

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología



**MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO: ACTIVIDADES DE
APRENDIZAJE Y SU IMPACTO EN EL DESEMPEÑO
ACADÉMICO.**

Tesis que para obtener el título de Licenciado en Psicología

P R E S E N T A :

LEOBARDO DURÓN TAFOYA.

Director de Tesis: Dr. Juan José Sánchez Sosa

Asesor: Mtro. José Martínez Guerrero.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.

SEPTIEMBRE/1995.

FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

Agradecimientos.

Mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, Dr. Juan José Sánchez Sosa por el tiempo que me brindó, por su confianza, por su apoyo y por la enseñanza que me obsequió en el desarrollo de este trabajo. Gracias por su dedicación e interés en su tan valiosa asesoría, que me ha dado oportunidad de conocer uno de los caminos hacia el estudio de la Psicología. Y muchas gracias por darme la oportunidad de participar en sus investigaciones psicológicas. Y sobre todo por ser un motivador valiosísimo en mi carrera, lo estimo y lo quiero mucho.

Agradezco a mi asesor, el Mtro. José Martínez Guerrero, la forma tan amable en la que me enseñó a encontrar la “cuadratura al círculo” y el “hilo negro” de esta disciplina. Gracias por su comprensión y por la paciencia que me tuvo cada vez que perdía la brújula en mis ideas e insistía en enredarlas. Por ésto y por ser una persona interesada en cada asesoría y que siempre me brindó su apoyo, además de asesor lo considero mi amigo.

Al Mtro. Gustavo Bachá Méndez, agradezco tus comentarios y tu enseñanza que tan a tiempo me diste y que tan a tiempo pasan a formar parte de mis conocimientos, de éste trabajo y de mi vida. Gracias por dejarme usar tu máquina computadora y tu cubículo. Gracias Maestro, porque mi formación profesional tiene mucho de tí, la carrera de Psicólogo que he cursado, seguramente hubiera sido sombría y gris sin alguien como tú, a quién admirar, una persona muy especial. No escribo más porque no quiero derramar lágrimas en el teclado.

A la Lic. María Elena Ortiz Salinas. Muchas gracias por tu comprensión, cariño, amistad y sobre todo por enseñarme Motivación. Gracias por apoyarme y depositar tu confianza en mí, por ser mi confidente académico y mi amiga incondicional. Gracias por dejarme explotar tus conocimientos y por inculcarme amor y respeto a ser psicólogo y conducirme bajo la luz de la Psicología cognoscitiva. Gracias por ser mi ángel de la guarda.

Al Lic. Germán Álvarez Díaz de León. Gracias por tu ayuda y tu apoyo tan desinteresados y la confianza que depositaste en mí. Lucharé siempre por ser un excelente psicólogo experimental y educativo para no defraudarte.

A la Lic. Lourdes Monroy que con tanto amor me ayudó en los paquetes computacionales estadísticos y de procesamiento de textos, le estoy profundamente agradecido. Gracias por su paciencia y comprensión. Lulú, yo sé que a veces la vida es pesada, pero no te preocupes, hasta dentro de tres años termino la maestría.

A la UCII, en especial al Lic. Benito Ramírez Prado, por su atención, ayuda y su tan agradable compañía en los momentos en que lo necesité.

A la Facultad de Psicología y a todos aquellos (Profesores y Trabajadores) que contribuyeron, en mucho, en mi instrucción profesional.

A la UNAM, y en especial a los alumnos y profesores de los bachilleratos, que participaron en este trabajo.

A la M.V.Z. Claudia Rigalt González, gracias por tu auxilio en la metodología y estadística.

Dedicatorias.

A mi bebé, por ser una una fuerza nueva en mi vida, una gota de lluvia que refresca mi mente segundo a segundo.

A mis padres, por que han demostrado en su trato conmigo lo que Erich Fromm llama "El arte de amar".

A mis hermanos, porque los amo, y porque se dejaron "condicionar" durante toda mi carrera.

A toda la familia Durón y a toda la familia Tafoya.

A mis amigos Gibrán Habib Saavedra, Eduardo Sahagún Llamas y Juan Manuel Cerón Machado, y sus familias, obviamente. Porque, con todo lo que implica, también por ellos soy como soy.

A Giny, porque acompañas la idea que tengo del paraíso. Te quiero mucho.

A Claudia Adriana, por comprenderme cada vez.

A Beatriz Cano SanJuan y a Vale, gracias por ser mis amigos.

A mí, porque sin mí no existiría esta tesis, ni mejor, ni peor, simplemente no existiría. Tampoco existirían otras cosas más, que hoy están alrededor de la gente que me conoce. A mí, porque ésta tesis es una promesa que me tengo desde primero de primaria, para poder contribuir al bienestar de los seres que me rodean.

A Consuelo Hernández y a Guadalupe Esqueda. A ver cuando. Su Negra conciencia se los reclama.

A todos aquellos que por problemas de espacio no menciono.

ÍNDICE.

<i>Agradecimientos</i>	1
<i>Dedicatorias</i>	3
ÍNDICE	4
<i>Resumen</i>	5
INTRODUCCIÓN	6
<i>Consecuencias del Fracaso Escolar</i>	6
<i>La Motivación hacia el Estudio</i>	12
MÉTODO	16
<i>Sujetos</i>	16
<i>Instrumento</i>	16
<i>Diseño</i>	20
<i>Procedimiento</i>	21
<i>Análisis estadístico</i>	23
<i>Resultados</i>	25
DISCUSIÓN	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
<i>ANEXO A</i>	54
<i>ANEXO B</i>	55
<i>ANEXO C</i>	56

Resumen:

En México se han indicado las posibles causas y consecuencias del fracaso escolar; entre otros factores se señalan problemas académicos relacionados con actividades de estudio de alumnos. Una de estas actividades es la motivación hacia el estudio, que comprende, el interés, la persistencia y el esfuerzo, al realizar conductas de estudio. El propósito del presente trabajo fué determinar la relación existente entre la motivación y el uso de estrategias de estudio, y estimar su valor predictivo en relación al logro académico de alumnos de bachillerato. Se observó que la motivación es una variable significativa en la predicción del desempeño escolar. Las actividades de estudio relacionadas con motivación y con alta predicción de un alto rendimiento académico, son: Comprensión, aplicación de estrategias de aprendizaje, organización para el estudio y concentración. Se sugiere la enseñanza de estrategias de aprendizaje que incluyan factores motivacionales derivados de investigaciones psicológicas, que promuevan la prevención, en las escuelas, de las posibles consecuencias de la falta de habilidades de estudio y una baja motivación.

INTRODUCCIÓN

Consecuencias del Fracaso Escolar.

En México se han indicado ampliamente las consecuencias económicas y sociales del bajo rendimiento académico, altos índices de reprobación y la deserción escolar en las instituciones de educación media y superior (Bruera, 1983; Covo, 1989). Por ejemplo, se considera que no egresan de las universidades el número suficiente de cuadros profesionales con calidad para satisfacer las demandas del mercado de trabajo (Ornelas, 1992) y va en aumento el número de personas que no trabajan (Jiménez, 1987).

Además, las instituciones se desgastan económicamente al dar una segunda oportunidad a los alumnos reprobados y a los que desertan temporalmente; el gasto es inútil, ya que los alumnos tienden a repetir su conducta, y ésto se refleja en la calidad de vida de los individuos y en los núcleos en donde se desenvuelven, (Pérez, 1986). Estas consecuencias se aunan a otros factores incidentes en el fracaso escolar, convirtiéndose en causas de los altos índices de reprobación y de deserción.

Estos factores son básicamente dos: los factores socioeconómicos y las condiciones técnico-pedagógicas escolares, factores que son considerados de influencia recíproca, razón por la que son causas y a la vez consecuencias del fracaso escolar (Pérez, 1986), que al experimentarlo los alumnos, asociado a conductas dirigidas desordenadamente pueden provocar la delincuencia crónica y la depresión, (Patterson, G., DeBaryshe, B., y Ramsey, E., 1989).

Se pueden enumerar una gran cantidad de las condiciones socioeconómicas en las que se encuentra el alumno y que interfieren en sus estudios. Ejemplos de esto son, el tener que participar en actividades familiares para sostener a la familia, el sistema educativo en el que se desenvuelve, que muchas de las veces está mal seleccionado socialmente, la desigualdad de oportunidades educativas que se origina de la desigualdad social y económica, y todas las implicaciones de la relación sociedad-escuela, como los hábitos que se enseñan en las clases sociales y que son llevadas a las aulas, en donde muchos de los profesores no pueden cambiar.

Los factores técnico-pedagógicos se refieren a las condiciones en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje y son, por ejemplo: el tener ya alumnos repitentes a los que se les da una segunda oportunidad de repetir su fracaso, cuando en las escuelas no se cuenta con estrategias para enseñar a el alumno los conocimientos de una manera adecuada, y para conservar o reintegrar al alumno al sistema educativo.

De estas condiciones pueden destacarse el uso del tiempo en el estudio y la participación de los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículum y los contenidos, las expectativas que los docentes tienen de sus alumnos, y por último, la capacidad y preparación de los profesores, (Pérez, 1986).

Por otra parte las consecuencias también las podemos inferir si observamos que la habilidad y el éxito escolar son predictores importantes del estatus social del adulto (Hurrelmann, 1988), además, los apoyos materiales y pedagógicos inadecuados que brindan las instituciones representan un obstáculo para el desarrollo educativo y encaminan al fracaso escolar (Kent, 1990).

Esto a su vez, genera diversos efectos en los estudiantes, por ejemplo: en un estudio llevado a cabo por Miller, Finley y Donna, (1990), aplicaron en una muestra de 1119 estudiantes de nivel medio superior, tres cuestionarios para estimar los estilos de aprendizaje, los motivos para aprender y el Inventario de Procesos de Aprendizaje, relacionado con el promedio académico de los alumnos. Los hallazgos de estos autores, muestran que los estilos ineficaces de aprendizaje, un mal desempeño académico y experimentar el fracaso escolar tiende a generar efectos negativos en la conducta de los estudiantes.

Patterson y cols. (1989), formularon un modelo de conducta antisocial revisando la etiología y el curso de esta conducta desde la niñez hasta la adolescencia, y la evidencia que presentan, marca de un modo confiable, que la ruta a la delincuencia crónica empieza por conductas familiares inefectivas que conducen a desórdenes de la conducta en la niñez, y que conjugado con el fracaso escolar, conllevan a la asociación delictuosa y también a la depresión.

