

320825



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL TLALPAN
ESCUELA DE PSICOLOGIA
ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

15
20j

"ALTERNATIVA RACIONAL EMOTIVA EN LA
MODIFICACION DE HABITOS, TECNICAS Y
ACTITUDES PARA LA SUPERACION ACADEMICA"

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
MARTINEZ DAZA GERARDO
SANCHEZ LOPEZ LAURA ALICIA

DIRECTOR DE TESIS: LIC. EDUARDO ESPINOLA ESPARZA

MEXICO, D. F.

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

LA FELICIDAD NOS LLEGA, CUANDO NOS PERCATAMOS DE QUE SOMOS CAPACES DE OFRECER UN MOMENTO DE ALEGRIA. MI CORAZON SE COLMA DE FELICIDAD AL PODER OFRECERLES ESTE TRABAJO; RECIBANLO COMO UN INSIGNIFICANTE TRIBUTO A LA TENACIDAD CON QUE SIEMPRE SE HAN ENFRENTADO A LA VIDA.

A LA MEMORIA DE MI PADRE, A MIS HERMANOS FRANCISCO, JAVIER Y LUIS, GRACIAS POR TODO SU APOYO. A TI SELENE, POR TUS CONSEJOS. A TI ABUELITA POR LA CONFIANZA QUE ME DISTE, Y MUY ESPECIALMENTE A TI MAMA POR TODOS AQUELLOS MOMENTOS QUE HEMOS PASADO JUNTAS.

CON TODO MI AMOR,

LAURA.

QUIERO AGRADECER EN ESPECIAL
AL LIC. EDUARDO ESPINOLA ESPARZA
POR SU ORIENTACION, PACIENCIA Y DEDICACION,
PARA LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO. ASIMISMO
POR BRINDARME SU GRAN APOYO Y AMISTAD.

LAURA.

A MIS PADRES, JESUS Y TERESA
CON UN GRAN AMOR, RESPETO Y
ADMIRACION.

A MIS HERMANOS, JESUS, ALMA Y
JOSE LUIS, CON MUCHO CARIÑO Y
AGRADECIMIENTO POR EL APOYO
BRINDADO.

GERARDO.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	
CAPITULO 1. GENERALIDADES ACERCA DE LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA EL ESTUDIO.....	10
1.1. Administración Eficiente del Tiempo.....	10
1.2. Ambiente de Estudio y su Control.....	14
1.3. Condiciones Fisiológicas para el Estudio..	16
1.3.1. Alimentación.....	16
1.3.2. Sueño.....	17
1.4. Hábitos y Actitudes de Estudio.....	18
CAPITULO 2. HABILIDADES DE ESTUDIO.....	26
2.1. La Lectura.....	27
2.1.1. Propósitos de Lectura.....	27
2.1.2. Tipos de Lectura.....	29
2.1.3. Naturaliza de la Lectura.....	30
2.1.4. Perfeccionamiento de la Lectura.....	32
2.2. Método de Estudio.....	38
2.3. Análisis del Contenido de Lecturas.....	45
2.4. Técnicas para Esquematar la Información.....	48
2.4.1. Resumen.....	48
2.4.2. Gráficas Visuales.....	49
2.5. Memoria.....	50
2.5.1. La Memoria y los Sistemas Mnemotécnicos.....	52
2.5.2. Principales Métodos Mnemotécnicos.....	53
2.6. La Toma de Apuntes.....	59
2.7. Preparación de Exámenes.....	61
2.7.1. Pruebas Objetivas.....	63
2.7.2. Pruebas de Temas o de Ensayo.....	65
2.7.3. Pruebas con Problemas Numéricos o de Ciencias.....	65
CAPITULO 3. FUNDAMENTOS DE LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA.....	67
3.1. Características y Creencias Irracionales de Estudiantes con Bajo Aprovechamiento Escolar.....	73
3.2. Educación Racional Emotiva.....	77

