0	39	2	4	- 2	40	3	4	- 1
41	3	3	0	42	3	2	+ 1	43	1	2	- 1	44	0	2	- 2	45	3	3	0
46	1	0	+ 1	47	3	3	0	48	3	4	- 1	49	2	2	0	50	2	0	+ 2
51	2	1	+ 1	52	2	2	0	53	2	2	0	54	3	1	+ 2	55	1	1	0
56	4	4	0	57	1	2	- 1	58	4	4	0	59	3	3	0	60	3	3	0
61	2	2	0	62	1	3	- 2	63	1	0	+ 1	64	3	3	0	65	3	4	- 1
66	3	4	- 1	67	4	1	+ 3	68	4	2	+ 2	69	2	4	- 2	70	3	3	0
71	4	4	0	72	4	3	+ 1	73	0	1	- 1	74	2	4	- 2	75	3	3	0
76	4	4	0	77	4	2	+ 2	78	3	0	+ 3	79	2	4	- 2	80	4	1	+ 3
81	3	2	+ 1	82	4	4	0	83	3	2	+ 1	84	3	3	0	85	1	2	- 1
86	4	4	0	87	2	4	- 2	88	3	2	+ 1	89	3	2	+ 1	90	2	3	- 1
91	4	2	+ 2	92	2	4	- 2	93	3	4	- 1	94	3	3	0	95	2	3	- 1
96	4	4	0	97	3	3	0	98	4	4	0	99	3	1	+ 2	100	4	4	0
101	3	4	- 1	102	3	4	- 1	103	4	4	0	104	0	0	0	105	3	1	+ 2
106	2	4	- 2	107	1	1	0	108	3	2	+ 1	109	3	3	0	110	3	4	+ 1
111	3	2	+ 1	112	3	2	+ 1	113	1	3	- 2	114	3	3	0	115	3	3	0
116	3	2	0	117	3	4	- 1	118	1	0	+ 1	119	4	3	+ 1	120	3	4	- 1
121	3	4	- 1	122	1	3	- 2	123	3	4	- 1	124	3	4	- 1	125	4	4	0

A = Grupo alto

B = Grupo bajo

Dif. = Diferencia entre bajo y alto.

CUADRO N° 6

Diferencia entre Estudiantes Asesores de rendimiento Alto y Bajo en el análisis de reactivos de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio.

E S C A L A S .															
E.R.				M.T.				A.M.				A.E.D.			
R.	A.	B.	Dif.	R.	A.	B.	Dif.	R.	A.	B.	Dif.	R.	A.	B.	Dif.
1	4	4	0	2	6	3	+ 3	3	2	4	- 2	4	7	7	0
5	4	5	- 1	6	7	7	0	7	2	1	+ 1	8	0	0	0
9	1	4	- 3	10	7	6	- 1	11	5	5	0	12	1	1	0
13	3	1	+ 2	14	6	3	+ 3	15	2	2	0	16	6	6	0
17	6	4	+ 2	18	5	4	+ 1	19	4	2	+ 2	20	4	4	0
21	4	1	+ 3	22	5	3	+ 2	23	5	5	0	24	0	0	0
25	4	4	0	26	6	5	+ 1	27	0	5	- 5	28	3	3	0
29	0	6	- 6	30	4	4	0	32	6	7	- 1	32	8	8	0
33	5	2	+ 3	34	7	5	+ 2	35	4	4	0	36	1	1	0
37	3	1	+ 2	38	5	7	- 2	39	8	5	+ 3	40	4	4	0
41	5	5	0	42	6	5	+ 1	43	4	0	+ 4	44	6	6	0
45	1	4	- 3	46	8	4	+ 4	47	1	2	- 1	48	3	3	0
49	5	5	0	50	8	4	+ 4	51	6	4	+ 2	52	0	0	0
53	1	3	- 2	54	3	4	- 1	55	4	3	+ 1	56	8	8	0
57	2	4	- 2	58	3	4	- 1	59	1	0	+ 1	60	5	5	0
61	4	3	+ 1	62	5	6	- 1	63	6	4	+ 2	64	4	4	0
65	1	0	+ 1	66	5	3	+ 2	67	3	2	+ 1	68	5	5	0
69	6	5	+ 1	70	6	4	+ 2	71	1	3	- 2	72	5	5	0
73	4	4	0	74	4	6	- 2	75	8	8	0	76	5	5	0
77	3	4	- 1	78	4	2	+ 2	79	7	8	- 1	80	6	6	0
81	3	3	0	82	4	4	0	83	8	8	0	84	7	7	0
85	0	3	- 3	86	7	8	- 1	87	7	2	+ 5	88	4	4	0
89	0	2	- 2	90	6	6	0	91	3	6	- 3	92	7	7	0
93	3	6	- 3	94	2	1	+ 1	95	2	0	+ 2	96	6	6	0
97	2	2	0	98	5	6	- 1	99	3	5	- 2	100	0	0	0

R = Reactivo

A = Grupo alto

B = Grupo bajo

Dif. = Diferencia entre los dos grupos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES ASESORES DE ALTO RENDIMIENTO, OBTENIDAS MEDIANTE LAS ENCUESTAS Y - - PRUEBA DE ESTUDIO EFECTIVO.

Encuesta sobre las habilidades de estudio.

EOE Prepara sus reportes y trabajos escolares con anticipación y los entrega a tiempo. No es interrumpido por visitas mientras estudia y para evitar que el sueño y el cansancio le impidan estudiar, escoge para estas actividades lugares que no sean extremadamente cómodos. Revisa diariamente sus apuntes y no se retrasa en una materia por estudiar otra. -- Piensa que su aprovechamiento está en relación al tiempo dedicado al estudio y se organiza en forma tal, que no sea interrumpido por visitas mientras lo hace, procurando tener libros y materiales de estudio a la mano.

ETE No se le dificulta la selección de los temas importantes, al leer un tema y cuando toma notas de un libro, copia lo esencial mediante esquemas, gráficas y tablas. No se atrasa al tomar notas por no poder escribir con suficiente rapidez y mantiene -- sus apuntes de clase organizados. No tiene dificultad ni en seleccionar un tema apropiado, ni en organizar el contenido para un trabajo semestral o re--

porte. No se le dificulta qué y cómo estudiar para un examen de selección múltiple; termina los exámenes por temas dentro del tiempo permitido y lee detenidamente las preguntas de "falso-verdadero" para no perder puntos. Entrega sus exámenes después de revisarlos.

EME Cree que para lograr una educación universitaria vale la pena la inversión en tiempo, dinero y esfuerzo por lo que no pierde el interés en sus estudios después de los primeros días de clases. Tiene claras y precisas sus metas educativas y vocacionales. Piensa que sus materias son de valor práctico y - - siente que las cosas que se le enseñan en la escuela lo preparan para afrontar los problemas de la vida adulta, por lo que lee sus textos a pesar de que algunos los encuentre aburridos. Siente que los -- maestros están en contacto con los eventos y sucesos actuales y cree un deber el discutir futuros -- programas educativos o vocacionales con sus maestros, en lugar de criticarlos en discusiones con - sus compañeros.

Prueba sobre el estudio efectivo.

EOR Los hábitos de estudio que resultan efectivos para los muchachos deben serlo también para las muchachas. Está dentro de las posibilidades del estu--

diante de primer ingreso al conseguir un equilibrio entre el tiempo dedicado al estudio, la recreación y el descanso. El estudiante medio de primer año debe dedicar dos horas de estudio por cada hora de clase. No por estar motivado, el estudiante puede desarrollar hábitos de estudio eficientes en dos días. El éxito académico no se basa necesariamente en la inteligencia del alumno, pero el desarrollo de buenos hábitos de estudio dependen en gran parte del ambiente de estudio, lo cual sí está relacionado.

EOE El tener un horario semanal demuestra dónde, cuándo y cómo se pierde el tiempo. La hora inmediata anterior a la participación en clase debe ser observada para repasar el material del día. Una hora libre entre dos clases puede ser utilizada eficazmente para estudiar. El mejor momento para revisar apuntes de clase es inmediatamente después de terminar ésta. Debemos evitar lugares muy confortables para estudiar, así como fotografías o recuerdos en nuestro lugar de trabajo y cualquier distractor en el área que alcance a cubrir nuestra vista. Si tenemos compañeros de cuarto no debemos estudiar con lugares de trabajo uno al lado del otro ni uno frente a otro.

ECR Las definiciones de términos técnicos dados en clase, deben ser copiados en las palabras exactas del maestro. Se deberán copiar mapas, tablas y gráficas que el maestro escribe en el pizarrón. Pasar en limpio los apuntes de clase es perder el tiempo de estudio. Tomar apuntes de clase en forma de cuadro sinóptico aumenta la comprensión del material en una fecha posterior. No deberá copiarse exactamente el material deseado cuando se están tomando apuntes sobre la lectura asignada. Los apuntes deberán repararse y revisarse inmediatamente después de la clase. La calificación que se obtiene en un trabajo escrito no depende de su extensión ni de la bibliografía revisada. La utilidad principal de un cuadro sinóptico no debe ser la de proveer al maestro con una orientación sobre la organización de nuestros trabajos.

ECL Se debe detener la lectura del texto a intervalos frecuentes e intentar prever las preguntas que podría formular el maestro, así como repetir en voz baja los puntos principales que han sido cubiertos. Para aumentar la comprensión del contenido, así como la continuidad, deberá releerse el primero y el último párrafo de cada una de las unidades estudiadas. Los párrafos difíciles de un estudio para clase no deberán evitarse ni postergarse para después

de concluir la lectura. Cuando estudiamos libros - de texto debemos hacerlo en forma activa. No debemos saltarnos tablas, gráficas y otras ilustraciones por tener limitado nuestro tiempo. Cuando - - - leamos un texto de historia, debemos subrayar nombres clave, fechas, lugares y eventos.

ECE . La recitación no es un procedimiento eficaz cuando se estudia para un examen de Historia que para uno de Matemáticas. En un examen de selección múltiple no debe perderse tiempo leyendo todas las preguntas antes de contestarlas. Se puede resolver un examen por tema en forma de cuadro sinóptico. No debemos utilizar la técnica para resolver exámenes por temas cuando las instrucciones son "enumerar", "ilustrar", o "contrastar".

Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio.

ER . Aún cuando el trabajo es soso y aburrido, no lo deja hasta que está terminado. Lleva todos los apuntes de cada materia juntos y ordenados lógicamente. Cuando tiene dificultad con sus estudios, trata de aclararlas con el maestro. No lo interrumpen llamadas telefónicas, gente que entra y sale del lugar, del trabajo, discusiones con amigos o cualquiera otra situación que interfiera con sus estudios.

Se prepara rápidamente para empezar a estudiar. No lo retrasan en sus estudios las actividades extraescolares. Estudia en las horas libres de la escuela para tener que estudiar menos en la casa. No descuida sus estudios por problemas ajenos a la escuela como dificultades económicas, conflictos familiares y afectivos, etc.

MT Cuando prepara reportes, temas o cualquier otro trabajo escrito, se asegura de haber entendido claramente lo que se pide antes de empezar a hacerlo, dándole especial atención a la limpieza. No trata de memorizar reglas, fórmulas, definiciones de términos técnicos, etc., sino que trata de entenderlos realmente. Cuando no entiende claramente un trabajo asignado, pide mayores explicaciones al maestro. Al contestar un examen no se pone nervioso ni confuso, aun cuando no pueda contestar tan bien como quisiera.

Cuando toma apuntes evita lo que le resulte innecesario. Al estudiar en el libro de texto nunca se salta los dibujos, gráficas y tablas. Después de leer varias páginas del libro de texto puede recordar su contenido, reconociendo los puntos importantes que posteriormente vienen en los exámenes. Se concentra durante largos periodos al estudiar y conserva el sentido de las palabras después de mucho -

tiempo. Copia diagramas, dibujos y tablas, así como otras ilustraciones que el maestro pone en el pizarrón.

Al estudiar para un examen dispone los diferentes conceptos que tiene que aprender en un orden lógico. Revisa sus exámenes antes de entregarlos para evitar posibles errores que disminuyan su calificación.

AM Piensa que sus maestros hacen sus materias interesantes y relevantes. Cree que el maestro es un amigo al cual no le gusta ejercer demasiado su autoridad y que no es arrogante ni engreído al relacionarse con sus estudiantes. Cree que a sus maestros les gusta la discusión con los alumnos y considera que tratan de atender y ayudar a todos los estudiantes por igual.

Siente que las explicaciones de sus maestros son sencillas y accesibles y considera que éstos no son sarcásticos con los estudiantes de bajo rendimiento ni los ridiculizan por sus errores. Cree que el maestro trata de hacer accesible su materia para el estudiante promedio y que contribuye más a la vida escolar que los cine-clubs, mesas redondas y ciclos de conferencias que se organizan. Considera que la tarea que se le deja es factible que la realice el

estudiante promedio. Trata de encontrar rasgos de simpatía en todos sus maestros.

AED (No reporta datos específicos que describan la conducta del estudiante asesor de alto rendimiento).

RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES ASESORES
EN EL INVENTARIO MULTIFASICO DE LA PERSONALIDAD
(M.M.P.I.)

El grupo de estudiantes asesores en general manifiesta - alta Mf, D, F, Hi, L, K y Pa; y manifiesta baja Si, Dp, Hs, Es y Pt, habiéndose anotado los resultados anteriores en orden decreciente respecto a su puntaje "T".

La mayoría de los Estudiantes Asesores de rendimiento -- alto califican por arriba del grupo de Estudiantes Asesores de rendimiento bajo en las escalas que corresponden - a: L, D, Hi, Mf; y califican por abajo en las escalas - correspondientes a: F y Es, habiéndose tomado como punto medio para el criterio de la distribución, el promedio de los puntajes "T" del grupo de Estudiantes Asesores en su totalidad.

Como primer criterio de señalamiento de las características de los Estudiantes Asesores, localizamos que contienen mayor saturación de las características inherentes a las escalas de: Masculino-Femenino, Depresión, Histeria y Paranoia; así como de las escalas de validez: Mentira y Defensividad hacia el Test.