La desorganización personal, familiar, económica y social, son causas del fracaso escolar y deben considerarse también como sus posibles consecuencias, ejemplo de estos factores son los problemas económicos en la familia, el número de hijos, en ocasiones muy grande en cada familia, la situación laboral inestable, alcoholismo de padres, prostitución, etc., (Venegas y cols., 1989)

Así, es necesario investigar una serie de factores que parecen llevar a la reprobación escolar, el bajo rendimiento académico y la deserción en las escuelas. Lo anterior a fin de derivar medidas preventivas más que remediales, a partir de investigaciones que generen intervenciones tendientes a elevar el nivel académico de los estudiantes de la educación media y superior, coadyuvando a evitar algunas de las consecuencias económicas, sociales e individuales de salud mental, que conllevan el bajo rendimiento académico, la reprobación y la deserción escolar. El problema puede investigarse y atacarse desde diferentes puntos.

En México, se han detectado problemas académicos relacionados con las necesidades de los alumnos, como son, habilidades de estudio, regularización en conocimientos básicos, aprendizaje de las matemáticas, motivación hacia el estudio etc.

Se ha hecho un esfuerzo por mejorar las habilidades académicas y de estudio, aunque no se ha relacionado ampliamente con los programas académicos, por lo que no se ha tenido un fuerte impacto en los estudiantes (Quesada y Rojas, 1992). Esto ha despertado una preocupación en torno al funcionamiento de los sistemas de enseñanza media superior en México.

En las universidades públicas y otras instituciones abocadas a la educación, se ha buscado aumentar el nivel académico de los estudiantes, a partir de diagnósticos y programas académicos complementarios (ANUIES, 1989; SEP, 1991; UNAM, 1991). Las instituciones educativas tratan así, de dar a los estudiantes una formación académica que garantice su desempeño laboral, técnico o profesional con una alta calidad.

Sin embargo, es necesario, con base en las estrategias de estudio y aprendizaje surgidas de la investigación psicológica y educativa, mostrar su potencial para mejorar el desempeño escolar de los alumnos al desarrollar sus habilidades intelectuales.

Algunos factores centrales que afectan el rendimiento académico y reprobación y otros fenómenos educativos, pueden explicarse por medio de la investigación acerca de las condiciones y mecanismos que intervienen en las actividades de aprendizaje (Dansereau, 1978; Mayer, 1988; Michael, 1991; Weinstein y Mayer, 1986; Wittrock, 1988).

De la investigación acerca de los problemas educativos, factores que intervienen en el aprendizaje y de los mecanismos psicológicos participantes, se buscaría derivar recomendaciones para diseñar programas instruccionales, materiales didácticos y de apoyo al aprendizaje, que fundamentan asesorías a docentes acerca de planes y programas de estudio, formación y actualización de profesores referido a la definición de criterios de evaluación de la enseñanza, y en el desarrollo de procedimientos e instrumentos para detectar y desarrollar habilidades académicas y de estudio (McKeachie, 1990).

Este tipo de investigación requiere instrumentos válidos y confiables que evalúen sistemáticamente materias académicas y habilidades de estudio. Este tipo de instrumentos deben estar actualizados y validados localmente para obtener, con éstos, un diagnóstico confiable de como estudian y aprenden los alumnos, y cómo estas actividades de estudio afectan su rendimiento académico (López, Castañeda y Gómez, 1989; Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa, 1993; Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988).

La Motivación hacia el Estudio.

Para poder optimizar las habilidades de estudio de los alumnos es necesario conocer cuáles actividades al estudiar son las que usan y de qué manera las utilizan, y con tal conocimiento derivar programas educativos que conlleven a este fin.

Una de estas actividades es la motivación hacia el estudio y puede estar relacionada con las demás actividades de los alumnos como son las estrategias de estudio, factores ambientales, económicos, organización de materiales de estudio, etc. Aunque un solo factor no actúa aisladamente en los resultados académicos de los estudiantes, (Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa, 1993), la identificación de actividades de estudio específicas y su relación con los factores motivacionales, podrían permitir la predicción del desempeño académico de los estudiantes y orientar la construcción de diseños de sistemas de enseñanza mediados por la motivación.

Para desarrollar una enseñanza motivadora es necesario conseguir que lo que se enseña, el modo de enseñar, las circunstancias en que se enseña y las consecuencias de lo que se aprende, queden conectadas con las necesidades de los alumnos, ya que al satisfacer dichas necesidades, los alumnos tienden a repetir las conductas realizadas en este tipo de enseñanza favoreciendo el aprendizaje, (Hernández, 1991).

Desde algunos puntos de vista teóricos recientes, que hacen énfasis en los aspectos cognoscitivos, (Reeves, 1994) la motivación es un proceso dinámico, que consta fundamentalmente de cuatro etapas:

- 1.-Anticipación: donde se forman expectativas de la emergencia y satisfacción de un motivo.
- 2.-Activación y dirección: existe un estímulo intrínseco o extrínseco que activa el motivo.
- 3.-Conducta activa y retroalimentación: se dirige la conducta a aproximarse a un objeto-meta o a evitar un objeto-aversivo, y mediante los esfuerzos de enfrentamiento y la retroalimentación de éxito o fracaso, se evalúa la efectividad de la conducta dirigida.
- 4.-Resultado: Se experimentan las consecuencias de la satisfacción o no satisfacción del motivo.

Así, bajo esta perspectiva de proceso dinámico de la motivación y su relación con las necesidades de los alumnos, "los aspectos cognoscitivos modifican el campo de la motivación, y las expectativas y atribuciones de los alumnos afectan el aprendizaje" (Hernández, 1991). Haynes y colaboradores (1988), afirman que los estados cognoscitivos y los factores motivacionales están significativamente relacionados con el aprendizaje y el rendimiento académico.

Deben considerarse entonces, en cualquier investigación sobre la motivación hacia el estudio las posibles implicaciones de las expectativas, intereses y atribuciones que tiene el estudiante en su desarrollo escolar, que comprenden actividades como son el interés, la persistencia y el esfuerzo al realizar determinadas conductas de estudio.

La motivación hacia el estudio, mejor promovida y aplicada se puede utilizar como una variable predictiva del rendimiento académico de los estudiantes (Quesada, 1994). A una mayor motivación le corresponde un mejor desempeño académico y mejor autoestima del estudiante (Vidal, 1989) y conforme la edad de los estudiantes aumenta, éstos tienen un mejor desarrollo de los motivos adecuados para el estudio, relacionados no solo con el interés por conocer, manejar y dominar la información, sino también al dominio de métodos, procedimientos y técnicas para estudiar, investigar y conocer, independientemente del campo que prefieren (Arias, 1988).

En este contexto, el propósito central del presente trabajo fué analizar actividades de estudio en una muestra de alumnos de bachillerato, recabadas con un instrumento de diagnóstico validado localmente, para determinar la relación que hay entre factores motivacionales y dichas actividades de estudio.

Asimismo se analizó el uso de estrategias de aprendizaje que pueden incidir en el rendimiento académico; y a partir de esto, proponer recomendaciones y técnicas de enseñanza que pudiesen mejorar la motivación hacia el estudio de los alumnos de bachillerato, a fin de optimizar el desempeño escolar.

MÉTODO.

Sujetos.

Participaron alumnos de nivel bachillerato, seleccionados al azar, de los nueve planteles de preparatoria de la UNAM , ubicadas en el área metropolitana de la Ciudad de México, una submuestra de 2972 alumnos, 1583 hombres y 1389 mujeres, los cuales fueron estratificados en función de sus grupos académicos, plantel, turno y rendimiento académico.

Instrumento.

Para investigar las estrategias de estudio involucradas en las actividades académicas del alumno, dentro y fuera de clases, se aplicó el Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE) (Anexo A), que es un inventario de diagnóstico de estrategias y actividades de aprendizaje.

El inventario consta de dos partes: la primer parte contiene sesenta y nueve reactivos con descripciones de actividades de estudio, la segunda parte contiene reactivos correspondientes a un ejercicio de comprensión de lectura, la cual, no se utilizó en este estudio.

A continuación se muestra un ejemplar de los reactivos contenidos en el cuestionario:

-Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás.

- a) Siempre o casi siempre (mas del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco mas de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Casi nunca (menos del 10% de las veces)

Cada reactivo incluye una escala con un intervalo de seis opciones y cada opción tiene un rango de frecuencia expresado en porcentajes a fin de facilitar y homogeneizar las estimaciones de los alumnos acerca de la realización de cada actividad.

La validación del cuestionario se realizó, (Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa, 1992) al conducir un análisis y selección de indicadores, conductas y estrategias de aprendizaje y de estudio generadores de un efecto importante en el desempeño académico de los alumnos.

Estos indicadores también se sometieron a un procedimiento de validación por jueces expertos: veinte psicólogos educativos, con una experiencia mínima de diez años con alumnos de nivel medio superior en alguna de las siguientes áreas: hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, técnicas de estudio, diseño de cuestionarios, etc. Revisaron y clasificaron los indicadores de un listado original y dieron una valoración adicional de los reactivos al seleccionar aquellos indicadores y estrategias de mayor relevancia para mejorar la efectividad del estudio. Propusieron otros indicadores aún no incluidos y que resultaban importantes para alumnos de ese nivel, incorporaron observaciones específicas sobre las descripciones de cada indicador, en cuanto a su precisión o ambigüedad como reactivo. Por último agruparon los indicadores para su clasificación en áreas o dimensiones generales de las principales actividades de estudio.

Se conservaron sólo aquellos reactivos que arrojaron más del 90% de acuerdo independiente entre los jueces los cuales agruparon en las siguientes dimensiones:

- 1.-Comprensión y retención de las clases.
- 2.-Concentración y condiciones ambientales durante el estudio.
- 3.-Preparación y presentación de exámenes.
- 4.-Aplicación de estrategias de aprendizaje y de estudio.
- 5.-Organización de las actividades de estudio.

6.-Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas.

7.-Búsqueda bibliográfica e integración de la información.

8.-Estudio en equipos.

9.-Problemas personales que intervienen en el estudio.

10.-Motivación hacia el estudio.

Adicionalmente el cuestionario se aplicó a una muestra de aproximadamente 500 alumnos de tercero de secundaria con el fin de asegurar un nivel de redacción comprensible para todos los niveles de enseñanza media superior. Se realizó un estudio piloto con 500 alumnos de bachillerato que permitió analizar los reactivos en cuanto a su claridad y pertinencia, índices de variabilidad y discriminación, así como la consistencia interna entre los reactivos asignados a cada dimensión que evalúa el instrumento. Esto último se estudió a través de matrices y análisis de correlaciones Tau de Kendall entre pares de reactivos dentro de cada dimensión, con un criterio de significancia $p < 0.01$. Además, un análisis de correspondencia permitió visualizar gráficamente la variabilidad de cada reactivo y la consistencia de las respuestas en cada opción como una variable en sí misma.