CAPITULO 4.	EL METODO DE LA INVESTIGACION.....	82
4.1.	Planteamiento del Problema.....	82
4.2.	Objetivo General.....	82
4.3.	Objetivos Específicos.....	82
4.4.	Hipótesis.....	83
4.5.	Población y Muestra.....	84
4.6.	Diseño.....	85
4.7.	Variables.....	87
4.8.	Escenario.....	87
4.9.	Definición de Términos.....	88
4.9.1.	Definiciones Conceptuales.....	88
4.9.2.	Definiciones Operacionales.....	96
4.10.	Definición de Instrumentos.....	98
4.10.1.	Instrumentos de Evaluación Inicial.....	99
4.10.1.1.	Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.....	99
4.10.1.2.	Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura de Chávez-Maury.....	105
4.10.1.3.	Prueba de Mnemotecnia de Chávez-Maury.....	109
4.10.1.4.	Valoración de Resumen y Esquema.....	111
4.10.1.5.	Registro de Opiniones Acerca del Estudio.....	113
4.10.1.6.	Dinámicas Orientadas a la Detección, Debate y Modificación de las Emociones que Interfieren con el Estudio.....	116
4.10.2.	Instrumentos de Evaluación Final.....	119
4.10.2.1.	Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.....	119
4.10.2.2.	Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura	120
4.10.2.3.	Prueba de Mnemotecnia	122
4.10.2.4.	Valoración de Resumen y Esquema.....	123
4.10.2.5.	Registro de Opiniones Acerca del Estudio.....	123
4.11.	Definición de Personal.....	124
4.12.	Procedimiento.....	124
4.13.	Tratamiento Estadístico.....	125
RESULTADOS.....		127
DISCUSION Y LIMITACIONES.....		134
BIBLIOGRAFIA.....		140
ANEXOS.....		145

INTRODUCCION

En la práctica profesional continuamente nos enfrentamos a estudiantes con un bajo nivel o rendimiento académico. Estos estudiantes no poseen, como muchos suponen, un bajo coeficiente intelectual, ni problemas de aprendizaje, tampoco problemas emocionales significativos, no son flojos, ni sufren ninguna alteración que pudiera interferir de alguna manera en el logro académico. Solo que.....no se les ha enseñado a estudiar. Si, así es, no conocen los métodos necesarios para aprender un texto, ni técnicas de memoria para asimilar información específica, mucho menos saben sintetizar y/o resumir un material, ya que cualquiera de éstos elementos, puede ser suficiente para que el rendimiento académico se vea disminuido o incrementado, tampoco tienen hábitos adecuados ni actitudes positivas hacia el estudio.

Los esfuerzos de los profesionales para solucionar este problema generalmente son parcializados, es decir, en ocasiones la orientación utilizada gira en torno a los métodos y técnicas necesarias para el estudio, pero no logra resolver los hábitos y actitudes de los estudiantes. En otros intentos, generalmente por parte de la atención clínica individual, se trabaja el aspecto emotivo-conductual, en donde se intenta modificar los comportamientos negativos o inadecuados como rebeldía, pereza, desmotivación, etc. y cambiar emociones irracionales tales como angustia, ira, etc. pero no ofrecen desarrollar las habilidades necesarias para el estudio.

Por otro lado, a partir de la Modernización Educativa (1989) se han ido estableciendo nuevos planes y programas que obligan al estudiante a incrementar sus capacidades generales de estudio. Esto, amén de que cada vez son mayores los requerimientos exigidos en el mercado de trabajo y por lo tanto, mayor es la necesidad de salir mejor preparado de los diferentes niveles escolares. Estas vicisitudes pueden sortearse si se dan al estudiante las herramientas o armas necesarias con las cuales pueda defenderse de las tareas de organización, planificación, investigación, asimilación y memorización de la información a la cual se tiene que enfrentar. Y, paralelamente fortalecer el "querer" hacerlo, es decir, que conozca tanto sus habilidades como sus deficiencias o limitaciones y gracias a este conocimiento y a la orientación oportuna y adecuada, lograr que se ajuste a las exigencias del ámbito académico.