Como segundo criterio de señalamiento de las caracterís-

ticas de los Estudiantes Asesores localizamos que contienen mayor saturación de las características inherentes a las escalas de: Depresión, Histeria y Masculino-Femenino; así como de la escala de validez: Mentira.

El primer criterio de señalamiento de las características de Estudiantes Asesores se refiere a las características que manifiesta el grupo completo. El segundo criterio corresponde a las características manifestadas por el grupo de alto rendimiento como Estudiante Asesor. -- (Cuadros Nos. 7 y 8).

CUADRO N° 7

RESULTADOS REPORTADOS EN EL M.M.P.I.

GRUPO DE RENDIMIENTO ALTO, PUNTAJES CRUDOS:

L.	F.	K.	Hs	D.	Hi	Dp	Mf	Pa	Pt	Es	Ma	Si	
6	4	14	4	21	20	16	30	9	9	9	21	21	Sin K agregada
6	4	14	11	21	20	22	30	9	23	23	24	21	Con K agregada

GRUPO DE RENDIMIENTO BAJO, PUNTAJES CRUDOS:

L.	F.	K.	Hs	D.	Hi	Dp	Mf	Pa	Pt	Es	Ma	Si	
4	6	13	5	18	18	16	28	8	12	17	19	25	Sin K agregada
4	6	13	12	18	18	21	28	8	25	30	22	25	Con K agregada

PUNTUACION PROMEDIO DE ESTUDIANTES ASESORES, PUNTAJES CRUDOS:

L.	F.	K.	Hs	D.	Hi	Dp	Mf	Pa	Pt	Es	Ma	Si	
5	5	14	5	20	19	16	29	9	11	13	20	23	Sin K agregada
5	5	14	12	20	19	22	29	9	25	27	23	23	Con K agregada

"T" DE LAS PUNTUACIONES CON K AGREGADA

GRUPO DE RENDIMIENTO ALTO:

L.	F.	K.	Hs	D.	Hi	Dp	Mf	Pa	Pt	Es	Ma	Si
56	53	53	49	60	56	57	69	53	50	51	68	46

GRUPO DE RENDIMIENTO BAJO:

L.	F.	L.	Hs	D.	Hi	Dp	Mf	Pa	Pt	Es	Ma	Si
50	58	51	52	53	53	55	65	50	59	65	63	50

Puntajes "T" de Estudiantes Asesores.
(De mejor a peor rendimiento)

L.	F.	K.	Hs	D.	Hi	Dp	Mf	Pa	Pt	Es	Ma	Si	Calif.	Esc.Ad.
66	50	51	34	63	55	53	67	53	21	21	65	42	93.75	19
56	50	61	31	63	62	39	69	59	21	23	50	51	89.58	18
50	55	49	34	56	58	48	71	53	13	23	45	45	64.58	18
56	53	51	26	56	51	39	67	47	30	28	58	46	62.50	17
53	60	55	31	51	51	46	59	53	36	40	55	47	47.92	5
53	48	55	31	58	53	48	63	44	9	23	53	45	37.50	3
56	58	48	46	47	43	36	63	38	20	32	50	52	35.42	2
40	62	42	29	53	62	50	71	65	48	63	60	56	18.75	3

NOTA: Los puntajes "T" relacionados se obtuvieron de los puntajes crudos sin K agregada.

CUADRO N°. 8

Puntajes de Estudiantes Asesores
(De mejor a peor rendimiento)

L.	F.	K.	Hs	D.	Hi	Dp	Mf	Pa	Pt	Es	Ma	Si	EA	
9	3	13	5	22	19	20	29	9	9	7	23	17	19	Sin K agregada.
9	3	13	16	22	19	25	29	9	22	20	26	17	19	Con K agregada.
6	3	18	4	22	23	14	30	11	9	8	17	26	18	S/K+
6	3	18	13	22	23	21	30	11	27	26	21	26	18	C/K+
4	5	11	5	19	21	18	31	9	6	8	15	20	18	S/K+
4	5	11	11	19	21	22	31	9	17	19	17	20	18	C/K+
6	4	13	2	19	17	14	29	7	13	11	20	21	17	S/K+
6	4	13	9	19	17	19	29	7	26	24	23	21	17	CC/K+
5	7	15	4	17	17	17	25	9	16	17	19	22	5	S/K+
5	7	15	12	17	17	23	25	9	31	32	22	22	5	C/K+
5	2	15	4	20	18	18	27	6	3	8	18	20	3	S/K+
5	2	15	12	20	18	24	27	6	18	23	21	20	3	C/K+
6	6	11	11	18	15	13	30	4	7	11	17	27	2	S/K+
6	6	11	17	18	15	17	30	4	18	22	19	27	2	C/K+
1	8	8	3	18	22	19	31	13	22	29	21	31	2	S/K+
1	8	8	7	18	22	23	31	13	30	37	23	31	2	C/K+

CARACTERISTICAS DE ESTUDIANTES ASESORES EN M.M.P.I.

Comparación de los Puntajes "T" respecto del promedio del grupo sin K agregada:

	A/B	L	$X_m \bar{X} = 1A \ 3B$	$X_M \bar{X} = 3A \ 1B$	$\bar{X} = 53.75$
	A/B	F	$= 3A \ 1B$	$= 1A \ 3B$	$= 54.50$
A-B		K	$= 3A \ 2B$	$= 1A \ 2B$	$= 51.50$
A-B		Hs	$= 2A \ 3B$	$= 2A \ 1B$	$= 32.75$
A-B	A/B	D	$= 0A \ 3B$	$= 4A \ 1B$	$= 55.88$
	A/B	Hi	$= 1A \ 3B$	$= 3A \ 1B$	$= 54.38$
A-B		Dp	$= 2A \ 1B$	$= 2A \ 3B$	$= 44.88$
A-B	A/H	Mf	$= 0A \ 3B$	$= 4A \ 1B$	$= 66.25$
A-B		Pa	$= 1A \ 2B$	$= 3A \ 2B$	$= 51.50$
A-B		Pt	$= 3A \ 2B$	$= 1A \ 2B$	$= 24.75$
A-B	A/B	Es	$= 4A \ 1B$	$= 0A \ 3B$	$= 31.63$
		Ma	$= 2A \ 2B$	$= 2A \ 2B$	$= 54.50$
A-B		Si	$= 3A \ 2B$	$= 1A \ 2B$	$= 48.00$

Los promedios de los Estudiantes Asesores se ubican sobre --
 T = 50 en las escalas: L F K D Hi Mf Pa Ma y se ubican bajo --
 T = 50 en las escalas: Hs Dp Pt Es Si.

Se encuentra asimetría positiva respecto a una curva normal en las escalas: K Hs Pt Es Si y asimetría negativa en las escalas: D Dp Mf Pa.

Las asimetrías contienen mayor saturación del grupo de Alto --
 rendimiento en la "cola" negativa en las escalas: F Es y con-
 tienen mayor saturación del grupo de Alto rendimiento en la --
 "cola" positiva en las escalas: L D Hi Mf.

RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES ASESORES
EN EL INVENTARIO DE PREFERENCIAS PERSONALES
(E.P.P.S.)

El grupo de Estudiantes Asesores en general manifiesta - alta agg, aut y ord, ach y con, end, exh, int, def y nur; y manifiesta baja suc y chg, aff y het; manteniéndose en $P = 50$ en dom y aba, habiéndose anotado los resultados - anteriores en orden decreciente respecto de su puntaje - percentilar, con excepción de dom y aba que son puntajes centrales.

La mayoría de los Estudiantes Asesores de rendimiento -- alto califican por arriba del grupo de Estudiantes Asesores de bajo rendimiento, en las escalas que corresponden a: int, suc, chg y califican por debajo en las escalas - correspondientes a: ach, end, habiéndose tomado como punto medio para el criterio de la distribución el promedio de los puntajes percentilares del grupo de Estudiantes - Asesores en su totalidad.

Como primer criterio de señalamiento de las características de los Estudiantes Asesores localizamos que contienen mayor saturación de las características inherentes a las escalas de: Agresión, Orden y Autonomía; Ambición, Resistencia, Exhibicionismo, Introspección, Deferencia y

Altruismo; así como en la escala de Confiabilidad de la Prueba.

Como segundo criterio de señalamiento de las características de los Estudiantes Asesores, localizamos que contienen mayor saturación de las características inherentes a las escalas de: Introspección, Dependencia Afectiva y -- Cambio.

El primer criterio de señalamiento de las características de Estudiantes Asesores se refiere a las características que manifiesta el grupo completo. El segundo criterio corresponde a las características manifestadas por el grupo de alto rendimiento como Estudiante Asesor. -- (Cuadro No. 9).

Percentiles de Estudiantes Asesores en el E.P.P.S.
(De mejor a peor rendimiento)

ach	def	ord	exh	aut	aff	int	suc	dom	aba	nur	chg	end	het	agg	con	Normas	Inv.
40	63	78	98	52	16	51	65	54	61	63	50	51	19	57	68	College	
66	52	19	37	94	54	64	42	98	12	90	50	13	6	84	46	"	
58	52	14	19	52	45	93	58	73	31	18	41	10	67	92	15	"	#
22	81	78	28	68	11	97	90	3	88	46	64	18	45	72	96	"	
7	34	88	15	94	16	89	27	5	79	70	64	85	53	57	3	"	#
74	116	63	98	98	16	32	13	79	2	18	71	64	39	98	46	"	
79	41	77	73	70	17	49	13	2	81	32	21	99	11	98	83	"	
86	63	88	3	22	79	39	42	63	53	70	10	99	23	40	27	"	

Promedios de los grupos, excluyendo invalidaciones.

ach	def	ord	exh	aut	aff	int	suc	dom	aba	nur	chg	end	het	agg	con	
43	65	58	54	71	27	71	66	52	54	66	55	27	23	71	70	Rendimiento alto.
80	40	76	58	63	37	40	23	48	45	40	34	87	24	79	52	Rendimiento bajo.

CARACTERISTICAS DE ESTUDIANTES ASESORES EN E.P.P.S.

Comparación de los puntajes percentilares respecto del promedio del grupo.

A-B	A/B	ach	$X_m \bar{X}$	=	2A 0B	$X_M \bar{X}$	=	1A 3B	\bar{X}	=	61
		def		=	1A 2B		=	2A 1B		=	53
A-B		ord		=	1A 1B		=	2A 2B		=	67
		exh		=	2A 1B		=	1A 2B		=	56
A-B		aut		=	1A 1B		=	2A 2B		=	67
A-B		aff		=	2A 2B		=	1A 1B		=	32
A-B	A/B	int		=	1A 3B		=	2A 0B		=	55
A-B	A/B	suc		=	1A 3B		=	2A 2B		=	44
A-B		dom		=	1A 1B		=	2A 2B		=	50
A-B		aba		=	1A 1B		=	2A 2B		=	50
		nur		=	1A 2B		=	2A 1B		=	53
A-B	A/B	chg		=	0A 2B		=	3A 1B		=	44
A-B	A/B	end		=	2A 0B		=	1A 3B		=	57
A-B		het		=	2A 2B		=	1A 1B		=	24
		agg		=	2A 1B		=	1A 2B		=	75
		con		=	1A 2B		=	2A 1B		=	61

Los promedios de los Estudiantes Asesores se ubican sobre --- P = 50 en las escalas: ach def ord exh aut int nur end agg con y se ubican bajo P = 50 en las escalas: aff suc chg het.

Se encuentra asimetría positiva respecto a una curva normal en las escalas: aff int suc het y asimetría negativa en las escalas: ach ord aut dom aba chg end.

La asimetría contiene mayor saturación del grupo de Alto rendimiento en la "cola" negativa en las escalas: ach end y contiene mayor saturación del grupo de Alto rendimiento en la "cola" positiva en las escalas: int suc chg.

Sesiones de Entrenamiento.-

Las sesiones de entrenamiento se iniciaron el 3 de julio con dos recesos, el primero durante la visita de William F. Brown a México y el segundo, durante las vacaciones del mes de septiembre. La frecuencia de las sesiones -- fué de dos veces por semana con una duración de hora y media aproximadamente, en total se tuvieron 20 sesiones con un promedio de 30 horas efectivas.

Los materiales utilizados durante el entrenamiento fueron los "Fascículos de la Gufa de Estudio Efectivo", el "Libro Gufa para la Supervivencia del Estudiante" y en forma superficial, por contar sólo con una copia "El Manual del Instructor Académico."

Los fascículos de la Gufa de Estudio Efectivo, les fueron entregados a los estudiantes asesores en forma paulatina, señalándoles en cada sesión el tópico a cubrir en la siguiente reunión, a fin de que todos preparasen el tema. Sin embargo, la asimilación del material se hizo más fácil al nombrar a dos alumnos en cada ocasión, quienes debían preparar y presentar el material al resto de sus compañeros. Al final de cada sesión se realizó una evaluación con la participación de todo el grupo en la

que se hicieron observaciones sobre:

- a).- La claridad de la presentación.
- b).- La adquisición y conocimiento del material.
- c).- El interés y motivación despertado entre los participantes.
- d).- La habilidad con la que el estudiante asesor manejó al grupo logrando una participación activa del mismo.

Estas evaluaciones lograron motivar a los estudiantes asesores incrementando de este modo las presentaciones posteriores.

Una vez terminado el curso se procedió a la aplicación de los instrumentos encontrándose un aumento significativo en nueve de las doce escalas (Cuadros 11 y 12), por lo que consideramos que el curso para los estudiantes asesores sí logra los objetivos de las hipótesis propuestas.

CUADRO No. 11

Resultados de los estudiantes asesores antes y después del curso.