Se elaboraron instructivos sobre la forma de cómo contestar el cuestionario de habilidades de estudio (Anexo A) y se elaboró un instructivo para los aplicadores del instrumento(Anexo B), asegurando una aplicación uniforme para todos los alumnos.

Por último, se utilizó un formato único de hoja de respuesta de opción múltiple para lector óptico, en el cual se contestó el cuestionario (Anexo C).

Diseño.

El análisis de este trabajo, se llevó a cabo mediante una evaluación transversal del uso de estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio de los estudiantes de bachillerato, por medio de la aplicación del Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE), en un diseño de grupos extremos, contrastados en cuanto promedio de calificaciones en ese ciclo escolar.

Se analizaron las frecuencias de uso de estrategias de aprendizaje y de estudio de las dimensiones que evalúa el cuestionario, a fin de identificar la relación entre dichas actividades de estudio y el rendimiento escolar, y así determinar los factores relacionados con la motivación hacia el estudio que pueden incidir en el rendimiento académico de los alumnos.

Se analizó la relación entre la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje y de estudio específicas de las diferentes dimensiones y la motivación hacia el estudio que mide el CAE, a fin de identificar el uso autorreferido de dichas estrategias en los grupos de alto y bajo promedio.

Procedimiento.

Los cuestionarios fueron aplicados por profesores con experiencia docente en el nivel medio superior y en aplicación de instrumentos de encuesta, que se seleccionaron por estas características, además de tener reconocimiento académico entre los profesores de su área.

En tres sesiones, se capacitaron a los profesores seleccionados, uno por cada plantel, para recolectar los datos. El cuestionario se aplicó en forma grupal, en salones regulares, y con tiempo suficiente para contestarlo, mínimo treinta minutos y máximo una hora, con un horario destinado exclusivamente para contestar el cuestionario, para que los alumnos se dedicaran solamente a este fin.

Cada aplicador capacitado, se presentaba a los grupos de alumnos, explicando el propósito y la importancia del cuestionario para identificar necesidades en los hábitos de estudio y elaborar programas académicos en beneficio de los alumnos.

Entregaba el cuestionario y leía en voz alta las instrucciones escritas en el cuestionario. Se explicaba a los alumnos el ejemplo que aparece en el instructivo del cuestionario para ayudarlo a precisar sus repuestas. Se indicaba que en la forma de contestar el cuestionario, el alumno debería asegurarse que el número de respuesta en la hoja óptica fuera el mismo que el número de reactivo.

Ante cualquier duda que tuvieron los alumnos, el aplicador los auxiliaba explicando nuevamente las instrucciones. Se les indicaba a los alumnos que no maltrataran, ni doblaran las hojas de respuesta.

Después de leer las instrucciones, el aplicador enfatizaba el propósito del cuestionario, el tipo de cuestionario, la forma de contestar las preguntas y acerca de la veracidad y honestidad al contestar. Preguntaba si existía alguna duda respecto a las instrucciones y cuando ya no hubo dudas, se distribuían a los alumnos las hojas de respuestas.

Finalmente se les pedía a los alumnos que revisaran sus datos personales antes de entregar la hoja de respuestas.

Cuando los alumnos entregaban sus hojas de respuesta, el aplicador verificaba que los datos de identificación estuvieran completos. Al finalizar las aplicaciones, las hojas de respuesta se pusieron en sobres, especificando, plantel, turno, grupo, y número de hojas que se incluyen en el sobre.

Se recabaron las calificaciones de los alumnos que participaron en el diagnóstico, al final del ciclo escolar.

De la muestra total de alumnos, se seleccionaron dos submuestras de grupos contrastados por medio de su promedio de calificaciones .

A partir de la media de las frecuencias de calificaciones (Media=7.578), se tomó una desviación estándar, (Ds=0.932) hacia cada uno de los lados de la distribución de la muestra para obtener altos promedios (8.61 o más) y bajos promedios académicos (6.61 o menos), quedando altos promedios con 1423 alumnos y bajos promedios con 1549 alumnos.

Análisis estadístico.

Se realizó un cómputo de las frecuencias de uso de estrategias de aprendizaje y de estudio autorreferidas por los alumnos con bajo y alto promedio académico.

Se analizó la relación existente entre las diferentes dimensiones del CAE (Tabla 1) con la dimensión de motivación hacia el estudio, respecto al promedio académico (altos y bajos promedios), por medio de el coeficiente de correlación de rango de Spearman (rs).

Se escogió esta prueba porque requiere que las variables sean medidas en una escala ordinal y determina si las dos variables en estudio están asociadas en la población.

El coeficiente de correlación, por sí mismo, representa el grado de asociación, y el nivel de probabilidad declarado, determina, si la asociación verdaderamente existe en la población de la que se tomó la muestra productora de los datos con los que fué calculado el coeficiente de correlación.

Se aplicó la prueba de chi-cuadrada, a partir de una tabla de cruce de variables que incluyó altos y bajos promedios académicos contra los puntajes totales obtenidos por los alumnos en cada una de las dimensiones que mide el CAE, para determinar la significación de las diferencias entre los grupos de altos y bajos promedios académicos respecto a cada una de las dimensiones.

Se escogió ésta prueba estadística, porque la medición implicada puede ser tan vaga como una escala nominal, lo cual no supone una distribución normal en ninguna de las variables en poblaciones escolares.

Se aplicó una prueba de chi-cuadrada para cada par de celdas de una tabla de contingencias, donde se incluyeron el promedio de calificaciones (altos y bajos promedios) y el porcentaje de respuestas en las opciones extremas de cada reactivo de las dimensiones con mayor correlación con los reactivos de la dimensión de motivación y que mostraron una mejor discriminación entre altos y bajos promedios. Se tomaron como reactivos discriminativos los que mostraron con su valor de chi-cuadrada, una probabilidad asociada menor que $p=0.00001$.

Resultados.

La Tabla 1 muestra las diez dimensiones que contiene el Cuestionario de Actividades de Estudio, que comprende actividades dentro y fuera de clase, relacionadas con la comprensión, concentración, preparación de exámenes, aplicación de estrategias de estudio, organización, solución de problemas, búsqueda bibliográfica, estudio en equipos, problemas personales que intervienen en el estudio y de la motivación hacia el estudio.

D1	Comprensión y retención de las clases.
D2	Concentración y condiciones ambientales durante el estudio.
D3	Preparación y presentación de exámenes.
D4	Aplicación de estrategias de aprendizaje y de estudio.
D5	Organización de las actividades de estudio.
D6	Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas.
D7	Búsqueda bibliográfica e integración de la información.
D8	Estudio en equipos.
D9	Problemas personales que intervienen en el estudio.
D10	Motivación hacia el estudio.

TABLA 1. Dimensiones del CAE.

D1	Comprensión y retención de las clases.	rs=0.67
D4	Aplicación de estrategias de aprendizaje y de estudio.	rs=0.59
D6	Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas.	rs=0.58
D5	Organización de las actividades de estudio.	rs=0.57
D2	Concentración y condiciones ambientales durante el estudio.	rs=0.51
D3	Preparación y presentación de exámenes.	rs =0.50
D7	Búsqueda bibliográfica e integración de la información.	rs=0.48
D8	Estudio en equipos.	rs=0.43

TABLA 2. Correlación de cada dimensión con Motivación hacia el estudio para altos promedios.

De los valores observados del coeficiente de Spearman, se muestran en la Tabla 2, las dimensiones de mayor a menor correlación con la dimensión de motivación para la submuestra de altos promedios académicos con un valor de probabilidad de $p=0.0001$, para cada una de dichas correlaciones.

D1	Comprensión y retención de las clases.	rs=0.59
D5	Organización de las actividades de estudio.	rs=0.54
D4	Aplicación de estrategias de aprendizaje y de estudio.	rs=0.51
D6	Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas.	rs=0.49
D2	Concentración y condiciones ambientales durante el estudio.	rs=0.47
D3	Preparación y presentación de exámenes.	rs=0.47
D7	Búsqueda bibliográfica e integración de la información.	rs=0.47
D8	Estudio en equipos.	rs=0.40

TABLA 3. Correlación de cada dimensión con Motivación hacia el estudio para bajos promedios.

En la Tabla 3 se muestran los valores observados del coeficiente de Spearman de cada una de las dimensiones del CAE, en un orden de mayor a menor correlación con la dimensión de motivación para la submuestra de bajos promedios académicos, con un valor de probabilidad de $p=0.0001$.

El análisis de correlación muestra que hay una relación entre las dimensiones con la motivación hacia el estudio, tanto de altos, como de bajos promedios académicos y parecen diferir en ubicación tan solo en tres dimensiones que son, Aplicación de estrategias de estudio, Organización de las actividades de estudio y Solución de problemas y Aprendizaje de las matemáticas.(Tabla 2 y Tabla 3).

En la tabla 4 se muestran los valores de chi-cuadrada de mayor a menor discriminación entre altos y bajos promedios académicos para cada una de las dimensiones, que fueron obtenidos con una probabilidad asociada menor que $p=0.00001$.

DIMENSIÓN	CHI-CUADRADA
D10	544.55
D5	355.22
D1	320.68
D4	267.80
D2	250.46
D6	242.17
D3	231.03
D7	130.11
D9	123.30
D8	99.60

TABLA 4. Índice de discriminación entre altos y bajos promedios académicos de cada una de las dimensiones, según la Chi-cuadrada.

A continuación se muestran las gráficas de las dimensiones que tuvieron una mayor discriminación entre altos y bajos promedios, y una alta correlación con la dimensión de motivación.

Dimensión: Organización de las Actividades de Estudio

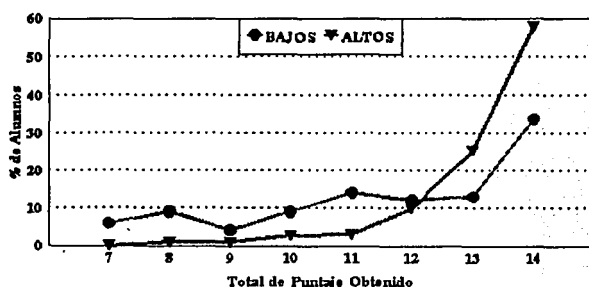


Figura 1.-Puntajes obtenidos en organización de las actividades de estudio, por alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

En la figura 1 se observa el total de puntajes obtenidos por los alumnos en la dimensión de Organización de las actividades de estudio del CAE, en la cual el puntaje mas alto corresponde a una mayor organización y el puntaje mas bajo a poca organización de las actividades de estudio.