Es por lo anteriormente citado, que surge la presente investigación como una alternativa de solución para la sobrevivencia académica. Esta propuesta se ofrece mediante un taller de "Hábitos, Técnicas y Actitudes para la Superación Académica", en donde en base a una primera evaluación, se detectan rendimientos que los estudiantes poseen en las áreas generales de estudio y emotivo-conductual tales como: hábitos y actitudes hacia el estudio, velocidad y comprensión de lectura, memoria, resumen, esquema y las opiniones que poseen acerca del estudio. Posteriormente, se imparte el taller en el cual se manejan dichos aspectos de una manera teórico-práctica, tratando de que sea mayor el tiempo en que el estudiante pase ejercitando dichas habilidades; el aspecto emotivo-conductual se da a manera de dinámicas (bajo el marco teórico de la Terapia Racional Emotiva) cuidando que el elemento didáctico siempre

esté presente. Por último, se lleva a cabo una evaluación final de aquellas habilidades o aspectos que inicialmente fueron evaluados, con la finalidad de detectar el efecto que tuvo el taller en el incremento de las habilidades de estudio, así como en el área emotivo-conductual.

1. GENERALIDADES ACERCA DE LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA EL ESTUDIO

Existe un gran número de investigaciones (Brown,1984; Guerra y McCluskey,1987; Maddox,1970) que muestran que la administración del tiempo, el control del medio ambiente de estudio, las condiciones fisiológicas como la alimentación y el sueño y los hábitos y actitudes de estudio, son factores que influyen en el adecuado o inadecuado rendimiento escolar. Es por ello, que a continuación se explicarán cada uno de dichos factores.

1.1. ADMINISTRACION EFICIENTE DEL TIEMPO. Es muy importante saber organizar y tener un sistema que permita obtener el máximo de beneficios de lo que se escucha en clase. Para lograrlo, es necesario fijar metas, así como planear cuidadosamente los medios y/o estrategias que se utilizarán para llegar a ellas. De este modo, el tiempo es un factor sumamente importante, ya que de la planificación que se haga de él, dependerá el óptimo aprovechamiento en beneficio de las actividades escolares que requieren de atención y dedicación. William F. Brown (1984), encontró que los estudiantes presentan los siguientes problemas en relación a su tiempo de estudio:

- a) una gran dificultad para ponerse a trabajar, evitación y retraso de las tareas.
- b) un estudio desorganizado, puesto que al no tener tiempo suficiente para una sola materia, tienen una deficiente asimilación.
- c) una falta de estudio efectivo, en tanto que desconocen por completo cualquier técnica que les facilite el estudio.

Para poder corregir estas deficiencias es necesario programar las actividades escolares de acuerdo a las necesidades individuales. Para ello, primero es necesario definir qué se entiende por Programar; se refiere al "arte de elegir los medios más adecuados para conseguir un fin o unos objetivos" (Guerra y Dermot, 1987, pag.29). En lo que aquí respecta, se encuentra que los medios son las actividades que se han de llevar a cabo, el tiempo con que se cuenta para ello y el modo de realizarlas. Así para cada uno de estos elementos corresponde respectivamente la elaboración de:

A. Un programa de actividades a realizar; es decir, mediante el programa se puede conocer qué es lo que tiene que hacerse a corto, mediano y largo plazo.

B. Una guía de actividades que indica la manera en la cual se han de llevar a cabo cada una de ellas; es importante resaltar que una buena guía debe contar con un EJE adecuado, compuesto por tres elementos:

E xaminar Objetivos, Medios, Porqué, Cuando, Dónde, Quién.

J erarquizar Actividades y Objetivos.

E legir los Medios para el Trabajo.

C. Un calendario de actividades, mediante el cual podemos predecir cuando van a realizarse las actividades contenidas en la guía. En el calendario es necesario fijar un día y una hora para cada tarea; esto resulta ser lo más difícil, razón por la cual se recomienda en primer lugar Visualizar, es decir, anotar las horas; en segundo lugar Calcular el mínimo de horas que se disponen así como el número de actividades que tienen que ser realizadas y, en tercer lugar Distribuir, asignando a cada hora la actividad correspondiente,

procurando mantener equilibradas las tareas, combinando adecuadamente las difíciles con las fáciles y/o agradables.