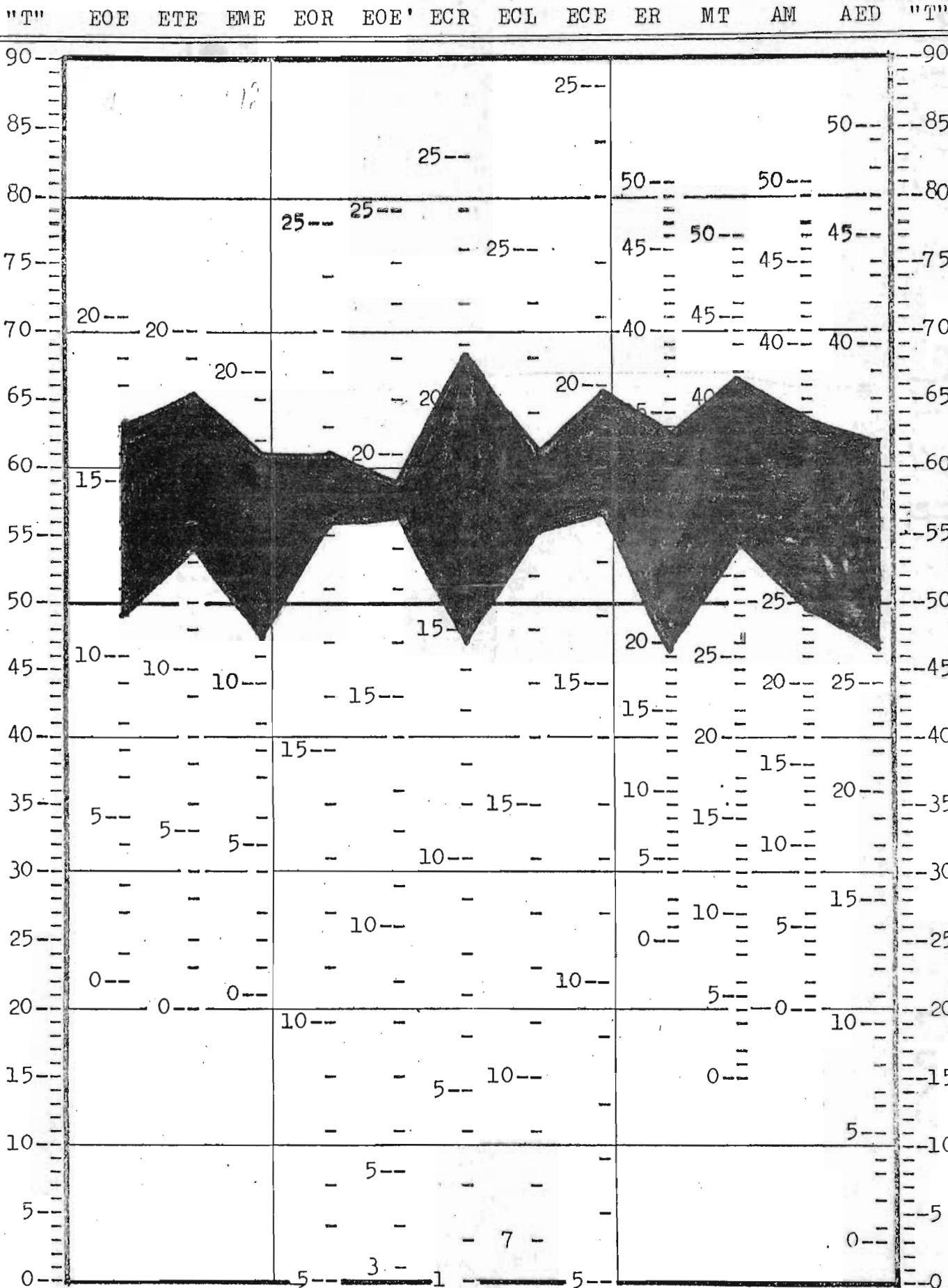
Escalas	t	D E C I S I O N				gl	Comparación
EOE	2.841	p.05	m	t	m p.01	7	A m D
ETE	2.767	p.05	m	t	m p.01	7	A m D
EME	3.001	p.05	m	t	m p.01	7	A m D
EOR	3.062	p.05	m	t	m p.01	7	A m D
ECR	6.798	p.05	m	p.01 t	m t	7	A m D
ECE	2.620	p.05	m	t	m p.01	7	A m D
ER	2.555	p.05	m	t	m p.01	7	A m D
MT	2.518	p.05	m	t	m p.01	7	A m D
AM	3.123	p.05	m	t	m p.01	7	A m D

A = antes

D = después

m = menor que

La tabla sólo presenta las escalas en que los estudiantes obtuvieron mejoría.



Puntajes obtenidos en 100 estudiantes del grupo "piloto" de

dad de oyentes que no tomaron las pruebas y quedaron -- por tanto, fuera de los 112 alumnos que sí lo hicieron.

Se formaron 8 grupos con horarios diferentes y cada grupo estuvo compuesto por 14 estudiantes en promedio, -- siendo asistidos por dos estudiantes asesores.

Las sesiones fueron terciadas iniciándose el 7 de octubre y finalizando el último grupo el 29 de noviembre. -- El total de sesiones fueron 14 de una hora cada una, dedicándose las dos primeras para la aplicación de la batería y las dos últimas para el retest, mismo que, debido a los exámenes finales, solamente 18 alumnos completaron!

Al final del curso, los comentarios y sugerencias de -- los estudiantes asesores se refieren primeramente a la resistencia que en general mostraron los alumnos a las pruebas aplicadas, pues de hecho, ellos captaron que 74 estudiantes que se habían presentado inicialmente, desistieron por motivo de las pruebas.

En segundo lugar, el haber iniciado el curso durante el 2o. semestre, da la oportunidad a que determinados grupos de carácter social que a esta altura ya se han estructurado, influyan negativamente sobre los sujetos en particular, restando la motivación para asistir al cur-

so.

Los resultados estadísticos de antes y después del curso y su forma gráfica en el perfil de estudio, así como las diferencias entre el equivalente de secundaria de la U.N.A.M. y preparatoria, se presentan a continuación.

(Cuadros # 13, 14, 15 y 16).

CUADRO No. 13

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENCONTRADAS EN LA APLICACION DE LOS TRES INSTRUMENTOS

Diferencias entre sexos:

Escalas	t	D E C I S I O N			gl	Comparación
ECE	2.770	p.05 m	p.01 m	t	93	F M M'

Estudiantes antes y después del curso:

Escalas	t	D E C I S I O N			gl	Comparación
EOE	4.720	p.05 m	p.01 m	t	18	A m D
ETE	6.153	p.05 m	p.01 m	t	18	A m D
EME	5.632	p.05 m	p.01 m	t	18	A m D
ECR	5.540	p.05 m	p.01 m	t	18	A m D
ECE	3.141	p.05 m	p.01 m	t	18	A m D
ER	3.038	p.05 m	p.01 m	t	18	A m D
MT	4.287	p.05 m	p.01 m	t	18	A m D
AM	3.867	p.05 m	p.01 m	t	18	A m D
AED	3.238	p.05 m	p.01 m	t	18	A m D

m = Menos que

M = Mayor que

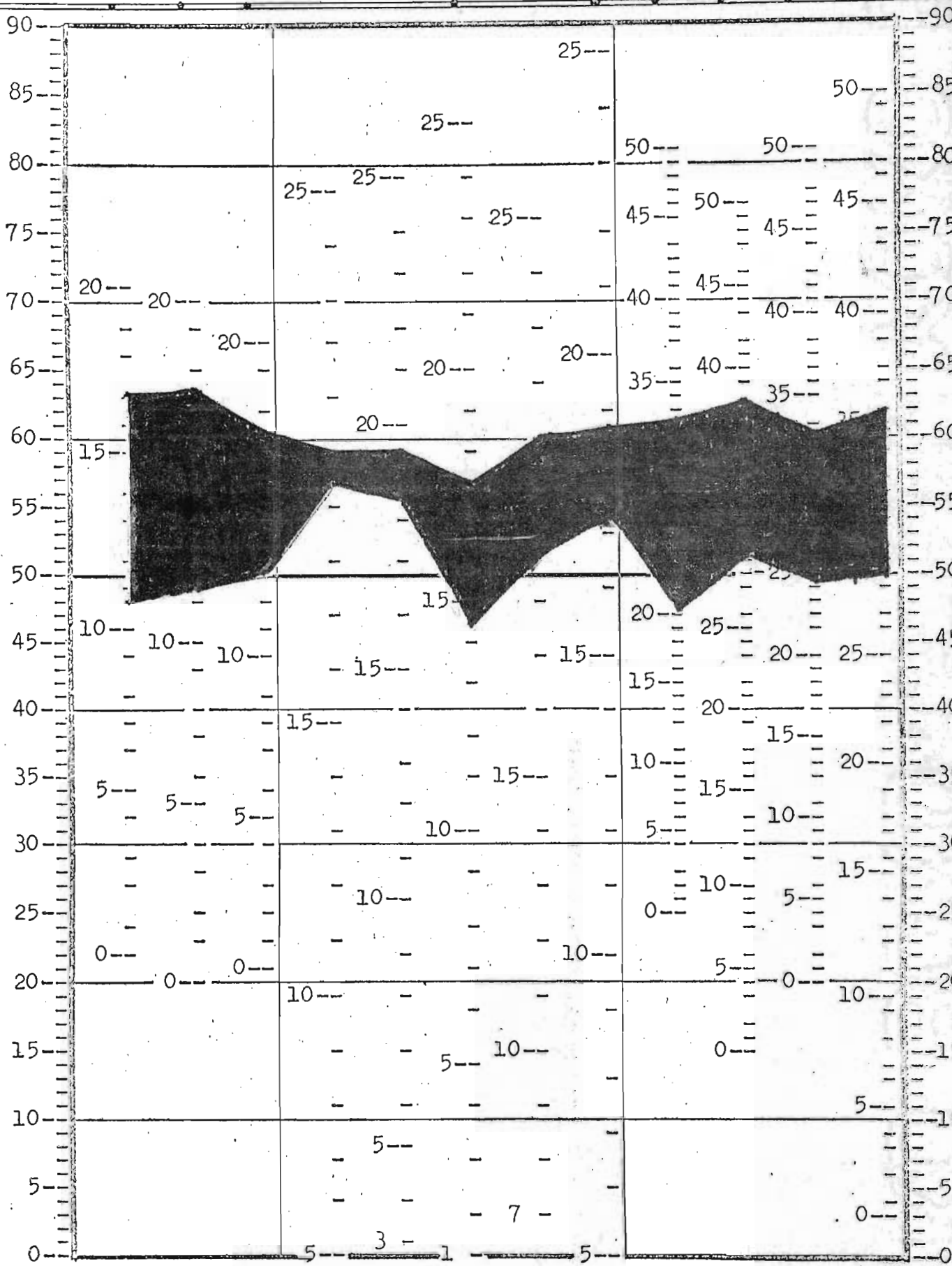
F = Femenino

M' = Masculino

A = Antes

D = Después

"T" EOE ETE EME EOR EOE' ECR ECL ECE ER MT AM AED "T"



Puntajes obtenidos en 100 estudiantes del grupo "piloto" de

CUADRO No. 15

Diferencia entre Secundaria y Preparatoria:

Escalas	t	D E C I S I O N					gl	Comparación
EOE	2.188	p.05	m	t	m	p.01	inf	S M P
EOR	2.877	p.05	m	p.01	m	t	inf	S m P
ECR	7.446	p.05	m	p.01	m	t	inf	S m P
ECL	4.778	p.05	m	p.01	m	t	inf	S m P
ECE	6.166	p.05	m	p.01	m	t	inf	S m P
ER	2.464	p.05	m	t	m	p.01	inf	S M P

m = Menor que

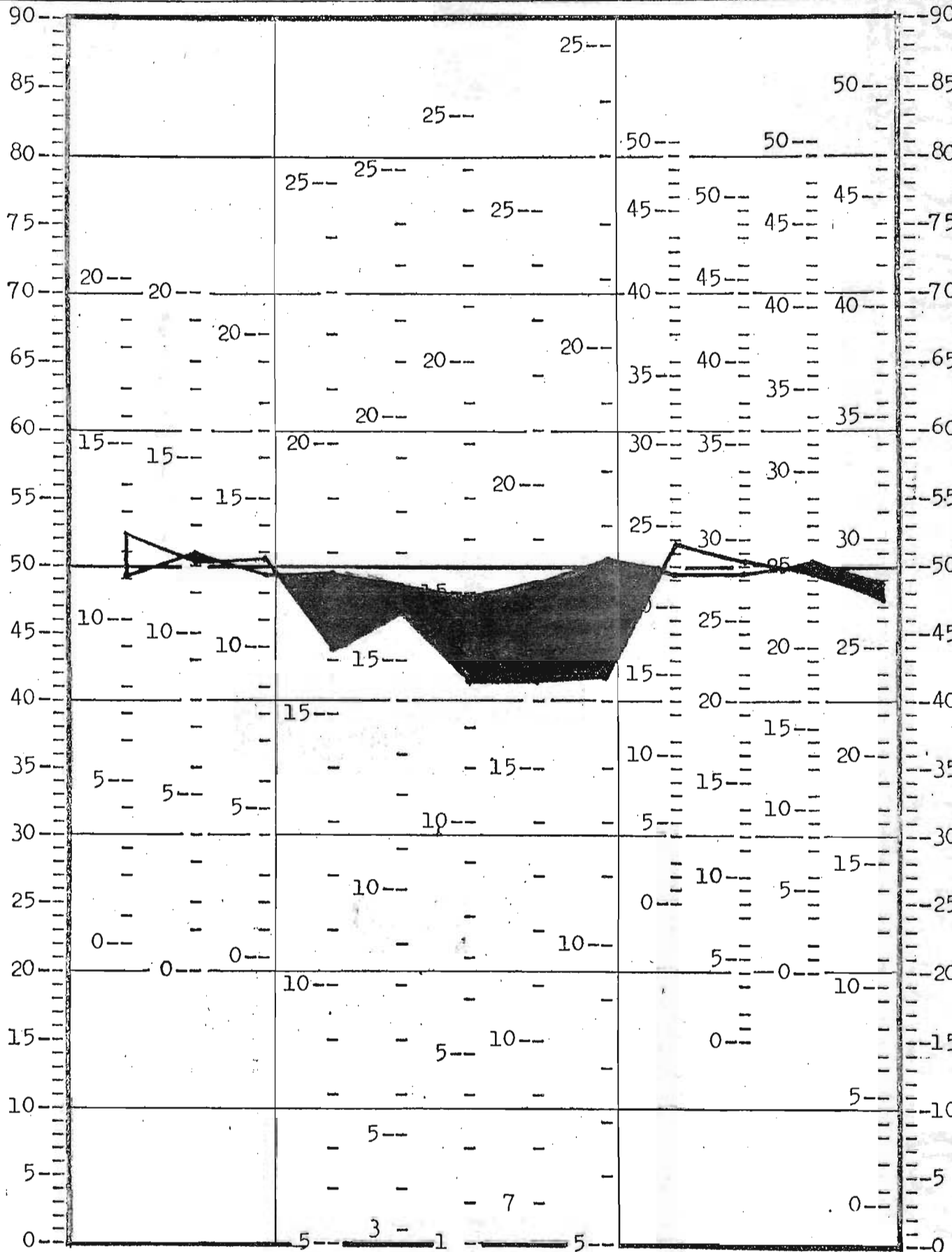
M = Mayor que

S = Secundaria

P = Preparatoria

inf = inferior

"T" EOE ETE EME EOR EOE' ECR ECL ECE ER MT AM AED "T"



Puntajes obtenidos en 100 estudiantes del grupo "piloto" de

OBTENCION DE LA ESCALA ADICIONAL DEL M.M.P.I.
PARA SELECCIONAR ESTUDIANTES ASESORES EN EL -
NIVEL DE PREPARATORIA.