Para el total de la población de altos promedios (triángulos), ningún alumno obtuvo un puntaje de "7", el 0.9% obtuvo un puntaje de "8", 0.9% de los alumnos de alto promedio obtuvo un puntaje de "9", el 2.6% obtuvo un puntaje de "10", el 3% obtuvo "11", el 9.6% obtuvo "12", el 25.2% obtuvo "13", el 57.8% obtuvo "14".

Del total de los alumnos de bajo promedio académico (círculos), el 5.9% obtuvo un puntaje de "7", el 8.9% de los alumnos obtuvo "8", el 4% obtuvo "9", el 8.9% obtuvo "10", el 13.9% obtuvo "11", el 11.9% obtuvo "12", el 12.9% obtuvo "13" y el 33.7% obtuvo "14".

Dimensión: Comprensión

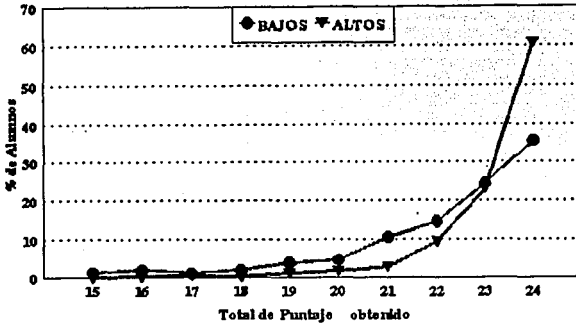


Figura 2.-Puntajes obtenidos en comprensión, por alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

En la figura 2 se observa el total de puntajes obtenidos por los alumnos en la dimensión del CAE: Comprensión y retención de las clases, en la cual el puntaje mas alto corresponde a una mayor comprensión y retención de las clases y el puntaje mas bajo a poca comprensión y retención. Para el total de la población de altos promedios (triángulos), ningún alumno obtuvo un puntaje de "15", el 0.3% obtuvo un puntaje de "16", 0.6% de los alumnos de alto promedio obtuvo un puntaje de "17", el 0.3% obtuvo un puntaje de "18", el 1.2% obtuvo "19", el 1.7% obtuvo "20", el 2.9% obtuvo "21", el 9.3% obtuvo "22", el 23% de los alumnos con alto promedio académico obtuvo "23" y el 60.6% obtuvo "24".

Del total de los alumnos de bajo promedio académico (círculos), el 1.3% obtuvo un puntaje de "15", el 2% de los alumnos obtuvo "16", el 1.3% obtuvo "17", el 2% obtuvo "18", el 3.9% obtuvo "19", el 4.6% obtuvo "20", el 10.5% obtuvo "21", el 14.5% obtuvo "22", el 24.3% obtuvo "23" y el 35.5% obtuvo "24".

Dimensión:

Aplicación de Estrategias de Aprendizaje

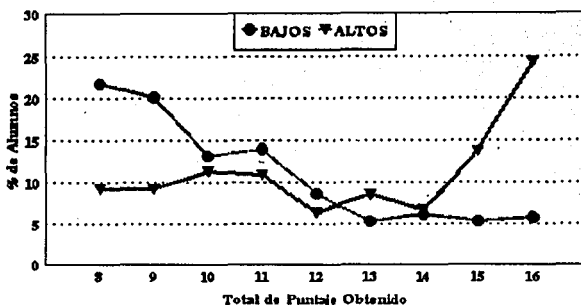


Figura 3.-Puntajes obtenidos en aplicación de estrategias de aprendizaje, por alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

En la figura 3 se observa el total de puntajes obtenidos por los alumnos en la dimensión de Aplicación de estrategias de aprendizaje y de estudio. Para el total de la población de altos promedios (triángulos), el 9.2% de los alumnos obtuvo un puntaje de "8", el 9.2% obtuvo un puntaje de "9", 11.3% de los alumnos de alto promedio obtuvo un puntaje de "10", el 10.9% obtuvo un puntaje de "11", el 6.3% obtuvo "12", el 8.5 obtuvo "13", el 6.7% obtuvo "14", el 13.7% obtuvo "15" y el 24.3% obtuvo un puntaje de "16". Del total de los alumnos de bajo promedio académico (círculos), el 21.7% obtuvo un puntaje de "8", el 20.1% de los alumnos obtuvo "9", el 13.1% obtuvo "10", el 13.9% obtuvo "11", el 8.6% obtuvo "12", el 5.3% obtuvo "13", el 6.1% obtuvo "14", el 5.3% obtuvo "15", y el 5.7% obtuvo "16".

Dimensión: Concentración

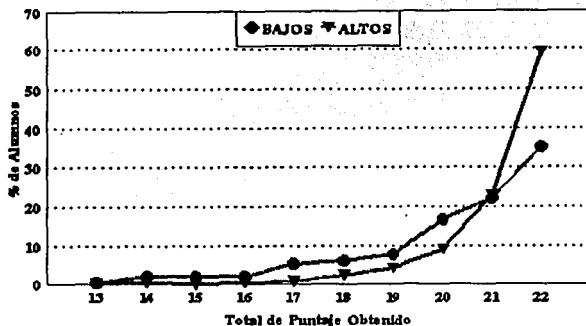


Figura 4.-Puntajes obtenidos en concentración, por alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

En la figura 4 se muestra el total de puntajes obtenidos por los alumnos en la dimensión de Concentración y condiciones ambientales durante el estudio.

El puntaje mas alto corresponde a una mayor concentración y mejores condiciones ambientales durante el estudio.

El total de la población de altos promedios (triángulos), se distribuyó para cada puntaje de la siguiente manera: Para "13" el 0.3%, para "14" el 0.5%, para "15" el 0.0%, para "16" el 0.5%, para "17" el 0.8%, para "18" el 2.4%, para "19" el 4.2%, para "20" el 9.2%, para "21" el 22.9%, y para "22" el 59.2%.

Para los estudiantes de bajo promedio académico (círculos), se distribuyeron de la siguiente manera respecto a cada puntaje obtenido en esta dimensión: Para "13" el 0.4% de los estudiantes, para "14" el 2%, para "15" el 2%, para "16" el 2%, para "17" el 5.3%, para "18" el 6.1%, para "19" el 7.8%, para "20" el 16.8%, para "21" el 22.1%, y para "22" el 35.2%.

**Dimensión:
Solución de Problemas y**

Aprendizaje de las Matemáticas

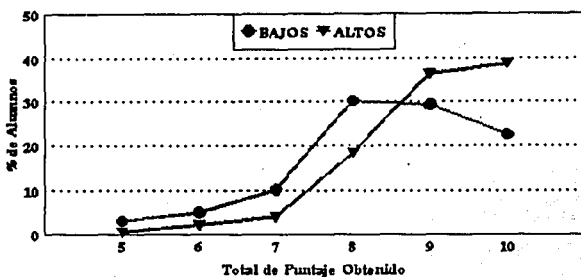


Figura 5-Puntajes obtenidos en solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas, por alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

En la figura 5 se observa el total de puntajes obtenidos por los alumnos en la dimensión de Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas. El total de la población de altos promedios (triángulos), se distribuyó para cada puntaje de la siguiente manera: Para el puntaje "5" el 0.4% de los estudiantes, para "6" el 2%, para "7" el 3.9%, para "8" el 18.4%, para "9" el 36.4%, y para "10" el 38.8%. Para los estudiantes de bajo promedio académico (círculos), se distribuyeron de la siguiente manera respecto a cada puntaje obtenido en esta dimensión: Para "5" el 2.9% de los estudiantes, para "6" el 4.9%, para "7" el 10.2%, para "8" el 30.2%, para "9" el 29.3%, y para "10" el 22.6%.

Dimensión: Motivación Hacia el Estudio

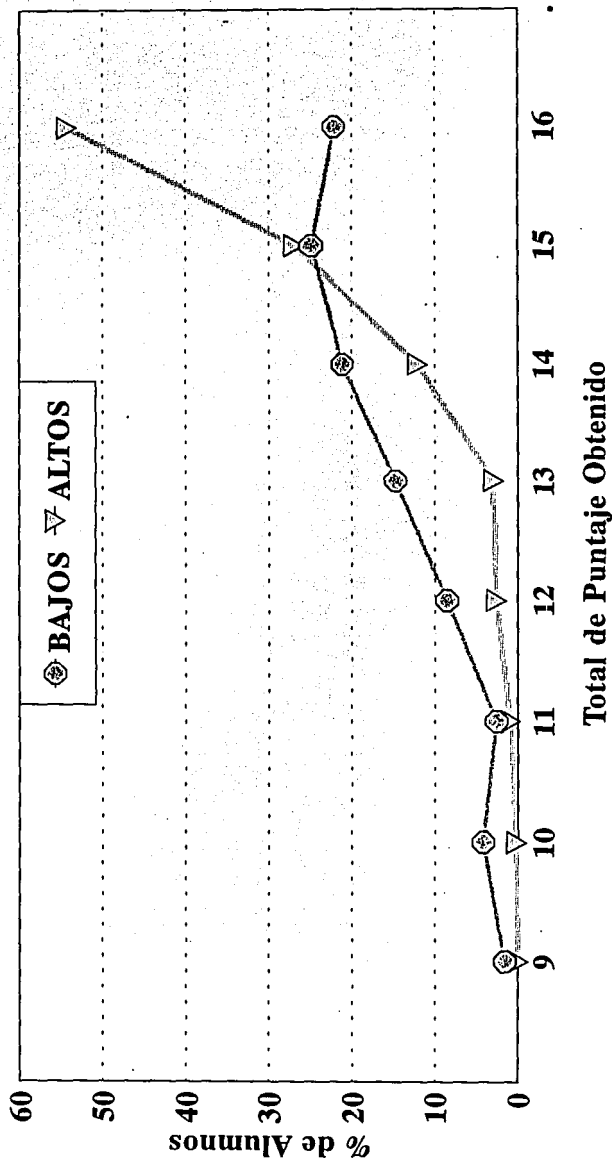


Figura 6.-La dimensión de motivación hacia el estudio tuvo la más alta discriminación entre altos y bajos promedios académicos. Ésta gráfica muestra el puntaje obtenido por los alumnos de alto y bajo rendimiento académico en esta dimensión del CAE.

Por otra parte, la dimensión de motivación hacia el estudio obtuvo una chi-cuadrada de 544.55 con una probabilidad asociada de $p=0.00001$.