Procedimiento:

Al inicio de la Capacitación se procedió a aplicar el --
Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota -
con el propósito de obtener datos de personalidad que --
nos permitieran predecir, en el futuro, cuáles podían --
ser "buenos" Estudiantes Asesores y cuáles no.

Al término del programa de Capacitación, ya notábamos --
cuáles de los estudiantes se habían destacado por alguna
característica específica que les permitiera tener éxito
relativo en la asesoría.

Al finalizar la asesoría en los grupos, se solicitó a --
los Estudiantes Asesores que cada uno de ellos, dispusie
ra por orden a todo el grupo (incluyéndose ellos mismos)
según creyera que habían sido eficientes. Así, se obtu
vo una autoevaluación de todo el grupo asesor.

Como siguiente paso, se procedió a dividirlos en dos gru
pos de 4 Estudiantes Asesores cada uno. En el primero -
se concentraron a los cuatro que habían sido calificados
como los más altos y en el segundo se concentraron a los

que habfan calificado más bajo.

Una vez divididos en la forma anterior, se procedió a un análisis de reactivos para seleccionar los que manifestaran una mayor separación entre un grupo y otro, en promedio.

Debido a que eran cuatro estudiantes en cada grupo, el primer intento fue tomar los reactivos que tuvieran una diferencia mínima de dos puntos, con lo que se logró detectar 109 reactivos. Esta cantidad de material hizo -- posible una nueva selección, en la que se optó por aumentar la diferencia entre un grupo y otro a tres reactivos, es decir, que un grupo contestara 0 y el otro 3, o que el primero contestar 1 y el segundo 4, o viceversa. De esta forma, llegamos a la selección de 20 reactivos que supuestamente diferencian entre los "buenos" Estudiantes, Asesores y los "malos". Esta escala contiene los siguientes:

Reactivos:

CIERTOS	204	338	346	428	523	545	561	564	
FALSOS	36	119	180	279	314	321	395	438	475
								500	501

20 Reactivos.

que habfan calificado más bajo.

Una vez divididos en la forma anterior, se procedió a un análisis de reactivos para seleccionar los que manifestaran una mayor separación entre un grupo y otro, en promedio.

Debido a que eran cuatro estudiantes en cada grupo, el primer intento fue tomar los reactivos que tuvieran una diferencia mínima de dos puntos, con lo que se logró detectar 109 reactivos. Esta cantidad de material hizo -- posible una nueva selección, en la que se optó por aumentar la diferencia entre un grupo y otro a tres reactivos, es decir, que un grupo contestara 0 y el otro 3, o que el primero contestara 1 y el segundo 4, o viceversa. De esta forma, llegamos a la selección de 20 reactivos que supuestamente diferencian entre los "buenos" "Estudiantes Asesores y los "malos".

Esta escala contiene los siguientes:

Reactivos:

CIERTOS 204 338 346 428 523 545 561 564

FALSOS 36 119 180 279 314 321 395 438 475 500 501

20 Reactivos.

Consideraciones:

Debido al método y a lo pequeño del grupo, deberá buscarse una forma de validación concurrente con otras calificaciones para confirmar o refutar lo anterior. Deberá analizarse la escala con grupos más numerosos y deberá efectuarse un estudio de validación cruzada con otros grupos de Estudiantes Asesores, antes de utilizarla en forma concluyente para la selección en futuros programas.

La elaboración de esta escala permitirá no sólo la selección de los Estudiantes Asesores, sino la distribución por puntajes para que realicen la capacitación en la forma más efectiva posible, combinando los puntajes de unos con otros, para efectos de la obtención de la misma calidad equivalente de Estudiantes Asesores por grupo de capacitación.

ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS OBTENIDOS

Comparación entre sexos:

En el estudio de esta variable se mantienen inalterables once de las doce escalas. Sin embargo, notamos que las mujeres manifiestan una mejor Conducta de Exámenes que los hombres, a niveles significativos de $p = .01$.

Diferencia Antes y Después del Curso:

Los resultados del estudio, establecen diferencias significativas tanto en Estudiantes Asesorados, como en Estudiantes Asesores, a niveles de $p = .05$ mínimo en las escalas correspondientes a: Organización del Estudio, Técnicas de Estudio, Motivación para el Estudio, Conducta de Redacción, Conducta de Exámenes, Evitación-Retra-so, Métodos de Trabajo y Aprobación del Maestro.

Los estudiantes asesorados tienen una diferencia significativa con un nivel de $p = .01$ en la escala de Aceptación de la Educación.

Después del curso, se observaron elevaciones en todas las escalas, manifestándose las mayores diferencias en

la Encuesta sobre Habilidades de Estudio y en la Encuesta sobre Hábitos y Actitudes hacia el Estudio.

Comparación entre las personas que terminaron y las que no terminaron sus tres pruebas.

Los estudiantes que terminaron sus tres pruebas, obtuvieron mayores calificaciones promedio que los estudiantes que completaron una o dos de ellas en las escalas de Organización de Estudio, Técnicas de Estudio, Motivación para el Estudio, Organización hacia el Estudio, Orientación hacia la Realidad, Conducta de Redacción, Conducta de Exámenes, Evitación-Retraso, Métodos de Trabajo, Aprobación Maestro, Aceptación de la Educación.

Las escalas que se mantuvieron inalteradas son: Conducta de Redacción, Conducta de Lectura y Métodos de Trabajo. Se obtuvo un incremento (posiblemente debido a la variable "sexo") en la escala de Aprobación del Maestro. Las escalas que denotan mayor disminución en el puntaje son las que se refieren a Motivación para el Estudio y Evitación-Retraso.

Inferimos a nivel de hipótesis de trabajo sin atrevernos a hacer ninguna aseveración definitiva, que los alumnos que no terminaron sus tres pruebas, sienten su problemática detectada en las escalas mencionadas, como una si--

tuación aguda y desconfían en la capacidad de los estudiantes asesores para solucionar este tipo de conflictiva. Sin embargo, no nos atrevemos a asegurar lo anterior, hasta verificarlo en investigaciones posteriores.

DIFERENCIAS ENTRE SECUNDARIA Y PREPARATORIA

Se encontraron algunas variaciones en los datos que, por el momento, parece ser que están directamente vinculados al grado académico.

Los alumnos de Secundaria, obtuvieron puntajes mayores a los Estudiantes de Preparatoria en las escalas de Organización del Estudio y Evitación-Retraso, las cuales son significativas a niveles de $p = .05$

Los alumnos de Preparatoria tienen puntajes mayores a los Estudiantes de Secundaria a niveles de $p = .01$, en las escalas de: Orientación hacia la Realidad, Conducta de Redacción, Conducta de Lectura y Conducta de Exámenes.

La escala referente a Motivación para el Estudio permanece inalterable y la escala de Evitación-Retraso tiende a disminuir su puntuación ligeramente en la población de Preparatoria.

COMPARACION ENTRE PREPARATORIA Y COLEGIO DE BACHILLERES

Los principales aspectos diferenciales entre estas dos -- instituciones se refieren a que en el Colegio de Bachilleres poseen mayor Motivación para el Estudio y Métodos de Trabajo menos eficientes.

En las escalas referentes a Técnicas de Estudio, Conducta de Redacción, Aprobación del Maestro y Aceptación de la Educación, no manifiestan ninguna diferencia, saliendo ligeramente bajo el Colegio de Bachilleres en las escalas restantes.

Problemas que los Estudiantes Asesores juzgan agudos,
detectados con las Pruebas de Estudio Efectivo.

E.O.E.

1 4 5 6 7 8 13 16 17 19 20

E.T.E.

7 8 11 12 13 15 16

E.M.E.

1 2 3 7 10 11 12 13 15 17 20

E.O.R.

11 36 46 51 61 116

E.C.R.

3 8 28 38 43 53 63 73 78 113 118

E.C.L.

24 44 49 54 99 104

E.C.E.

20 50 55 85 105

E.R.

1 9 13 21 25 29 33 37 45 53 57
61 65 73 77
81 85 89 97

M.T.

22 30 54 58 66 78 82 94

A.M.

3 7 15 19 27 35 43 47 55 59 67
71 95 99

A.E.D.

8 12 20 24 28 36 40 48 52 64 88
100

NOTA: Los reactivos subrayados corresponden a las características que posee el Estudiante Asesor de Alto rendimiento y que coinciden con características - desarrollables en los estudiantes que se someten a la Capacitación en Estudio Efectivo.

CAPITULO. III

*DESARROLLO***DESARROLLO DE UN NUEVO INSTRUMENTO PARA
EVALUACION DE TECNICAS DE ESTUDIO.**

Aún cuando al inicio de nuestro trabajo nos planteamos - estrictamente el objetivo de probar la funcionalidad del Método de Orientación Estudiante a Estudiante en la Escuela Nacional Preparatoria, en el transcurso de nuestra investigación fueron surgiendo diversas inquietudes que nos llevaron a trabajar otros aspectos del mismo sistema.

Algunos de éstos se han presentado durante la investigación, como son las adaptaciones del método, llevadas a cabo en la capacitación y en el curso. Otro de los aspectos es el referente al tiempo de contestación requerido por los estudiantes para cada uno de los instrumentos de evaluación, puesto que en nuestra población es mayor al marcados por W.F. Brown.

Por lo anterior, decidimos probar una reducción y adaptación de los instrumentos, que nos permitiera contrarrestar tanto la pérdida de tiempo, como la resistencia de los alumnos a la realización de las pruebas, obteniendo un solo instrumento capaz de evaluar todas y cada una de las escalas que contienen los instrumentos originales, - además de unificar la forma de contestación de las mismas.

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para la obtención de este instrumento que hemos denominado "Inventario de Estudio", el cual contiene 120 reactivos correspondientes a 12 escalas de 10 reactivos cada uno, coincidentes con las escalas originales del programa y - que presentamos al final de los procedimientos.

PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA REDUCCION DE LAS PRUEBAS.

Introducción.-

En el nivel de secundaria perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, se aplicaron las pruebas -- que se toman para esta reducción. Estas fueron consideradas por tener características muy específicas y por la importancia que tiene para nosotros el contar con este tipo de población, así como obtener instrumentos que nos permitan establecer un continuo entre este grado y los superiores.

Procedimiento.-

Se ordenaron las pruebas de menor a mayor calificación -- en cada una de las escalas de los tres instrumentos. Bajo el supuesto de que las pruebas eran válidas y de que la distribución era normal, se excluyó el 68% de los casos centrales que corresponden a la primera desviación -- negativa y a la primera positiva, tabulándose el resto -- de los casos en dos grupos (alto y bajo).

Introducción.

Etapas para la elección de reactivos.-

Se sumó el número de sujetos que contestó correctamente

a todos y cada uno de los reactivos tanto en el grupo alto como en el bajo. Se obtuvieron los porcentajes de -- los datos.

Reducción de la prueba.-

De cada uno de los reactivos para cada grupo, mediante -- una tabla de uno dicotomizado, se obtuvieron los valores discriminativos de los reactivos, de la siguiente forma:

Se localizaron los porcentajes en la primera columna de cada una de las secciones de la tabla (Cuadro No. 17). -- Cuando se encontraron ambos porcentajes (grupo bajo y -- grupo alto) en la misma sección de la tabla, se restó el valor menor del mayor. Cuando uno de los valores correspondió a una de las secciones de la tabla y el otro a la otra sección, se sumaron.

Se seleccionaron los reactivos partiendo del valor dis-- criminativo mayor hacia el menor, hasta obtener un total de diez reactivos para cada escala.

Una vez seleccionados los reactivos, se procedió a revi-- sar su redacción, para ver si no contenían el mismo sig-- nificado. En caso de contener el mismo significado dos reactivos en escalas diferentes, se eligió uno de ambos y en la escala en que se rechazó el reactivo, se seleccio-- nó el siguiente, en función de su valor discriminativo.

Dado que las escalas tenían diferente sintaxis en sus reactivos y con el objeto de lograr un tipo de respuesta específica, se procedió a reestructurar algunos reactivos con el fin de que pudieran contestarse con "Cierto", "Falso", tomando como base la forma de contestación del M.M.P.I., por considerarse más sencilla; lograr uniformidad de respuesta y facilitar la forma de calificación.

Reducción de la prueba.-

Modificación del perfil.-

Basados en que los estudios anteriores llevaban una distribución próxima a la normal, la cual nos permitió la obtención de puntajes "T" y esperando que el procedimiento de elección de reactivos nos diera una distribución similar, el nuevo perfil respeta el rango del estudio anterior, distribuyendo los diez puntos de cada una de las escalas de la prueba corta entre los puntajes "T" que contenía cada una de éstas en la prueba anterior.