En la figura 6 se observa el total de puntajes obtenidos por los alumnos, los que para el total de la población de altos promedios (triángulos), ningún alumno obtuvo un puntaje de "9", el 0.2% obtuvo un puntaje de "10", el 0.9% de los alumnos de alto promedio obtuvo un puntaje de "11", el 2.6% obtuvo un puntaje de "12", el 3% obtuvo "13", el 12.1 obtuvo "14", el 26.9% obtuvo "15", y el 54.3% obtuvo "16".

Del total de los alumnos de bajo promedio académico (círculos), el 1.6% obtuvo un puntaje de "9", el 4.2% de los alumnos obtuvo "10", el 2.6% obtuvo "11", el 8.5% obtuvo "12", el 14.8% obtuvo "13", el 21.2% obtuvo "14", el 24.9% obtuvo "15" y el 22.2% obtuvo "16".

Se observa en las gráficas anteriores de las dimensiones del CAE que los valores relativos de los alumnos de alto y bajo desempeño académico, delinearon distribuciones cuyas curvas se cruzan adoptando ubicaciones recíprocas en los extremos de las distribuciones.

Reactivo	Dimensión	Chi-Cuadrada
P12 Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás.	D10	85.72
P13 Persisto en la lectura hasta terminar lo que necesito estudiar.	D10	105.88
P42 Participo activamente en clase.	D10	115.30
P31 Cuando estudio temas difíciles, los repaso hasta dominarlos	D10	107.65
P40 En el salón de clase, me siento hasta adelante para poner mas atención a lo que explica el profesor.	D10	153.18

Tabla 5. Chi-cuadrada obtenida por los reactivos de motivación hacia el estudio.

En la Tabla 5 se muestran los reactivos de motivación hacia el estudio que obtuvieron los valores más altos de chi-cuadrada con respecto al rendimiento académico, con una probabilidad asociada menor que $p=0.00001$.

Reactivos de Motivación

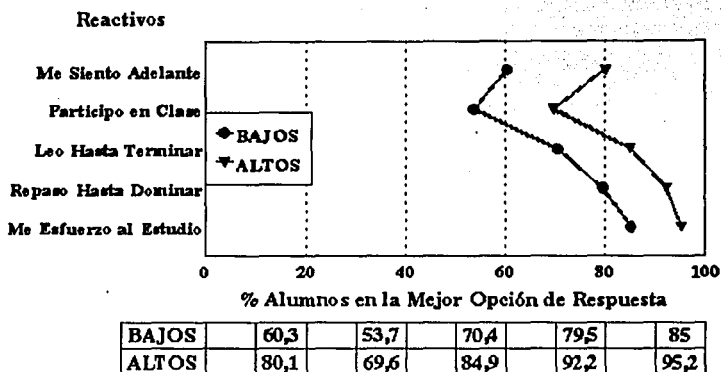


Figura 7.- Reactivos de Motivación hacia el estudio con mayor discriminación entre altos y bajos promedios académicos.

En la figura 7, se muestran los reactivos de la dimensión de motivación hacia el estudio que tuvieron una mejor discriminación entre altos y bajos promedios. Se muestran los porcentajes de alumnos que contestaron a la opción con más alta calificación en cada reactivo.

REACTIVO.	DIMENSIÓN	rs.	chi-cuadrada
P17 Deduzco los conceptos aunque no sean explícitos.	D1	0.30	80.90
P27 Saco mis propias conclusiones.	D1	0.38	66.27
P15 Al estudiar, me distraigo pensando en otras cosas.	D2	0.33	56.89
P30 Siento que se las cosas, pero no puedo recordarlas.	D2	0.29	58.66
P26 Hago cuadros sinópticos.	D4	0.34	70.79
P23 Leo otros libros para complementar lo que estoy estudiando.	D4	0.36	88.63
P41 Leo antes los temas que se van a ver en clase.	D4	0.38	60.46
P58 Organizo mis notas desde los aspectos generales hasta los particulares.	D4	0.31	63.70
P2 Organizo mi tiempo de estudio.	D5	0.32	224.80
P1 Tiempo efectivo de estudio.	D5	0.30	115.67

Tabla 6. Reactivos con mayor correlación con la dimensión de Motivación hacia el estudio y mejor discriminación entre altos y bajos promedios académicos.

En la Tabla 6, se presentan las mas altas correlaciones con una probabilidad de $p=0.0001$, entre los reactivos de las diferentes dimensiones con los reactivos de la dimensión de motivación y se presenta también su valor de chi-cuadrada para cada reactivo.

Reactivos Asociados con la Motivación

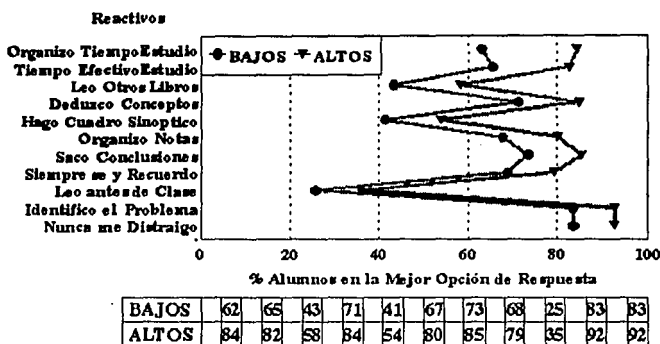


Figura 8.-Reactivos de las diferentes dimensiones del CAE, asociados a la dimensión de Motivación, y con alta discriminación entre altos y bajos promedios académicos.

En la figura 8 se representan los reactivos que tuvieron una mayor correlación con la dimensión de Motivación hacia el estudio y con mas alta discriminación entre altos y bajos promedios. Se observa, el porcentaje de alumnos que respondieron a la opción de respuesta que tiene una mayor calificación en cada reactivo.

Discusión.

El propósito del presente trabajo fué determinar la relación que hay entre factores motivacionales y las estrategias de estudio de alumnos de bachillerato, medidas por el Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE), que pueden incidir en el rendimiento académico, estimando el valor predictivo de dichas estrategias y en particular de la motivación hacia el estudio, en relación con el logro académico.

Los hallazgos del presente estudio son significativos en cuanto a las diferencias en “comprensión y retención de las clases”, “aplicación de estrategias de aprendizaje y de estudio”, “solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas”, “organización de las actividades de estudio” y “concentración durante el estudio”, de los estudiantes de alto y bajo desempeño académico.

Estos hallazgos, son consistentes con otros trabajos de investigación que muestran que los factores motivacionales están significativamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes y su logro académico (Dansareau, 1985; Haynes y col., 1988; Pintrich y col., 1986; Quesada, 1994; Vidal, 1989).

El valor de discriminación entre alto y bajo promedio académico que se observó en la dimensión de Motivación hacia el estudio ($\chi^2=544.55$, $p=0.00001$), la más alta de todas las dimensiones, determina que la motivación es una variable significativa en la predicción de un alto rendimiento académico, medida por el CAE en cuanto al esfuerzo, el interés y la persistencia en las actividades de estudio.

Sin embargo, un solo factor no puede actuar aislado de las demás actividades de estudio (Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa, 1993; Michael, 1991), y se observa en este trabajo que la Motivación hacia el estudio puede ser afectada por otras variables.

Las actividades de estudio más altamente correlacionadas con la motivación en los estudiantes, son las mismas para altos y bajos promedios académicos, y la mejor relación existente entre estas dimensiones son para la población de alto desempeño académico, en el siguiente orden: Comprensión y retención de las clases, Aplicación de estrategias de aprendizaje y de estudio, Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas, Organización de las actividades de estudio y Concentración y condiciones ambientales durante el estudio.

Así, al contrastar los grupos de estudiantes de alto y bajo rendimiento académico en cuanto a calificaciones, se observa que es mayor el porcentaje de los estudiantes de alto rendimiento académico que refieren tener una mejor y mayor comprensión de las clases, aplicación de estrategias de aprendizaje, solución de problemas, organización y concentración, que los alumnos de bajo rendimiento académico.

Al representar gráficamente estas diferencias, se nota que las actividades de estudio autorreferidas por los alumnos de ambos grupos, se mueven en la misma dirección, son pocos los estudiantes que obtuvieron puntajes bajos en cada dimensión del CAE y el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en los altos puntajes de las dimensiones, excepto en la dimensión de Aplicación de estrategias de aprendizaje y de estudio, y esta variable puede ser la que marque la diferencia entre un buen y un mal desempeño académico.

De ésta manera, la aplicación de las estrategias de aprendizaje, al estar mejor relacionadas con la motivación hacia el estudio y al tener una buena discriminación entre altos y bajos promedios, permite identificarla como un buen predictor del desempeño escolar y la motivación hacia el estudio: a una mejor aplicación de estrategias de estudio, le corresponde una alta motivación y un buen desempeño académico.

En consecuencia, una alta motivación y el uso de estrategias de aprendizaje de los alumnos, los lleva a un buen desempeño académico, y si están motivados y no tienen un buen éxito académico, lo que parece estar fallando son las estrategias de aprendizaje, lo cual a su vez, quizá deteriora la motivación.

Además de identificar en general, a la motivación hacia el estudio y a las estrategias de aprendizaje y de estudio como predictoras confiables del desempeño académico de los estudiantes, se identificaron estrategias específicas como son: Hacer cuadros sinópticos, leer otros libros para complementar lo que se está estudiando, leer antes los temas que se van a ver en clase, organizar notas desde los aspectos generales hasta los particulares, esfuerzo por estudiar mejor que los demás, persistir en la lectura hasta terminar lo que se necesita estudiar, participar activamente en clase, repasar temas difíciles hasta dominarlos, sentarse cerca del profesor para poner mas atención a lo que dice.

De todas las principales actividades de estudio, se identificaron como altamente relacionadas con la dimensión de motivación hacia el estudio, los siguientes predictores confiables del desempeño académico: Deducir los conceptos aunque no sean explícitos, sacar propias conclusiones, al estudiar distraerse pensando en otras cosas, “creer” saber las cosas pero no recordarlas, organizar el tiempo de estudio, y tener mayor tiempo efectivo de estudio.

Estos hallazgos tienen consistencia con los estudios realizados por Martínez Guerrero y Sánchez Sosa (1993), donde se encontró mediante el Cuestionario de Actividades de estudio, como predictores confiables del desempeño académico, indicadores como el esfuerzo por estudiar mejor que los demás, organizar las actividades de estudio, repasar los temas hasta dominarlos, organizar los materiales de estudio, persistir en la lectura hasta terminar lo que se necesita estudiar, anotar los puntos más importantes de lo que se estudia, dedicar un tiempo efectivo al estudio y derivar conclusiones de cada lectura.