Para hacer práctica la presentación de datos, el protocolo de contestación y el perfil, se incluyeron en una sola hoja (Cuadro No. 18).

ESTUDIOS SOBRE LA REDUCCION.

Del primer estudio piloto realizado con esta prueba, se observó la necesidad de aplicar un factor de corrección

a las calificaciones crudas en algunas escalas. Lo anterior se llevó a cabo con un grupo de 20 sujetos de nivel profesional a los cuales, se les administró tanto el material original como la reducción, notándose que consistentemente requerían, para obtener puntajes similares, las siguientes correcciones:

ESCALAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
CORRECCION	-1	-1	0	-1	-1	0	-1	-1	-1	0	-3	-1

Debido a estas correcciones, el perfil de estudios hubo de ser modificado, quedando como se presenta en el Cuadro No. 19.

VALIDEZ

Hasta este momento, solamente se había presupuesto la validez de la prueba, proporcionada por las investigaciones anteriores, pero a partir de los estudios realizados para llegar a la reducción, se planteó la necesidad de validar todo el material.

Reducción de la prueba.-

Para ello, se aplicaron 90 inventarios de estudio a grupos de nivel profesional, los cuales correspondieron a 60 sujetos de la Universidad Iberoamericana y 30 sujetos de la Universidad Nacional.

Con los resultados de la aplicación de estos inventarios y los promedios escolares de los sujetos, se llevó a cabo un estudio comparativo. Se ordenó a los sujetos según su promedio, dividiéndolos en dos mitades, obteniéndose la media de cada una de las escalas para cada uno de los grupos. De la comparación de medias del grupo de promedio escolar alto, contra las medias del grupo de promedio escolar bajo, en cada una de las escalas, se encontró que la diferencia no fué significativa.

Se observó que en 10 de 12 escalas, el grupo bajo tuvo una media mayor, pero en ninguna de las doce escalas la diferencia fué significativa a favor de ninguno de los grupos, es decir, escala por escala, la prueba en su totalidad no discrimina entre los estudiantes de alto rendimiento escolar y los de bajo rendimiento escolar.

Como siguiente paso, se procedió a un análisis de reactivos, que nos indicará cuáles de ellos discriminaban entre el grupo alto y el grupo bajo, según su promedio escolar. Posteriormente, se procedió a dividir a los sujetos en tres grupos para verificar si existía una relación lineal entre los reactivos que discriminaron entre el grupo alto y el bajo. Después de dividirlo en seis grupos, para verificar si existía linealidad y si ésta se conservaba.

Los reactivos que mantienen relación lineal son los siguientes:

C - 99

F - 19, 28, 33 y 100

Los reactivos que mantienen relación lineal entre tres grupos, pero no en seis, son:

C - 7, 11, 18, 21, 26, 34, 38, 45, 60, 62, 69,
75, 86, 88, 96 y 104

F - 1, 4, 5, 12, 14, 20, 30, 32, 36, 37, 40,
42, 43, 49, 50, 52, 56, 59, 63, 64, 66, 72,
82, 85, 91, 93, 95, 97, 98, 106, 108, 110, 111,
117 y 119.

Como siguiente paso, se procedió a un estudio paralelo al anterior, tomando los grupos de promedios escolares extremos, de 15 sujetos cada uno, para observar cuáles de los reactivos tenían una mayor discrepancia, encontrándose los siguientes:

Discrepancia de tres puntos (10%) entre los grupos:

C - 6, 13, 24, 46, 64

F - 14, 27, 33, 40, 57, 58, 70, 79, 89, 94, 105,
118.

Discrepancia de 4 puntos entre los grupos:

C - 69, 75, 110

F - 19, 28, 41, 92, 100, 102, 115.

Discrepancia de 5 puntos entre los grupos:

C - 17, 38

F - 22, 76

Discrepancia de 6 puntos entre los grupos:

C - 77, 86, 88

F - no hay

Discrepancia de 7 puntos entre los grupos:

C - 99

F - 90

Mediante la fórmula de χ^2 para variables dicotomizadas, con la corrección para la discontinuidad ideada por Yates, se procedió a la obtención de los reactivos que fueran significativamente diferentes entre las dos mitades de sujetos. Este estudio se cruzó con el estudio de linealidad en un mínimo de 3 grupos, obteniéndose los siguientes reactivos:

Reactivos que mantienen linealidad:

N	R	χ^2	p
1	9	4.45	.05
2	15	3.54	.10
3	19	5.75	.05
4	21	3.54	.10
5	22	4.60	.05
6	38	3.60	.10
7	58	5.12	.05
8	75	8.20	.01
9	76	3.40	.10
10	86	2.85	.10
11	90	7.62	.01

N	R	χ^2	p
12	96	3.72	.10
13	99	9.38	.01
14	100	2.81	.10
15	115	5.63	.05

Fórmula de Yates:

$$\chi^2_c = \frac{n (ad - bc - n/2)^2}{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}$$

SEGUNDO ESTUDIO DE VALIDEZ DEL INVENTARIO

El segundo estudio de validez de la prueba se fundó en la división de la totalidad de las pruebas en cinco grupos por orden de promedios escolares, seleccionando una prueba de cada promedio reportado, haciendo un total de 21 pruebas, de las 93 pruebas originales aplicadas en -- profesional.

Se realizó una tabla con las marcas de clase siguientes: 7.7, 8.2, 8.7, 9.2 y 9.7; realizándose posteriormente un análisis de reactivos para establecer la linealidad entre los cinco grupos y relacionar estos reactivos con -- las calificaciones mediante una línea de mínimos cuadrados.

C-F	R	7.7	8.2	8.7	9.2	9.7
F	10	1	1	2	2	6
F	19	9	9	10	13	13
F	22	9	9	10	11	11
F	29	12	13	13	13	13
F	73	1	1	2	3	4
F	76	7	11	11	12	12
C	87	0	0	0	1	1
C	88	3	4	4	4	6
F	94	10	12	12	13	13
F	102	6	7	7	7	8
F	105	7	11	11	11	12
F	112	9	9	10	10	10
Sumas:		74	87	92	100	109
Medias:		5.69	6.69	7.08	7.69	8.38

X	Y	x	y	xy	x ²
7.70	5.69	-1.00	-1.42	1.42	1.00
8.20	6.69	-0.50	-0.42	0.21	0.25
8.70	7.08	0.00	-0.03	0.00	0.00
9.20	7.69	0.50	0.58	0.29	0.25
9.70	8.38	1.00	1.27	1.27	1.00
8.70	7.11			3.19	2.50

$$y = \left(\frac{S_{xy}}{S_x^2} \right) x = \left(\frac{3.19}{2.50} \right) x = 1.28 x$$

$$\begin{array}{l}
 10 = 12.8 = 13 \quad 5 = 6.4 = 6 \\
 9 = 11.5 = 12 \quad 4 = 5.1 = 5 \\
 8 = 10.2 = 10 \quad 3 = 3.8 = 4 \\
 7 = 8.9 = 9 \quad 2 = 2.5 = 3 \\
 6 = 7.6 = 8 \quad 1 = 1.2 = 1
 \end{array}$$

Dado que tanto el presente estudio como el anterior, tienen fundamentación estadística de peso, se tratará de -- realizar un estudio de validación cruzada con una plantilla por cada uno de los estudios, así como una síntesis de ambas.

TABLA DE VALORES UN DICOTOMIZADO

TABLA No. 17

p	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
.99	2.326	2.366	2.409	2.457	2.512	2.576	2.652	2.748	2.878	3.090
.98	2.054	2.075	2.097	2.120	2.144	2.170	2.197	2.226	2.257	2.290
.97	1.881	1.896	1.911	1.927	1.943	1.960	1.977	1.995	2.014	2.034
.96	1.751	1.762	1.774	1.787	1.799	1.812	1.825	1.838	1.852	1.866
.95	1.645	1.655	1.665	1.675	1.685	1.695	1.706	1.717	1.728	1.739
.94	1.555	1.563	1.572	1.580	1.589	1.598	1.607	1.616	1.626	1.635
.93	1.476	1.483	1.491	1.499	1.506	1.514	1.522	1.530	1.538	1.546
.92	1.405	1.412	1.419	1.426	1.433	1.440	1.447	1.454	1.461	1.468
.91	1.341	1.347	1.353	1.359	1.366	1.372	1.379	1.385	1.392	1.398
.90	1.282	1.287	1.293	1.299	1.305	1.311	1.317	1.323	1.329	1.335
.89	1.227	1.232	1.237	1.243	1.248	1.254	1.259	1.265	1.270	1.276
.88	1.175	1.180	1.185	1.190	1.195	1.200	1.206	1.211	1.216	1.221
.87	1.126	1.131	1.136	1.141	1.146	1.150	1.155	1.160	1.165	1.170
.86	1.080	1.085	1.089	1.094	1.098	1.103	1.108	1.112	1.117	1.122
.85	1.036	1.041	1.045	1.049	1.054	1.058	1.063	1.067	1.071	1.076
.84	.994	.999	1.003	1.007	1.011	1.015	1.019	1.024	1.028	1.032
.83	.954	.958	.962	.966	.970	.974	.978	.982	.986	.990
.82	.915	.919	.923	.927	.931	.935	.938	.942	.946	.950
.81	.878	.882	.885	.889	.893	.896	.900	.904	.908	.912
.80	.842	.845	.849	.852	.856	.860	.863	.867	.871	.874
.79	.806	.810	.813	.817	.820	.824	.827	.831	.834	.838
.78	.772	.776	.779	.782	.786	.789	.793	.796	.800	.803
.77	.739	.742	.745	.749	.752	.755	.759	.762	.765	.769
.76	.706	.710	.713	.716	.719	.722	.726	.729	.732	.736
.75	.674	.678	.681	.684	.687	.690	.693	.697	.700	.703
.74	.643	.646	.650	.653	.656	.659	.662	.665	.668	.671
.73	.613	.616	.619	.622	.625	.628	.631	.634	.637	.640
.72	.583	.586	.589	.592	.595	.598	.601	.604	.607	.610
.71	.553	.556	.559	.562	.565	.568	.571	.574	.577	.580
.70	.524	.527	.530	.533	.536	.539	.542	.545	.548	.550
.69	.496	.499	.502	.504	.507	.510	.513	.516	.519	.522
.68	.468	.470	.473	.476	.479	.482	.485	.487	.490	.493
.67	.440	.443	.445	.448	.451	.454	.457	.459	.462	.465
.66	.412	.415	.418	.421	.423	.426	.429	.432	.434	.437
.65	.385	.388	.391	.393	.396	.399	.402	.404	.407	.410
.64	.358	.361	.364	.366	.369	.372	.375	.377	.380	.383
.63	.332	.335	.337	.340	.342	.345	.348	.350	.353	.356
.62	.305	.308	.311	.313	.316	.319	.321	.324	.327	.329
.61	.279	.282	.285	.287	.290	.292	.295	.298	.300	.303
.60	.253	.256	.259	.261	.264	.266	.269	.272	.274	.277
.59	.228	.230	.233	.235	.238	.240	.243	.246	.248	.251
.58	.202	.204	.207	.210	.212	.215	.217	.220	.222	.225
.57	.176	.179	.181	.184	.187	.189	.192	.194	.197	.199
.56	.151	.154	.156	.159	.161	.164	.166	.169	.171	.174
.55	.126	.128	.131	.133	.136	.138	.141	.143	.146	.148
.54	.100	.103	.105	.108	.111	.113	.116	.118	.121	.123
.53	.075	.078	.080	.083	.085	.088	.090	.093	.095	.098
.52	.050	.053	.055	.058	.060	.063	.065	.068	.070	.073
.51	.025	.028	.030	.033	.035	.038	.040	.043	.045	.048
.50	.000	.003	.005	.008	.010	.013	.015	.018	.020	.023

P	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
.49	-.025	-.023	-.020	-.018	-.015	-.013	-.010	-.008	-.005	-.003
.48	-.050	-.048	-.045	-.043	-.040	-.038	-.035	-.033	-.030	-.028
.47	-.075	-.073	-.070	-.068	-.065	-.063	-.060	-.058	-.055	-.053
.46	-.100	-.098	-.095	-.093	-.090	-.088	-.085	-.083	-.080	-.078
.45	-.126	-.123	-.121	-.118	-.116	-.113	-.111	-.108	-.105	-.103
.44	-.151	-.148	-.146	-.143	-.141	-.138	-.136	-.133	-.131	-.128
.43	-.176	-.174	-.171	-.169	-.166	-.164	-.161	-.159	-.156	-.154
.42	-.202	-.199	-.197	-.194	-.192	-.189	-.187	-.184	-.181	-.179
.41	-.228	-.225	-.222	-.220	-.217	-.215	-.212	-.210	-.207	-.204
.40	-.253	-.251	-.248	-.246	-.243	-.240	-.238	-.235	-.233	-.230
.39	-.279	-.277	-.274	-.272	-.269	-.266	-.264	-.261	-.259	-.256
.38	-.305	-.303	-.300	-.298	-.295	-.292	-.290	-.287	-.285	-.282
.37	-.332	-.329	-.327	-.324	-.321	-.319	-.316	-.313	-.311	-.308
.36	-.358	-.356	-.353	-.350	-.348	-.345	-.342	-.340	-.337	-.335
.35	-.385	-.383	-.380	-.377	-.375	-.372	-.369	-.366	-.364	-.361
.34	-.412	-.410	-.407	-.404	-.402	-.399	-.396	-.393	-.391	-.388
.33	-.440	-.437	-.434	-.432	-.429	-.426	-.423	-.421	-.418	-.415
.32	-.468	-.465	-.462	-.459	-.457	-.454	-.451	-.448	-.445	-.443
.31	-.496	-.493	-.490	-.487	-.485	-.482	-.479	-.476	-.473	-.470
.30	-.524	-.522	-.519	-.516	-.513	-.510	-.507	-.504	-.502	-.499
.29	-.553	-.550	-.548	-.545	-.542	-.539	-.536	-.533	-.530	-.527
.28	-.583	-.580	-.577	-.574	-.571	-.568	-.565	-.562	-.559	-.556
.27	-.613	-.610	-.607	-.604	-.601	-.598	-.595	-.592	-.589	-.586
.26	-.643	-.640	-.637	-.634	-.631	-.628	-.625	-.622	-.619	-.616
.25	-.674	-.671	-.668	-.665	-.662	-.659	-.656	-.653	-.650	-.646
.24	-.706	-.703	-.700	-.697	-.693	-.690	-.687	-.684	-.681	-.678
.23	-.739	-.736	-.732	-.729	-.726	-.722	-.719	-.716	-.713	-.710
.22	-.772	-.769	-.765	-.762	-.759	-.755	-.752	-.749	-.745	-.742
.21	-.806	-.803	-.800	-.796	-.793	-.789	-.786	-.782	-.779	-.776
.20	-.842	-.838	-.834	-.831	-.827	-.824	-.820	-.817	-.813	-.810
.19	-.878	-.874	-.871	-.867	-.863	-.860	-.856	-.852	-.849	-.845
.18	-.915	-.912	-.908	-.904	-.900	-.896	-.893	-.889	-.885	-.882
.17	-.954	-.950	-.946	-.942	-.938	-.935	-.931	-.927	-.923	-.919
.16	-.994	-.990	-.986	-.982	-.978	-.974	-.970	-.966	-.962	-.958
.15	-1.036	-1.032	-1.028	-1.024	-1.019	-1.015	-1.011	-1.007	-1.003	-.999
.14	-1.080	-1.076	-1.071	-1.067	-1.063	-1.058	-1.054	-1.049	-1.045	-1.041
.13	-1.126	-1.122	-1.117	-1.112	-1.108	-1.103	-1.098	-1.094	-1.089	-1.085
.12	-1.175	-1.170	-1.165	-1.160	-1.155	-1.150	-1.146	-1.141	-1.136	-1.131
.11	-1.227	-1.221	-1.216	-1.211	-1.206	-1.200	-1.195	-1.190	-1.185	-1.180
.10	-1.282	-1.276	-1.270	-1.265	-1.259	-1.254	-1.248	-1.243	-1.237	-1.232
.09	-1.341	-1.335	-1.329	-1.323	-1.317	-1.311	-1.305	-1.299	-1.293	-1.287
.08	-1.405	-1.398	-1.392	-1.385	-1.379	-1.372	-1.366	-1.359	-1.353	-1.347
.07	-1.476	-1.468	-1.461	-1.454	-1.447	-1.440	-1.433	-1.426	-1.419	-1.412
.06	-1.555	-1.546	-1.538	-1.530	-1.522	-1.514	-1.506	-1.499	-1.491	-1.483
.05	-1.645	-1.635	-1.626	-1.616	-1.607	-1.598	-1.589	-1.580	-1.572	-1.563
.04	-1.751	-1.739	-1.728	-1.717	-1.706	-1.695	-1.685	-1.675	-1.665	-1.655
.03	-1.881	-1.866	-1.852	-1.838	-1.825	-1.812	-1.799	-1.787	-1.774	-1.762
.02	-2.054	-2.034	-2.014	-1.995	-1.977	-1.960	-1.943	-1.927	-1.911	-1.896
.01	-2.326	-2.290	-2.257	-2.226	-2.197	-2.170	-2.144	-2.120	-2.097	-2.075
.00		-3.090	-2.878	-2.748	-2.652	-2.576	-2.512	-2.457	-2.409	-2.366

CUADRO No. 19

PERFIL DE ESTUDIO.

"T"	1 EOE	2 ETE	3 EME	4 EOR	5 EOE°	6 ECR	7 ECL	8 ECE	9 ER	10 MT	11 AM	12 AED	"T"
80													80
75									10--				75
70	10--				10--							10--	70
65	9--	10--	10--	10--		9--		10--	9--			9--	65
60	8--	9--	9--	10--	9--		10--	9--		8--	10--		60
55	7--	8--	8--	9--	8--	8--	9--	8--	7--	9--		9--	55
50		7--	7--	8--	7--	7--	8--	7--	6--	8--	8--	7--	50
45	6--	6--		7--		6--		7--	5--	7--	7--	6--	45
40	5--	5--	6--	6--	6--		7--	6--	4--	6--	6--	5--	40
35	4--	4--	5--	6--	5--	5--	6--	5--	3--	5--	5--	4--	35
30		3--	4--	5--		4--	5--	4--	2--	4--	4--		30
25	3--	2--	3--	4--	4--	3--			1--	3--	3--		25
20	2--	1--		4--	3--	3--	4--	3--	0--	2--	2--	2--	20
15	1--	0--	2--	3--	2--	2--	3--	2--			1--	1--	15
10	0--		1--	2--	2--	1--	2--	1--		1--		0--	10
5			0--	1--	1--	0--	1--	0--					5
0				0--	0--		0--						0

I N S T R U C T I V O

Administración.-

El Inventario de Estudio funciona en forma individual y en forma colectiva. El folleto presenta el inventario - en 120 frases, las cuales deben ser contestadas (Cierto-Falso), para obtener los puntajes de las diferentes escalas existentes.

El material utilizado por los sujetos consiste en folletos, hojas de respuesta especiales y lápices.

El material del administrador incluye claves para calificar manualmente y perfiles.

El primer paso en la administración es proporcionar a cada sujeto una hoja de respuesta y un lápiz, así como solicitarle que escriba claramente su nombre y otros datos generales. Después se distribuyen los folletos, uno a cada sujeto, solicitándole que no lo abra. Esto facilita el obtener mayor atención cuando se le dan las instrucciones.

Finalmente, se lee la consigna en voz alta, en tanto que los sujetos la leen también en silencio, en sus respecti

vos folletos, se responde a cualquier pregunta que puedan tener y se les recuerda que no marquen en el folleto, indicándoseles que pueden empezar. Es recomendable observar si los sujetos han comprendido la consigna, respondiendo correctamente en las hojas de respuesta. Nunca debe quedarse el examinador cerca del sujeto mucho tiempo o mostrar especial interés en las respuestas que está dando.

No existe límite de tiempo, pero se cree que las respuestas dadas con prontitud son mejores que las dadas después de larga deliberación. Entréguese separadamente los folletos y hojas de contestación.

Calificación.-

Antes de calificar, cada hoja debe ser examinada. Si se encuentran preguntas sin contestar o respuestas dobles a una pregunta, deberá solicitarse al sujeto que rectifique su respuesta.

Después se aplica la plantilla de calificación y se procede a contar los puntajes brutos para cada escala, contando las respuestas buenas en cada columna, los cuales corresponderán a los lugares ennegrecidos que aparecen en los agujeros de la clave. Este puntaje bruto es anotado en la escala correspondiente del perfil.

Trace el perfil correspondiente.

Trazo del perfil.-

Colóquense puntos, o cualquiera otra pequeña marca en -- los lugares correspondientes al puntaje en bruto de cada una de las escalas en el diseño del perfil, y unáanse estas señales con una línea continua.

Codificación del perfil.-

Anote las puntuaciones en forma decreciente, separando - por un guión las que queden entre cada 10 puntajes "T", hasta llegar a 60. Entre 40 y 60 enciérrelos en un paréntesis, separando los puntajes de 50 a 60 de los puntajes de 40 a 50, mediante un guión. Continúe con los puntajes inferiores a 40 de la misma forma que con los superiores. En caso de tener un puntaje exactamente en T=50, enciérrelo entre guiones dentro de las puntuaciones que han sido encerradas en el paréntesis.

Ejemplo:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Escalas
	5	7	8	10	8	10	9	8	8	7	9	6	P.Bruto
	4	6	8	9	7	10	8	7	7	7	6	5	Corregido
	41	50	58	68	52	83	56	55	64	59	57	44	P."T"
	6	-0	-4-	9	(10	3	11	7	8	5-2-	12)		Código

Para traducir lo anterior, deberemos anotar que el suje-

to es eficiente en la escala 6; superior al término medio en las escalas 4 y 9; término medio superior en las escalas 10, 3, 11, 7, 8, 5; término medio superior en las escalas 10, 3, 11, 7, 8, 5; término medio en la escala 2 y término medio inferior en las escalas 12 y 1.

DIAGNOSTICO:

	71		80	Superior.
	61		70	Superior al término medio.
	51		60	Término medio superior.
		50		Término medio.
De	40	a	49	Término medio inferior
	30		39	Inferior al término medio.
	20		29	Inferior.
	10		19	Muy inferior.
	0		9	Deficiente.

INVENTARIO DE ESTUDIO

Dr. William F. Brown

Traducción y adaptación del material original:
Eduardo García H. y Fernando García.

Reducción, adaptación y baremos:
Miguel Angel Rosado Ch. y Rosa Aurora Mier Zamudio.

Este inventario consta de oraciones o proposiciones. --
Lea cada una y decida si es cierta o falsa.

Usted debe marcar las respuestas en la hoja de contestaciones. Si la oración es CIERTA o, más o menos cierta, rellene con lápiz el círculo en el renglón C. Si la oración es FALSA o, más o menos falsa, rellene el círculo en en renglón F.

Al marcar su respuesta en la hoja de contestaciones, asegúrese de que el número de la oración corresponde al número de la respuesta. Rellene bien sus marcas. Si desea cambiar alguna respuesta, borre por completo la que quiera cambiar.

Trate de ser SINCERO CONSIGO MISMO y use su propio criterio. NO deje de contestar ninguna pregunta.

- 1.- Por lo general, dejo para el último momento la preparación de mis reportes y trabajos escolares.
- 2.- Se me dificulta el seleccionar los puntos más importantes al leer un tema.
- 3.- Me gusta leer libros de texto porque son muy interesantes.
- 4.- El adular al maestro es un medio efectivo para mejorar las calificaciones.
- 5.- Si fuera posible, uno debería concentrar todas sus clases en tres días de la semana.
- 6.- Una carpeta de argollas es más apropiada que un cuaderno de espiral para reorganizar los apuntes.
- 7.- Subrayar los nombres clave, fecha, lugares y eventos mientras se lee un libro de historia, es un procedimiento de estudio eficiente.
- 8.- El "matarse estudiando" a última hora es el medio más eficaz de estudiar para exámenes objetivos.
- 9.- El "soñar despierto" me distrae mientras estudio.
- 10.- Cuando estudio para un examen dispongo los diferentes conceptos que tengo que aprender en un orden lógico.

- 11.- La principal razón de que los estudiante copien, - es que los maestros dejan tareas ridfculas.
- 12.- No vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo utilizado en conseguir una preparación universitaria.
- 13.- Prefiero estudiar, en lugar de leer revistas, ver - televisión o charlar.
- 14.- Con frecuencia pienso en algo totalmente diferente a lo que estoy leyendo.
- 15.- Habitualmente me siento incapaz para concentrarme - en mis estudios debido a inquietud, aburrimiento o estado de ánimo.
- 16.- La iluminación, la temperatura y la ventilación del cuarto, influyen de manera importante en la eficiencia del estudio.
- 17.- Al preparar el horario de estudio debe dársele prioridad a los temas que uno prefiere.
- 18.- El desarrollo de hábitos de estudio verdaderamente eficaces requiere una inteligencia por encima de la normal.
- 19.- Detenerse a definir palabras desconocidas mientras se estudia, es una pérdida de tiempo porque reduce la velocidad de lectura.

- 20.- Las instrucciones de "numerar", "ilustrar" o "comparar" en un examen, requieren la misma técnica que la exigida para resolver un examen por temas.
- 21.- Me mantengo al corriente en la escuela estudiando lo que me dejan día a día.
- 22.- Me concentro poco tiempo al estudiar; después, las palabras dejan de tener sentido.
- 23.- Los maestros son arrogantes y engreídos al relacionarse con los estudiantes.
- 24.- Las calificaciones se basan más en la habilidad para memorizar, que en la habilidad para pensar y analizar las cosas.
- 25.- Por lo general, dejo pasar un día o más para revisar mis apuntes tomados en clase.
- 26.- No tengo dificultad para entender mis apuntes de clase cuando los repaso.
- 27.- Las pruebas son situaciones molestas de las cuales uno no se puede escapar y que de una manera u otra hay que presentarlas.
- 28.- El analizar los propios hábitos de lectura es una pérdida de tiempo para el buen estudiante.

- 29.- Se deben tener fotografías y recuerdos en el escritorio para reducir el aburrimiento.
- 30.- Cuando tomamos apuntes de clase debemos tratar de escribir las palabras exactas del maestro.
- 31.- Tanto las novelas como los libros de historia deben ser leídos a la misma velocidad.
- 32.- Analizar o modificar palabras o frases es una pérdida de tiempo en un examen de selección múltiple.
- 33.- Al ponerme a estudiar, normalmente me encuentro muy cansado, aburrido o con sueño para hacerlo eficazmente.
- 34.- Inmediatamente después de leer varias páginas de un texto no puedo recordar su contenido.
- 35.- Los maestros hacen sus materias demasiado difíciles para el estudiante promedio.
- 36.- Me siento confuso e indeciso acerca de lo que deberían ser mis metas educativas y vocacionales.
- 37.- Con frecuencia me retraso en una materia debido a que tengo que preparar otra.
- 38.- No representa ningún problema el seleccionar y organizar un tema apropiado para un reporte o trabajo semestral.

- 39.- Me gustarfa abandonar la escuela y conseguir un trabajo.
- 40.- Utilizar un horario diario para programar el estudio me permite dedicar mayor tiempo a otras actividades.
- 41.- El escritorio donde se estudia debe estar colocado de manera que permita una buena vista desde la ventana.
- 42.- Las definiciones de términos técnicos dados en clase, deben ser copiadas en las palabras exactas del maestro.
- 43.- Se debe detener la lectura de textos a intervalos frecuentes e intentar prever las preguntas que podría formular el maestro.
- 44.- El tiempo empleado en revisar errores serfa mejor utilizarlo en elaborar los temas de respuesta ya contestadas.
- 45.- Normalmente termino a tiempo los trabajos asignados.
- 46.- Siempre reviso mis respuestas antes de entregar un examen.
- 47.- A los maestros les gusta ejercer demasiado su autoridad.