Al identificar estas actividades específicas de estudio, dentro y fuera del salón de clases, que realizan los alumnos del nivel medio superior, y que predicen el éxito académico, es muy importante que las instituciones educativas, las consideren para diseño de programas, y para la enseñanza de habilidades básicas de aprendizaje mediadas por la motivación. Esto implica no sólo saber de los alumnos, que tanto interés, esfuerzo y persistencia tienen en una actividad de estudio, sino también, con que habilidades de aprendizaje cuentan para tener un buen logro académico.

Derivado de este estudio, en la enseñanza de estrategias de aprendizaje pueden incluirse factores motivacionales surgidos de investigaciones psicológicas, garantizando un mejor desempeño escolar y previniendo las posibles consecuencias de una baja motivación y la falta de habilidades de estudio.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje conjugada con la motivación, puede considerarse dentro de los planes y programas de estudio de las instituciones educativas para tener un buen impacto en la población estudiantil, (Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa, 1993). Asimismo, deben referirse a la motivación que incrementa el rendimiento académico y el sentido de autoeficacia de los alumnos al desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje y a la motivación intrínseca de los estudiantes (McKeachie y col., 1985), elevando así, el valor instrumental de las estrategias de estudio hacia un buen desempeño académico y la motivación intrínseca que los alumnos tienen hacia el estudio.

Por otra parte, en relación con las aproximaciones teóricas de la motivación como un proceso dinámico, (Reeves, 1994) y los aspectos cognitivos en la motivación y aprendizaje de los alumnos, en este estudio, se identificaron conductas activas de los estudiantes, que dirigen a aproximarse a un objeto-meta (alto rendimiento académico), mediante los esfuerzos de enfrentamiento a actividades de estudio, y donde la retroalimentación, de éxito o fracaso, de alcanzar el objeto-meta, evalúa la efectividad de dichas conductas dirigidas. Así, al tener a la motivación como un predictor confiable del desempeño académico, se necesitan investigaciones futuras en actividades de estudio que identifiquen componentes cognoscitivos y afectivos de la motivación hacia el estudio; donde se evalúe su capacidad predictiva del desempeño académico y su relación con el uso de estrategias de aprendizaje y de estudio.

Dichas investigaciones pueden identificar las conductas de anticipación de los estudiantes o cómo se forman las expectativas de la satisfacción de los motivos de estudio, los estímulos intrínsecos y extrínsecos mas importantes que activan y dirigen las conductas de estudio, la evaluación que de estas conductas hacen los estudiantes y de que manera, el éxito o fracaso de éstas, motiva o no hacia el estudio, y como los resultados satisfacen o no satisfacen las necesidades de los propios estudiantes y lo que esperan de ellos las instituciones educativas.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Referencias Bibliográficas.

- Anuies. (1989). Trayectoria escolar en la educación superior: Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos. México: Anuies
- Arias, G. (1988). Motivación para el estudio. De Ciencias Pedagógicas, IX, (16), 15-30.
- Bruera, J.C. (1983). Deserción escolar en la Universidad Autónoma de Baja California Sur. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XIII, (2) 5-104.
- Covo, M. (1989). Reflexiones sobre estudios de la deserción universitaria en México. En Anuies, Trayectoria escolar en la educación superior. México, ANUIES.
- Dansereau, D.F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H.F. O'Neil, Learnig Strategies. New York: Academic press.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. De J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (Eds.). Thinking and learning skills, Vol 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haynes, N., Comer, J. y Hamilton-Lee, M. (1988). Gender and achievement status differences on learning factors among black high schools students. Journal of Educatinal Research, 81, (4), 233-237.
- Hernández, H.P. (1991). Psicología de la educación. Editorial Trillas, México.
- Hurrelman, K. (1988). School failure from the sociological point of view. Viertel jahresschrift fur heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 57, (4), 327-334.
- Jimenez, F.C. (1987). Rendimiento académico de la Universidad a distancia: un estudio empírico sobre su evolución y predicción. Revista de Educación, 284, (sep-dic), 317-347.
- Kent, S.R. (1990). ¿Cómo le hacen para estudiar en nuestras Universidades?. Foro Universitario, 91, 36-39.

- Lopez, M., Castañeda, S. Y Gómez, T. (1989) Contribución a la evaluación de estrategias de aprendizaje: Inventario de habilidades de estudio. En M. Lopez y S. Castañeda (Eds.) Antología la psicología cognoscitiva del aprendizaje: Aprendiendo a aprender. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Martínez-Guerrero, J. y Sánchez-Sosa, J.J. (1992). The role of systematically using tested learning strategies on college student's academic achievement. International Journal of Psychology, 27, (3-4), 577.
- Martínez-Guerrero, J. y Sánchez-Sosa, J.J. (1993) Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. Revista Mexicana de Psicología, 10, (1), 63-73. México.
- Mayer, R.E. (1988) Learning strategies: An overview. In C.E. Weinstein, E.T., Goetz y P.A. Alexander (Eds). Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation. New York: Academic Press.
- McKeachie, W.J. (1985). Teaching learning strategies. Educational Psychologist, 20, (3), 153-160.
- McKeachie, W.J. (1990) Research on college teaching: The historical background. Journal of Educational Psychology, 82, (2), 189-200.
- Michael, J. (1991). A behavioral perspective on college teaching. The behavioral analyst, 14, (2), 229-239.
- Miller, C., Finley, J. y McKinley, D. (1990). Learning approaches and motives: male and female differences and implications for learning assistance programs. Journal of College Student Development, 31, (2), 147-154.
- Ornelas, C. (1992). La formación de cuadros profesionales, mercado de trabajo y necesidades sociales. En Reforma y utopía: reflexiones sobre educación superior, 4, (oct-dic), 27-63.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B. y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. American Psychologist, 44, (2), 329-335.

Perez, R.E. (1986). Consideraciones en torno a los índices de reprobación en el primer grado de educación primaria. Colección Pedagógica Universitaria, 13, (ene-jun), 5-18.

Pintrich, P.R., Cross, D.R., Kozma, R.B. y McKeachie, W.J. (1986). Instructional Psychology. Annual Review of Psychology, 37, 611-651.

Quesada, R. y Rojas, G. (1992). El aprendiz: polo olvidado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Perfiles educativos, CISE, UNAM. (55-56), 54-60.

Quesada, R. (1994). La motivación como variable predictiva del rendimiento escolar. Documento interno. Coordinación de Programas académicos de Enseñanza Media Superior. UNAM: México.

Reeves, J. (1994). Motivación y emoción. Ed. McGrawHill/Interamericana de España, S.A. Madrid, España.

Santos, R. M. (1991). El constructo "Motivación para aprender": Aspectos conceptuales y estrategias de acción docente. Revista de Ciencias de la Educación, 147, 275-298. España.

SEP. (1991). La educación media superior en México. Secretaría de Educación Pública. México:

UNAM. (1991). Programa del fortalecimiento del bachillerato. Documento interno. Coordinación de Programas Académicos de Enseñanza Media Superior. México: UNAM

Venegas, J., Pérez, A. y Ramírez, G. (1989). Implicaciones económicas del fracaso escolar. Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica, 13, (1-2), 77-82.

Vidal, X. C. (1989). Comparación de las variables de atribución del logro de los niños con fracaso y éxito escolar. Bordon: Revista de Orientación Pedagógica, 41, (1), 105-126.

Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.

Weinstein, C.E., Zimmerman, S.A. y Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz and P.A. Alexander (Eds.). Learning and Study Strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation. New York: Academic Press.

Wittrock, M.C. (1988). A constructive review of research on learning strategies. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.). Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation. New York: Academic Press.

ANEXO A



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

COORDINACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS
DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR

**CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO
(C.A.E.)**

TESIS SIN PAGINACION

COMPLETA LA INFORMACION

CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO (C. A. E.)

El propósito de este cuestionario es investigar cuáles son las actividades de estudio que afectan el rendimiento académico de los alumnos de Bachillerato. Asimismo, trata de identificar necesidades específicas que puedas tener para mejorar tus hábitos de estudio, como estudiante de este nivel. Para ello, es necesario que lo leas con atención y lo contestes con toda franqueza y honestidad.

La información obtenida de este Cuestionario se usará exclusivamente con fines estadísticos y para diseñar programas que te ayuden a mejorar tu método de estudio. No hay respuestas buenas ni malas, por tanto no te preocupes por puntajes ni calificaciones.

Las preguntas empiezan con un enunciado y después tienen varias posibilidades de respuesta, para que puedas escoger la que más se ajuste a tu propio caso. Lee cuidadosamente cada enunciado y contesta en la hoja de respuestas, rellenando completamente el círculo que corresponda a la opción que refleje lo que haces cuando estudias.

Es muy importante que pongas especial cuidado en que coincida el número de cada pregunta con el número correspondiente en la hoja de respuestas. No hagas ninguna anotación en este cuestionario.

EJEMPLO:

38. Asisto a mis clases

- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

HOJA DE RESPUESTAS:

38. (a) (c) (d) (e) (f)

• Esto significaría que en una semana regular, asistes a tus clases alrededor del 80% de las veces.

Recuerda: tus respuestas objetivas y honestas permitirán elaborar programas para beneficio tuyo y de tus compañeros.

PRIMERA PARTE

1. Cuando me pongo a estudiar, habitualmente le dedico al tiempo efectivo de estudio (leer sin distraerme; contestar guías de estudio; hacer ejercicios; escribir resúmenes; etc.)
 - a) Cuatro o más horas diarias
 - b) De dos a tres horas diarias
 - c) De una a dos horas diarias
 - d) De dos a tres horas semanales
 - e) De una a dos horas semanales
 - f) Casi no estudio

2. Organizo mi tiempo de estudio, programando los temas y actividades que tengo que realizar.
 - a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

3. Cuando estudio, organizo todo el material en partes para estudiarlas una por una.
 - a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

4. Llevo un horario de las actividades que tengo que realizar cada día de la semana.
 - a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

5. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado o me dá sueño.
 - a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

6. Si me interrumpen cuando estoy estudiando, me cuesta trabajo retomar el tema.
 - a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

7. Las interrupciones que hago cuando estoy estudiando son:
- a) Muy poco frecuentes y breves
 - b) Pocas, pero duran mucho
 - c) Medianamente frecuentes y breves
 - d) Medianamente frecuentes y duran mucho
 - e) Frecuentes, pero breves
 - f) Muy frecuentes y duran mucho
8. Si me atraso en lo que tengo que estudiar, me pongo al corriente lo antes posible
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
9. Cuando tengo mucho que estudiar o debo elaborar un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
10. Llevo un registro del tiempo efectivo de estudio que dedico a cada una de mis materias
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
11. Tengo tantas cosas que hacer cuando salgo de la escuela, que no me da tiempo para estudiar
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
12. Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

• 13. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

14. Cuando leo, puedo distinguir la idea principal de las ideas secundarias

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca

15. Cuando leo al estudiar, me distraigo pensando en otras cosas

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

16. Cuando una palabra puede significar cosas distintas, según el párrafo en que esté, comprendo el sentido en que se usa

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

17. Al leer un texto puedo deducir los conceptos a que se refiere, aunque no se mencionen explícitamente

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

18. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro que estoy estudiando

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

- 19. Cuando estudio, relaciono las cosas nuevas que voy aprendiendo con lo que ya sabía
 - a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

- 20. Cuando estudio algún tema, busco mis propios ejemplos para asegurarme que lo entendí
 - a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

- 21. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura
 - a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

- 22. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí
 - a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

- 23. Cuando estudio un tema, leo otros libros sobre lo mismo para complementar lo que estoy estudiando
 - a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

- 24. Cuando leo al estudiar, señalo en el libro las ideas o conceptos más importantes (subrayo, anoto al margen, encierro párrafos, etc)
 - a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

25. Cuando estudio, escribo en una hoja aparte, los puntos más importantes de lo que voy leyendo

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

26. Hago cuadros sinópticos para organizar y relacionar los conceptos principales que estudio

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

27. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

28. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

29. Se me olvida con facilidad lo que leí el día anterior

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

30. Cuando el (la) profesor(a) pregunta algo en la clase, siento que lo sé, pero no puedo recordarlo

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

31. Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otra vez hasta dominarlos

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

32. Me cuesta trabajo recordar lo que leí en otros capítulos o unidades de la materia que estoy estudiando

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

33. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo mejor

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

34. Siento que hay muchas cosas que me distraen en el lugar donde estudio

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

35. Estudio con la televisión encendida en la misma habitación en donde estoy

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

36. Escucho música o radio mientras estudio

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

37. Cuando estudio, lo hago en un lugar tranquilo, sin ruidos que me distraigan
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

38. Asisto a mis clases
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

39. Escribo tanto cuando tomo apuntes en clase, que después no tengo tiempo de pasarlos en limpio
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

40. En el salón de clases, me siento hasta adelante para poner más atención a lo que explica el (la) profesor(a)
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

41. Leo desde antes los temas que se van a ver en clase para entender mejor al profesor(a)
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

42. Participo activamente en clase (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

43. En cada clase, tomo notas sobre los puntos más importantes, sin dejar de poner atención a lo que se explica

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

44. Cuando estoy en clase, voy pensando en cada cosa que explica el (la) profesor(a) para asegurarme de comprenderlo bien

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

45. El tiempo que pasa desde el momento que veo un tema en clase, hasta que le doy el primer repaso en mis apuntes o en el libro, es:

- a) De cuatro a ocho horas
- b) De ocho a doce horas
- c) De doce a veinticuatro horas
- d) De dos a cuatro días
- e) De cuatro a ocho días
- f) Más de una semana

46. Consulto libros y revistas sobre mis materias en la biblioteca

- a) Una o más veces a la semana
- b) Al menos una vez cada mes
- c) Cuando voy a tener examen
- d) Cuando me dejan un trabajo
- e) Al menos una vez cada ciclo escolar
- f) Casi no voy a la biblioteca

47. Cuando leo y encuentro palabras que desconozco o no recuerdo su significado, lo que generalmente hago es:

- a) Como no entiendo, dejo de leer
- b) Me salto esas palabras y sigo leyendo
- c) Trato de imaginarme lo que significan
- d) Deduzco su significado por el tema
- e) Trato de entenderlas a partir del párrafo
- f) Consulto el diccionario y anoto su significado

48. Cuando contesto una guía de estudio, primero trato de entender cada pregunta y luego busco información para darle respuesta

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

49. Cuando leo al estudiar y me encuentro términos técnicos, lo que generalmente hago es:

- a) Busco su definición en los libros.
- b) Reviso en mis apuntes su definición
- c) Trato de recordar la definición que se dió en clase
- d) Trato de deducir logicamente su significado
- e) Me imagino lo que significan según el tema
- f) Continúo leyendo

50. Cuando hago un trabajo de investigación, voy a la biblioteca a revisar los ficheros para seleccion libros sobre el tema

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

51. Ya que leí lo que tengo que estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar sobre los puntos más importantes

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

52. Cuando estudio en grupo con otros compañeros, de repente nos encontramos platicando de otras cosas

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

53. Cuando me reúno con otros compañeros para hacer un trabajo en equipo:

- a) No hago casi nada
- b) Escucho lo que dicen los demás
- c) Sólo critico lo que se dice o lo que se hace
- d) Sólo hago sugerencias y propuestas al trabajo
- e) Participo en la parte que me toca del trabajo
- f) Hago aportaciones y participo en todo el trabajo

54. Cuando me preparo para un examen, lo que regularmente hago es:

- a) Estudio a fondo todos los temas
- b) Escribo notas sobre los temas difíciles para estudiarlos
- c) Hago "acordeones" con los puntos importantes que estudié
- d) Sólo repaso algunos temas
- e) Le doy un repaso general a todo la noche anterior
- f) Casi no estudio, pero trato de contestar el examen

55. Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

56. Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso que se me olvida lo que estudié

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

57. La noche anterior a un examen, tomo café o pastillas para mantenerme despierto estudiando

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

58. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas desde los aspectos más generales hasta los conceptos más particulares

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

59. Cuando me preparo para un examen, le pido a algún(a) compañero(a) que me pregunte sobre lo que ya estudié

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

60. Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué tanto aprendí y qué cosas todavía me fallan

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

61. Después de estudiar para un examen, no hago ninguna otra tarea académica y trato de descansar

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

62. Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

63. Cuando resuelvo problemas, me gusta desarrollar nuevas ideas e hipótesis diferentes

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

64. Antes de resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

65. Cuando resuelvo problemas, primero identifico lo que se busca y después procedo paso a paso hasta solucionarlo

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

66. Después de resolver problemas, verifico que el resultado sea correcto y lógico

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

67. Mi situación económica me impide progresar satisfactoriamente en mis estudios

- a) Demasiado
- b) Mucho
- c) Un poco más de lo normal
- d) Un poco menos de lo normal
- e) Poco
- f) Casi nada

68. Siento que tengo problemas personales que interfieren con mis estudios

- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

69. Modifico mi forma de estudiar, tratando de encontrar los métodos más eficientes

- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
- b) Muchas veces (del 70% al 90%)
- c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70%)
- d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50%)
- e) Pocas veces (del 10% al 30%)
- f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

SEGUNDA PARTE

EJERCICIO DE COMPRESION DE LECTURA

El propósito del siguiente ejercicio es que al realizarlo, conozcas tu nivel de comprensión de lectura.

Lee con atención el texto que se te proporcionará y trata de estudiarlo como habitualmente lo haces cuando lees los libros de tus materias. Puedes utilizar el método o la estrategia de estudio que acostumbras o que pueda ayudarte a comprender y recordar el contenido del texto.

Cuando termines de leerlo y consideres que lo comprendiste, devuelve la hoja del texto y contesta las preguntas sobre la lectura que se te entregarán.

PREGUNTAS DE COMPRESION DE LA LECTURA

70. ¿Cuál es el problema principal que se plantea en el texto?

- a) El lenguaje técnico del Físico y sus métodos de trabajo son muy diferentes de los del Biólogo
- b) Los especialistas están más interesados en el progreso de su propia disciplina
- c) Las ciencias de encrucijada son más sintéticas que las ciencias especializadas
- d) El dilema entre la excesiva especialización y una cultura general muy superficial
- e) En el seno de la ciencia moderna puede realizarse una confrontación peligrosa

71. ¿Cuál es la alternativa que propone el autor ante el problema principal que se plantea en el texto?

- a) Que es preciso encontrar la forma de difundir el conocimiento científico para aplicarlo mejor
- b) Que se deben aprovechar las oportunidades de los sabios del siglo XIX y de la primera mitad de nuestro siglo
- c) Que los verdaderos especialistas del futuro deberán saber todo acerca del conocimiento científico
- d) Que la Ciencia debe evitar el germen del veneno que amenaza con paralizar el progreso del conocimiento
- e) Que se reúnan diferentes especialistas que aporten sus conocimientos y confronten sus puntos de vista

72. De los siguientes enunciados ¿cuál sería la definición de Ciencia de Encrucijada?

- a) Area ramificada del árbol de la ciencia que cuenta con cerebros especializados en un campo de investigación determinado
- b) Area en la que especialistas de diferentes ciencias orientan sus investigaciones hacia problemas y metas comunes
- c) Area analítica de la ciencia en la que se generan sumas de conocimientos especializados, mediante la investigación aplicada
- d) Area en donde las disciplinas afines analizan sus metodologías, con el propósito de promover el progreso científico
- e) Area científica en la cual diferentes especialistas van ampliando su campo de investigación al resolver problemas cruciales

73. El requisito básico que señala el autor para que diferentes especialistas logren un propósito común es:

- a) Que conozcan perfectamente su campo
- b) Que estén dispuestos a la confrontación
- c) Que tengan la capacidad de inventiva
- d) Que muestren interés por la investigación
- e) Que aprendan a comprenderse mutuamente

74. ¿Cuáles son las principales características de una Ciencia de Encrucijada?

- a) Es una suma de conocimientos, tiende a la convergencia y relaciona diferentes puntos de vista
- b) Es programática, organiza e integra diferentes ideas y señala límites de especialización
- c) Es sintética, genera movimientos de ideas y se extiende a medida que aumenta la confrontación
- d) Es especializada, integra diferentes puntos de vista y promueve la difusión del conocimiento
- e) Es analítica, promueve la investigación y acumula los hallazgos de diferentes disciplinas

75. ¿Cuál de los siguientes casos ejemplifica de mejor manera lo que es una Ciencia de Encrucijada?