- 48.- Después de los primeros días de clase pierdo interés en mis estudios.
- 49.- Tengo fotografías, trofeos o recuerdos sobre mi mesa de estudio.
- 50.- Me atraso al tomar notas debido a que no puedo escribir con la suficiente rapidez.
- 51.- Siento que las cosas enseñadas en la escuela no me preparan para afrontar los problemas de la vida -- adulta.
- 52.- Los estudiantes destacados abandonan las actividades recreativas para obtener buenas calificaciones.
- 53.- Las investigaciones han demostrado que los alumnos estudian con mayor efectividad cuando escuchan el radio o el tocadiscos.
- 54.- Si la tarea dada por el maestro no ha sido comprendida, debo aclarar mi duda de inmediato y no esperar y pedirle a un compañero que me la explique.
- 55.- La comprensión puede aumentar si me formulo preguntas sobre los subtítulos del tema y busco las respuestas conforme voy leyendo.
- 56.- Las discusiones en clase sobre los exámenes ya calificados sólo son una pérdida de tiempo.

- 57.- Estudio obligado, improvisada y desorganizadamente y en el último momento, por lo que exigen las clases.
- 58.- La falta de fluidez para expresarme por escrito me retrasa en los reportes, exámenes y otros trabajos que tengo que entregar.
- 59.- Los maestros pierden de vista el objetivo real de la educación al darle demasiada importancia a las calificaciones.
- 60.- Aún cuando no me gusta una materia, estudio mucho para sacar una buena calificación.
- 61.- Mantengo ordenada mi mesa de estudio con el objeto de tener suficiente lugar para estudiar con eficiencia.
- 62.- Decido con facilidad qué y cómo estudiar para un examen de selección múltiple.
- 63.- Los maestros no comprenden las necesidades e intereses de los estudiantes.
- 64.- La angustia ante el examen es una consecuencia del estudio insuficiente.
- 65.- Se debe utilizar una lámpara de alta intensidad para eliminar el resplandor y la irritación de los ojos mientras se estudia.

- 66.- Es preferible utilizar un estilo narrativo que cuadros sinópticos para tomar apuntes de clase.
- 67.- El usar pijama y descansar en una silla confortable aumenta la eficiencia del estudio.
- 68.- Tratar de predecir las preguntas generales que serán formuladas, es un procedimiento ineficaz cuando se está estudiando para un examen.
- 69.- Cuando me retraso en el estudio por alguna razón -- ajena a mi voluntad, me pongo al corriente sin que se me indique.
- 70.- Salgo mal en los exámenes porque me es difícil pensar claramente y planear mi trabajo en un corto período de tiempo.
- 71.- Para el estudiante medio es casi imposible hacer toda la tarea que se le deja.
- 72.- La falta de interés por mis estudios me dificulta el mantenerme atento cuando estoy leyendo el texto.
- 73.- Prefiero estudiar sin ver o escuchar la televisión, el radio o el tocadiscos.
- 74.- Se me dificulta organizar en secciones lógicas el material que debo aprender.
- 75.- No dudo en pedir ayuda a mis maestros en las materias que se me dificultan.

- 76.- La orientación sobre cómo estudiar es una pérdida - de tiempo para estudiantes que ya están sacando buenas calificaciones.
- 77.- Los periódicos, revistas y cartas que uno coloca sobre el escritorio distraen y restan atención cuando se estudia.
- 78.- Un estudiante debe encontrar una buena fuente de información y usarla exclusivamente mientras prepara sus reportes o trabajo final.
- 79.- El escribir breves resúmenes de los puntos principales en los márgenes del texto lleva demasiado tiempo para ser práctico.
- 80.- En los exámenes por temas se cometen menos errores que en las pruebas de selección múltiple.
- 81.- No puedo concentrarme porque me pongo inquieto, mal humorado o nostálgico.
- 82.- Al tomar apuntes tiendo a escribir cosas que más -- tarde resultan innecesarias.
- 83.- Los maestros ponen deliberadamente las fechas de -- examen al día siguiente de algún evento social o -- cultural importante.
- 84.- Estudiaría más si tuviera mayor libertad para escoger las materias que me gustan.

- 85.- En el lugar donde estudio se pueden ver con facilidad revistas, cuadros, banderines y muchas cosas -- más.
- 86.- Preparo todo el material requerido en los exámenes, con la debida anticipación, en vez de esperar hasta el último momento.
- 87.- Mis maestros no tienen contacto con los eventos y - sucesos actuales.
- 88.- El éxito académico en la Universidad se basa casi - completamente en la inteligencia de uno.
- 89.- La lámpara del escritorio debe estar colocada de -- tal manera, que la luz se concentre directamente so bre el material estudiado.
- 90.- La calificación que se obtiene en un trabajo escri- to depende, principalmente, de la extensión del traba jo y de la bibliografía revisada.
- 91.- El recitar para uno mismo, es un procedimiento efi- caz en el aprendizaje de nombres, fechas y lugares encontrados en el estudio de la historia.
- 92.- Cuando se está estudiando para un examen de temas, uno debe prepararse para reconocer hechos especffi- cos en lugar de recordar conceptos generales.
- 93.- Me lleva mucho tiempo el prepararme para empezar a estudiar.

- 94.- Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro de texto que posteriormente vienen en los exámenes.
- 95.- Los maestros tienden a mostrarse sarcásticos con -- los estudiantes de más bajo rendimiento y a ridiculizarlos demasiado por sus errores.
- 96.- Divertirse y disfrutar de la vida lo mejor posible es más importante que estudiar.
- 97.- Mi estudio se ve perturbado con frecuencia por actividades o ruidos que provienen del exterior de mi cuarto.
- 98.- Leo detenidamente las preguntas de verdadero-falso en los exámenes, para no perder puntos.
- 99.- Me gusta discutir futuros programas educativos o vocacionales con mis maestros.
- 100.- Cuando se sigue un horario de actividades diarias se elimina en gran parte, el cambio desorganizado de una actividad a otra.
- 101.- Los compañeros de cuarto deben colocar sus escritorios, ya sea uno al lado del otro o uno frente a -- otro.
- 102.- La originalidad del pensamiento y el grado de elocuencia son ignorados, en gran parte, cuando se califican los trabajos escritos.

- 103.- El estudiante universitario debe evitar el subrayar el texto porque baja su precio al revenderlo.
- 104.- Es mejor insistir en la respuesta de una pregunta problemática en un examen, que saltársela y volver a ella más tarde.
- 105.- El modo más fácil de sacar buenas calificaciones es estar de acuerdo con todo lo que dicen los maestros.
- 106.- Tengo dificultad para escribir correctamente.
- 107.- Los maestros son demasiado rígidos y de criterio estrecho.
- 108.- Algunas de las materias son tan aburridas que me tengo que esforzar para llevarlas al corriente.
- 109.- Cuando estudio me gusta tener a la mano los libros y el material escolar necesario para no detenerme.
- 110.- Normalmente empleo mucho tiempo en la resolución de la primera mitad de una prueba y, por lo tanto, tengo que apresurarme en la segunda.
- 111.- Durante las discusiones acaloradas con mis compañeros nunca critico a mis maestros.
- 112.- El tiempo que empleo en preparar un horario de actividad diaria, sería mejor utilizarlo en el estudio.

- 113.- Para reducir el aburrimiento durante el estudio -- deben colgarse cartelones y recuerdos frente al escritorio.
- 114.- La organización influye sobre la calificación que uno recibe en los trabajos escritos.
- 115.- Cuando los puntos importantes han sido vistos en clase, no es necesario leer el texto cuidadosamente durante el curso.
- 116.- Un medio eficaz para contestar un examen por temas es resolverlo mediante un cuadro sinóptico.
- 117.- Estudio tres o más horas diarias fuera de clase.
- 118.- En los exámenes olvido nombres, fechas, fórmulas y otros detalles que realmente sé.
- 119.- Los maestros tienden a hablar demasiado.
- 120.- Mis calificaciones reflejan mi capacidad con bastante precisión.

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON EL
INVENTARIO DE ESTUDIO.

Diferencias encontradas entre Secundaria, Preparatoria y Facultad:

Los estudiantes de Preparatoria tienen puntajes significativamente menores, con probabilidad al 5%, respecto de los puntajes de los estudiantes de Secundaria, en las escalas de: Organización del Estudio, Técnicas de Estudio y Evitación-Retraso. Los puntajes son mayores en Preparatoria respecto de Secundaria al 5% de probabilidad en las escalas: Orientación hacia la Realidad y Conducta de Lectura.

Los estudiantes de Facultad tienen puntajes significativamente mayores, respecto de los puntajes de los estudiantes de Preparatoria, a niveles de probabilidad del 1%, en las escalas de: Organización del Estudio, Motivación para el Estudio; y a niveles de probabilidad del .001 en las escalas de: Técnicas de Estudio, Conducta de Redacción, Conducta de Exámenes, Evitación-Retraso, Métodos de Trabajo y Aprobación del Maestro.

Los puntajes de los estudiantes de Facultad difieren significativamente de los de Secundaria, a niveles de proba

bilidad del 5%, en la escala de: Organización hacia el -
 Estudio; a niveles del 1% de probabilidad, en las esca-
 las de: Técnicas de Estudio, Evitación-Retraso; y al - -
 .001 de probabilidad en las escalas de: Orientación ha-
 cia la Realidad, Conducta de Redacción, Conducta de Lec-
 tura, Conducta de Exámenes, Métodos de Trabajo y Aproba-
 ción del Maestro.

R E S U M E N :

4	EOE	Profesional	Secundaria	-	Preparatoria
7	ETE	Profesional	- Secundaria	-	Preparatoria
3	EME	Profesional	Secundaria	-	Preparatoria
8	EOR	Profesional	Preparatoria	-	Secundaria
5	EOE'	Profesional	Preparatoria	-	Secundaria
6	ECR	Profesional	-Preparatoria	-	Secundaria
12	ECL	Profesional	Preparatoria	-	Secundaria
9	ECÉ	Profesional	-Preparatoria	-	Secundaria
1	ER	Profesional	- Secundaria	-	Preparatoria
11	MT	Profesional	- Secundaria	-	Preparatoria
10	AM	Profesional	- Secundaria	-	Preparatoria
2	AED	Profesional	Secundaria	-	Preparatoria

El primer número corresponde al rango de problema gene-
 ral en Hábitos de Estudio. El siguiente renglón se re-
 fiere a las escalas del Inventario y, por último, el ni-
 vel escolar de mayor calificación a menor calificación.
 El guión corresponde a las diferencias que son significa-
 tivas.

RESULTADOS DE LA APLICACION DEL INVENTARIO
DE ESTUDIOS A TRES NIVELES EDUCACIONALES

PROBABILIDAD

	.05	.01	.001
1 - 2 gl = 113	1.982	2.622	3.383
1 - 3 gl = 143	1.960	2.576	3.291
2 - 3 gl = 154	1.960	2.576	3.291