- a) La Política, en donde se confrontan diferentes puntos de vista para solucionar problemas comunes, desde una perspectiva analítica y plural
- b) La Física Nuclear, en la que especialistas en el área elaboran un programa de trabajo común, con el propósito de encontrar nuevos hallazgos
- c) La Religión, en la cual diferentes especialistas pueden confrontar sus puntos de vista, a partir de principios básicos de una creencia común
- d) La Psicolingüística, en donde especialistas de diferentes disciplinas aportan sus conocimientos e investigan en común los procesos del lenguaje
- e) La Astrología, en la que personas con diferente formación investigan la influencia de los astros, con el propósito común de pronosticar el futuro

76. Se puede deducir del texto que el propósito particular de la Biónica es:

- a) Analizar los conceptos de las ciencias de la vida, con hallazgos del campo de las ciencias sociales
- b) Promover que la investigación especializada, logre resolver problemas en el seno de una ciencia aplicada
- c) Lograr que Biólogos e Ingenieros discutan las similitudes entre los seres vivos y el funcionamiento de las máquinas
- d) Desarrollar una línea de investigación en la que puedan trabajar diferentes científicos creando robots poderosos
- e) Discutir sobre los descubrimientos de las ciencias experimentales y sus aplicaciones en la Aeronáutica

77. De las siguientes palabras, señala, en la hoja de respuestas, aquéllas que sinceramente NO conocías su significado con precisión:

- | | | |
|------------------|----------------|-----------------------|
| a) Termodinámica | e) Inexorable | i) Interciencias |
| b) Encrucijada | f) Fecundidad | j) Vertiginosa |
| c) Confrontación | g) Interacción | k) Otra (especifique) |
| d) Aleaciones | h) Germen | |

ANEXO B



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

SECRETARÍA GENERAL

Coordinación de Programas Académicos

CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO (C.A.E.) INSTRUCTIVO DE APLICACION

El propósito de este instrumento es investigar las estrategias de estudio que afectan el rendimiento académico de los alumnos. Asimismo, trata de identificar necesidades específicas de cada alumno para mejorar la forma en que estudia sus materias, deficiencias en sus hábitos y actividades de aprendizaje y, en un segundo momento, permite evaluar el avance logrado en sus habilidades académicas y de estudio. Los resultados pueden entregarse a profesores y alumnos, a fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El inventario C.A.E. está integrado con reactivos validados que evalúan diversos aspectos relevantes de las actividades de estudio de alumnos universitarios. Se han agrupado en factores generales, a partir de resultados de correlaciones significativas entre reactivos que miden características en común. De esta manera, las diez áreas o factores generales que explora el C.A.E. son:

- Motivación e interés hacia el estudio
- Organización de las actividades de estudio
- Concentración y condiciones ambientales durante el estudio
- Aplicación de estrategias de aprendizaje y de estudio
- Comprensión y Retención de las clases
- Búsqueda bibliográfica e integración de información
- Elaboración de trabajos y estudio en equipo
- Preparación y presentación de exámenes
- Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas
- Problemas personales que interfieren con el estudio

Las preguntas del cuestionario CAE empiezan con un enunciado y después ofrecen varias opciones de respuesta, graduadas en una escala que va desde "siempre o casi siempre" hasta "nunca o casi nunca". Cada opción de respuesta incluye un rango específico en términos de porcentaje estimado de las veces que el alumno realiza o aplica alguna estrategia de estudio.

Es muy importante explicar al alumno el ejemplo que aparece en las instrucciones para ayudarlo a precisar sus respuestas.

I. Condiciones de Aplicación

1) El cuestionario CAE puede aplicarse en forma individual o en grupo. Es muy importante que la aplicación de este instrumento se lleve a cabo en las mejores condiciones, por lo que se recomienda:

- a) Disponer de un salón apropiado para realizar una tarea que requiere concentración.
- b) Contar con el tiempo suficiente, de tal manera que los alumnos no se sientan presionados o inquietos por otra actividad (mínimo 30 minutos y máximo una hora).
- c) Aplicarlo desde el principio de una clase o de una hora totalmente disponible para este fin.
- d) Que los alumnos dediquen su atención exclusivamente a la tarea de contestar el cuestionario.

2) Antes de entregar el cuestionario al alumno, es conveniente que el profesor responsable de la aplicación explique brevemente el propósito y la importancia de esta actividad, con el fin de garantizar que los alumnos:

- a) Comprendan el tipo de tarea que realizarán.
- b) Pongan especial atención a las instrucciones.

II. Instrucciones para los Alumnos

1) Se recomienda que el profesor responsable de la aplicación lea en voz alta las instrucciones del cuestionario, de tal manera que todos vayan siguiendo la lectura de las instrucciones al mismo tiempo.

Después de leer las instrucciones, el profesor, a manera de resumen, enfatizará los puntos básicos:

- a) Propósito
- b) Tipo de Cuestionario (no hay respuestas buenas ni malas).
- c) Forma de contestar las preguntas (en la hoja de respuestas).
- d) Veracidad y honestidad al contestar.

2) Los alumnos empezarán a contestar el cuestionario cuando el profesor se asegure de que no hay dudas acerca de las instrucciones.

III. Forma de Contestar el Cuestionario

- 1) Es necesario que los alumnos contesten todos los reactivos en la hoja de respuestas destinada para este fin.
- 2) Es muy importante que los alumnos se aseguren de que el número de cada reactivo en el cuestionario, corresponda al número que están contestando en la hoja de respuestas.
- 3) Ante cualquier duda que tengan los alumnos, el profesor responsable de la aplicación del cuestionario deberá auxiliarlos explicando nuevamente las instrucciones.
- 4) Es importante señalar a los alumnos que no maltraten ni doblen las hojas de respuestas y verifiquen que sus datos de identificación estén completos y correctamente anotados en los espacios correspondientes.

IV. Recopilación y Procesamiento de Datos

- 1) Cuando los alumnos entreguen sus hojas de respuestas, el profesor verificará que los datos de identificación que se solicitan estén completos.
- 2) Al finalizar la aplicación en cada grupo el profesor llevará el control de las hojas de respuesta que contestaron los alumnos, en un sobre por grupo con los siguientes datos: Plantel, turno, grupo, fecha de aplicación y número de hojas que se incluyen en el sobre.
- 3) La lectura y procesamiento inicial de las encuestas se llevará a cabo en cada plantel, de acuerdo con los lineamientos que se establezcan con la Secretaría de Planeación de la Escuela Nacional Preparatoria.
- 4) Con la asesoría de la Secretaría de Planeación, el plantel podrá generar sus propios reportes computarizados de resultados y enviar a dicha Secretaría la información en diskette, a fin de integrar análisis estadísticos globales por plantel.

ANEXO C



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA
DE MÉXICO

HOJA DE RESPUESTAS

CURSADORIO: _____ FECHA: _____
DIA MES AÑO

NOMBRE: _____
CON EL APO NECESSARIO APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO NOMBRE(S)

PLANTEL: _____ GRUPO: _____ TURNO: _____

ASIGNATURA: _____ NIVEL: _____ EDAD: _____ SEXO: _____

INSTRUCTIVO

- Anote cuidadosamente su nombre, número de cuenta, carrera o turno y el nombre y clave de su plantel en los espacios destinados para tal efecto.
- Anote cada uno de los dígitos de su número de cuenta, clave de plantel, carrera o turno, semestre o año que cursa (1 al 3 para secundaria, 4 al 6 para bachillerato y 1 al 6 para CCH), grupo, edad y sexo en los alveolos destinados para ello, teniendo cuidado de utilizar un cuadro para cada dígito.
- Re llene completa y firmemente el ovalo, en caso de error borre completamente sin dañar la hoja, si fuera necesario, solicite otra hoja y codifíquela correctamente.

NÚMERO DE CUENTA

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

PLANTEL

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

CARRERA O TURNO

0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1

ASIGNATURA

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

GRUPO

0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1
0	1

SEXO

M	F
---	---

SEMESTRE O AÑO QUE CURSA

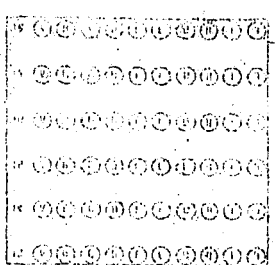
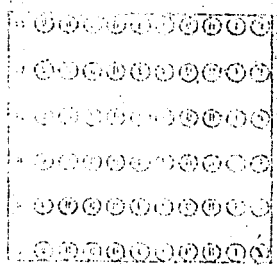
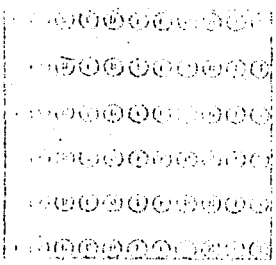
1
2
3
4
5
6

— RESPUESTAS —

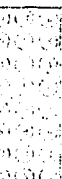
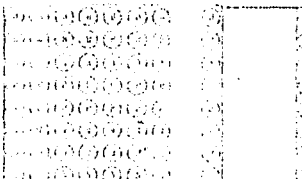
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
3	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
4	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
5	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
6	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
7	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
8	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
9	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
10	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
11	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
12	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

7	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
8	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
9	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
10	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
11	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
12	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
13	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
14	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
15	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
16	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
17	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
18	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

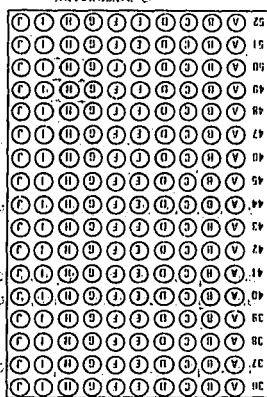
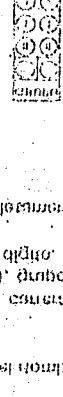
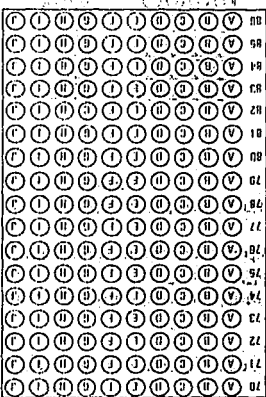
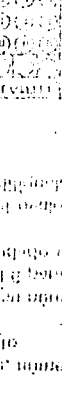
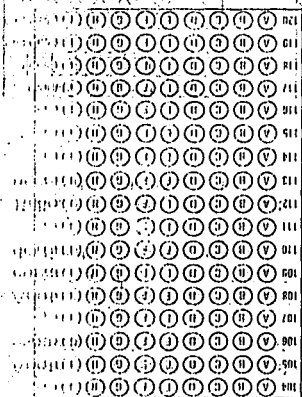
13	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
14	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
15	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
16	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
17	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
18	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J



— 3 E S B A P P E L V S —



— V I D O N E C O N T R A —
— S I M P L I C I T E R —



— I N S E L E C T I A O —