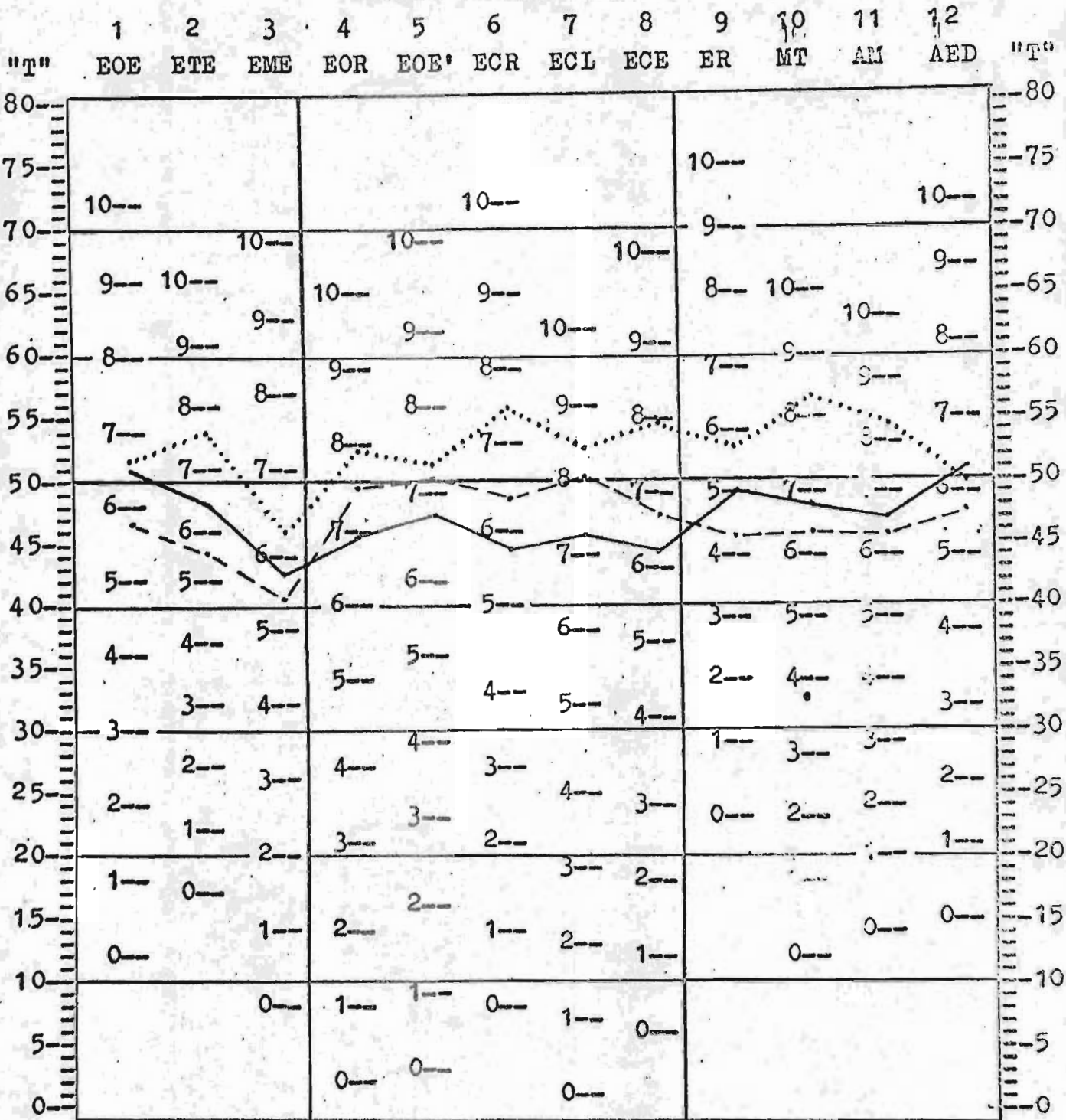
GRUPOS	MEDIAS	ESC	"t"	DECISIONES							
1 M 2	6.46 5.81	1	2.298	p.05	m	t	m	p.01	m	p.001	+
1 M 2	6.44 5.67	2	2.058	p.05	m	t	m	p.01	m	p.001	+
1 M 2	5.85 5.44	3	1.450	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
1 m 2	6.98 7.56	4	2.192	p.05	m	t	m	p.01	m	p.001	+
1 m 2	6.73 7.14	5	1.367	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
1 m 2	5.87 6.41	6	1.910	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
1 m 2	7.23 8.03	7	2.530	p.05	m	t	m	p.01	m	p.001	+
1 m 2	6.19 6.75	8	1.980	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
1 M 2	5.00 4.30	9	2.110	p.05	m	t	m	p.01	m	p.001	+
1 M 2	6.87 6.62	10	1.375	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
1 M 2	6.69 6.29	11	0.943	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
1 M 2	6.35 5.76	12	1.703	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
1 m 3	6.46 6.55	1	0.318	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
1 m 3	6.44 7.69	2	2.946	p.05	m	p.01	m	t	m	p.001	++
1 m 3	5.85 6.28	3	1.521	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
1 m 3	6.98 7.96	4	3.704	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
1 m 3	6.73 7.38	5	2.457	p.05	m	t	m	p.01	m	p.001	+
1 m 3	5.87 7.51	6	8.200	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
1 m 3	7.23 8.43	7	4.535	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
1 m 3	6.19 7.98	8	7.309	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
1 m 3	5.00 5.86	9	2.720	p.05	m	p.01	m	t	m	p.001	++
1 m 3	6.87 8.30	10	4.311	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
1 m 3	6.69 8.23	11	5.133	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
1 M 3	6.35 6.19	12	0.566	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
2 m 3	5.81 6.55	1	2.797	p.05	m	p.01	m	t	m	p.001	++
2 m 3	5.67 7.69	2	5.050	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
2 m 3	5.44 6.28	3	3.175	p.05	m	p.01	m	t	m	p.001	++
2 m 3	7.56 7.96	4	1.633	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
2 m 3	7.14 7.38	5	1.073	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
2 m 3	6.41 7.51	6	5.500	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
2 m 3	8.03 8.43	7	1.633	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	
2 m 3	6.75 7.98	8	5.501	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
2 m 3	4.30 5.86	9	5.200	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
2 m 3	6.62 8.30	10	7.001	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
2 m 3	6.29 8.23	11	6.467	p.05	m	p.01	m	p.001	m	t	+++
2 m 3	5.76 6.19	12	1.521	t	m	p.05	m	p.01	m	p.001	

+ Debe desarrollarse.
++ Necesita desarrollarse.
+++ Urge desarrollarse.

1. Profesional
2. Preparatoria
3. Secundaria

M Mayor que
m menor que

PERFIL DE ESTUDIO.



————— Secundaria.
 - - - - - Preparatoria.
 Profesional.

PROMEDIOS:

S = 6.46 6.44 5.85 6.98 6.73 5.87 7.23 6.19 5.00 7 7.69 6.35
 P = 5.81 5.67 5.44 7.56 7.14 6.41 8.03 6.75 4.30 6 2 0.29 5.76
 P' = 6.55 7.69 6.28 7.96 7.38 7.51 8.43 7.98 5.86 8.30 8.23 6.19

RESUMEN Y CONCLUSIONES.

La investigación desarrollada en la Escuela Nacional Preparatoria, con el programa de Orientación de Estudiante a Estudiante, arrojó resultados positivos.

De acuerdo a los datos obtenidos durante el desarrollo del programa y aplicación de pruebas, se lograron las -- probabilidades fijadas en las hipótesis de investigación, considerándose que la positividad en la utilización de -- estudiantes asesores, radica en que propicia un mejor -- contacto con sus compañeros.

Durante este primer contacto con los estudiantes, se logró la capacitación de los interesados en transmitir y -- ayudar a sus compañeros a mejorar sus técnicas de estudio. Esto nos permite realizar un trabajo más efectivo con los estudiantes en todos los niveles y, sobre todo, aumentar su aprovechamiento escolar, aún cuando las calificaciones en muchos casos, no son las representativas de éste en función de su alto grado de subjetividad y falta de estandarización para su presentación.

Algunos maestros, los menos, reportan sus calificaciones en forma estadística utilizando sistema de Media y Des--

viación, presuponiendo la normalidad de la distribución de las calificaciones. Otros, reportan sus calificaciones en forma de letras o números, que no corresponden a una situación estadística.

Observando para la frecuencia de la calificación; algunos la mensual, otros la trimestral, otros más en forma irregular y algunos sólo al terminar el semestre.

Por otra parte, algunos maestros utilizan exámenes con pruebas objetivas, otros los llevan a cabo en forma temática redactada y otros en forma oral; habiendo algunos que utilizan autoevaluaciones.

Unos maestros utilizan una sola forma de calificación basada en el examen y otros la integran en función de trabajos, participación en clase, asistencia, etc.

Estos problemas, aunados a los mencionados anteriormente con respecto a la relación maestro-alumno, hacen poco -- menos que imposible la obtención de datos objetivos sobre los resultados académicos del alumno, lo cual imposibilita la validación directa de los instrumentos en función del rendimiento académico, originándose la necesidad de una validación colateral en función de las actividades del estudiante. Sin embargo, lo que sí podemos --

afirmar es que le proporcionamos al estudiante instrumentos para superarse académicamente, propiciando un incremento en su motivación hacia el estudio.

Hasta el presente momento, las investigaciones han demostrado ampliamente que el alumno es capaz de aprender las técnicas a las que nos hemos referido, sin embargo, este es un nivel conceptual que no garantiza cambios conductuales relativos a las verbalizaciones reportadas. De hecho, en entrevistas realizadas con asesores y estudiantes asesorados, se nos reportó que había muchos aspectos que no se estaban utilizando en forma consistente y que juzgaban difícil llevar a cabo, dadas las condiciones del sistema de enseñanza actual que origina hábitos bizarros que provocan resistencia al cambio.

En la actualidad, se encuentran en etapa de estandarización, una escala de Actitud hacia el Estudio, así como una escala de Actitud hacia los Hábitos de Estudio, que tienden a la medición de las variaciones que pueda provocar el curso en este importante renglón.

Por lo anterior, en el esquema de cambio CONOCIMIENTOS - CONDUCTA — ACTITUD, hemos logrado importantes avances en el primer aspecto, provocando al menos, que el estudiante maneje el repertorio necesario en situaciones --

críticas (exámenes, trabajos, etc.) en lugar de que se origine una conducta de "Ensayo-Error" en su propio perjuicio y con el consiguiente derroche de tiempo.

Por otra parte, las conductas facilitadoras como son las técnicas para tomar apuntes en clase, para leer libros de texto y escribir temas e informes y cómo hacer informes orales, han sido adoptadas por un número significativamente alto de estudiantes, además de haberse logrado que encaren los exámenes en una forma más positiva, aménorando la percepción de "castigo" que se tiene comúnmente con respecto a éstos y aumentando la percepción de "un aprendizaje extra". Este aspecto fué detectado por el gran interés manifestado por los estudiantes, en el señalamiento de sus errores por parte de los maestros, después de someterse a los períodos de pruebas. Lo anterior fué reportado consistentemente por los estudiantes asesores y por los estudiantes asesorados, en función de las conductas manifestadas por ellos ante la situación señalada.

Las situaciones que representan un cambio de conducta más estructurada, como son los temas sobre cómo mejorar la memoria, cómo mejorar la motivación escolar, cómo mejorar la concentración y cómo mejorar las relaciones interpersonales, no presentan cambios rápidos ni generalizados, pero, aparentemente, tienen aceptación de los es-

tudiantes. Sin embargo, hubo muy poca aceptación en el tema que se refiere a cómo administrar el tiempo, manifestándonos varios alumnos (asesores y asesorados) que, aún cuando se habfan planteado el firme propósito de elaborar su horario de actividades, les era muy difícil condicionarse a una situación programada en esa forma.

En lo que respecta a diferencias entre estudiantes de -- secundaria y preparatoria, tenemos que los puntajes registrados en Organización del Estudio y Evitación-Retra--so, son significativamente más altos en secundaria que -- en preparatoria, lo cual puede interpretarse como que un buen desarrollo en estas áreas es más requerido para lograr buenos resultados en este nivel, o bien, que en preparatoria probablemente no son tan indispensables. También puede interpretarse como características que se han utilizado con mayor frecuencia en secundaria, o puede influir que en la preparatoria, por situaciones especiales del estudiante en su desarrollo, tienda más hacia la socialización que hacia el estudio organizado.

Las escalas en las que los estudiantes de preparatoria -- tienen puntuaciones significativamente más altas, son -- las que se refieren a Orientación hacia la Realidad, Conducta de Redacción, Conducta de Lectura y Conducta de -- Exámenes. La posible explicación a esto es que en preparatoria aparentemente se requiere una mayor afinación en

lo relativo a estas técnicas, para lograr mejores resultados, aunque no debemos descartar todas las demás técnicas, ya que es probable que se les requiera en estudios profesionales, por haberse encontrado que en los estudios superiores vuelven a ser significativamente más altas que las reportadas en el nivel de preparatoria. (Dato obtenido con la aplicación del Inventario de Estudio).

Otra posible explicación es que los estudiantes de preparatoria que no manifiestan tener puntuaciones altas en estas escalas, difícilmente llegan a tener estudio superiores, coincidiendo la saturación de estas características entre los grupos de secundaria y profesional, en contraste con las puntuaciones de preparatoria.

Resumiendo los conceptos anteriores, de la aplicación del Inventario de Estudio (reducción de los instrumentos originales), se notó que hay características específicas en cada uno de los tipos educativos que corresponden a secundaria, preparatoria y profesional. Estas son desarrollables mediante el curso a nivel de conocimientos -- sin que haya sido comprobada su correlación con las calificaciones académicas.

Hasta el momento no hemos comprobado que los alumnos -- apliquen consistentemente los conocimientos adquiridos, sin embargo, debido a que se crea una dirección de pensa

miento, probabilísticamente es más factible que un estudiante que ya ha tomado el curso, aplique los conocimientos adquiridos ante una situación de emergencia, en vez de recurrir al sistema de ensayo y error para localizar métodos eficientes de estudio.

B I B L I O G R A F I A

- BROWN W.F. "Student to student counseling approach", San Marcos, Texas, 1967.
- BROWN W.F. Gufa para la supervivencia del estudiante, Trillas, México, D.F., 1974 (1a.)
- BROWN W.F. Manual de la Encuesta de Hábitos de Estudio, Preedicción, Trillas, México, D.F., 1974.
- BROWN W.F. Manual de la Prueba de Estudio Efectivo, Preedicción, Trillas, México, D.F., 1974.
- ARDILA R. Psicología del aprendizaje, Edit. Siglo XXI, México, D.F., 1970 (1a.)
- BORGER R.
SEABORNE Psicología del aprendizaje, Edit. Fontanella, Barcelona 1971 (1a.)
- WINFRED F.
HILL. Teorías contemporáneas del aprendizaje, - Paidós, Buenos Aires, 1966 (1a.)
- MILTON SMITH Estadística simplificada para psicólogos y educadores, Edit. Manual Moderno.
- SIEGEL SIDNEY Diseño experimental no paramétrico aplicado a las ciencias de la conducta, Trillas México, D.F., 1970 (1a.)
- JANESHE, -
CHARLES H. Pruebas psicométricas en la sección de personal, Ediciones Rialpe, S.A., Madrid - 1963 (1a.)
- ROSADO CH.
M.A. Tesis profesional, prueba de aptitudes múltiples para obreros de máquinas-herramientas y ayudantes de las mismas, México D.F., 1973.
- MURRAY R.
SPIEGEL Statistics MC Graw-Hill Boock. New York, 1961

ARIAS GALICIA,
FERNANDO.

Introducción a la Técnica de Investigación en Ciencias de la Administración y del Comportamiento, Biblioteca Técnica de Psicología, Trillas, - México, D.F., 1974 (3a.)

RAY HYMAN

Carácter de la Investigación Psicológica, Manual 8, UTEHA, México, D.F., 1965 (1a.)

F.J. Mc GUIJAN.

Psicología Experimental, enfoque metodológico, Biblioteca Técnica de -- Psicología, Trillas, México, D.F., - 1971 (1a.)

BROWN W.F.

Manual del Estudiante Asesor, Predicción, Trillas, México, D.F., 1974.

ANASTASH ANNE

Tests Psicológico, Aguilar Madrid, -- España, 1971 (2a.)

THORNDIKE L.
ROBERT.
HAGEN ELIZABETH

Tests y Técnicas de Medición en Psicología y Educación, Trillas, México, D.F., 1970 (1a.)

ADKINS WOOD
DOROTHY

Elaboración de Tests, Trillas, México, D.F., 1968 (reimpresión)

NUÑEZ RAFAEL

Manual de Interpretación del Inventario Multifásico de la Personalidad - (M.M.P.I.), Manual Moderno, México, D.F., 1970.