Para programar las actividades cotidianas, se necesita conocer con detalle y exactitud la manera en la cual se suele emplear el tiempo. Para ello, Aduna y Márquez (1985), recomiendan que se haga al "término de cada día de la semana, un recuento de las actividades cotidianas" (pag. 55); todo ello con la finalidad de detectar el "tiempo perdido" y de esta manera plantear un horario de estudio de acuerdo a las expectativas reales. Hacer un horario realista y eficaz requiere de cierto grado de conocimiento de sí mismo. Normalmente sólo se necesita establecer un horario de clases, y para las horas de estudio particular. Se puede dejar seguir su curso a las otras actividades, siempre que quede una cantidad razonable de tiempo para el ejercicio, y las actividades de tipo social y cultural, puesto que "intentar planificar cada hora de nuestra vida sería impracticable" (Maddox, 1970, pag. 26). En cuanto a la cantidad total de horas de estudio, es importante decir que cada persona debe determinar por sí misma el tiempo que ha de pasar estudiando. La mayoría de las clases requieren unas dos horas de estudio por cada hora de clase; "si se multiplica por dos el número de clases, se tendrá una idea del tiempo que se ha de reservar para el estudio" (Chávez Maury, 1989, pag. 65). Se recomienda que estudien por períodos de 45 minutos por 15 de descanso y continuar así dependiendo de que tan fatigados o no se sientan. Ya que se ha demostrado que "si se estudia un número de horas excesivamente grande durante un largo período, el rendimiento disminuye considerablemente y se convierte en menor que el rendimiento que se puede lograr con menos número de horas" (Maddox, 1970, pag. 26). Es importante resaltar que es conveniente "iniciar el

estudio a la misma hora todos los días" (Staton, 1989, pag. 58), con la finalidad de que habituemos a nuestro cuerpo al estudio, así como lo hemos hecho con otras funciones igual de relevantes tales como comer, dormir, etc. En relación a esto, hay que decir que la distribución del tiempo de estudio y el esfuerzo para recordar lo que se ha estudiado, dan lugar a un aprendizaje superior y a una mejor memoria en comparación con los resultados obtenidos cuando sólo se estudia una vez, y simplemente se vuelve a leer después (Maddox, 1970). Es por ello, que hay que retomar la llamada Curva de Ebbinghaus o Curva del Olvido, la cual menciona que el olvido ocurre más rápidamente, casi inmediatamente después de que se deja de estudiar una materia; la mayor pérdida queda comprendida dentro de las horas siguientes, así la velocidad con que se olvida disminuye gradualmente conforme pasa el tiempo (Staton, 1989). Sus principales características son: "a. es común a todos los hombres. b. aumenta en proporción geométrica después del primer aprendizaje; por ejemplo, si se aprende una poesía hoy, mañana probablemente se habrá olvidado una cuarta parte, al día siguiente tres cuartas partes y así sucesivamente. c. disminuye con los repasos. d. el olvido ataca primeramente lo accidental de un conocimiento o experiencia y en segundo lugar, la coherencia de un conocimiento" (Guerra y McCluskey, 1987, pag. 95). De este modo, para disminuir el olvido (Guerra y McCluskey, 1987), hay que preparar el primer repaso del material de estudio unas doce o veinticuatro horas después de que haya sido estudiado por primera vez; el segundo, como una semana después, y finalmente, unas tres semanas más tarde. Esta distribución del tiempo para hacer repasos, resultará la más útil para asegurar el máximo de memoria sobre el material que se ha estudiado y revisado.

Las ventajas de tener programadas las actividades escolares, estriban en un ahorro de tiempo y esfuerzo, así como en la eficacia que resulta de tener una visión general de la totalidad de la carga de trabajo. Sin una programación, "es probable que se pase mucho tiempo en la indecisión de determinar cuando y qué se ha de estudiar, en reunir los libros y el material necesario, así como en encontrar la adecuada disposición para el trabajo productivo" (Maddox, 1970, pag. 23). La segunda ventaja radica en el adecuado empleo del tiempo, puesto que resulta sumamente fácil dejar pasar el tiempo. Si no se impone un horario estricto, se tiende a perder el tiempo, mismo que se debería emplear en estudiar. A diferencia de que si se posee un autocontrol para el cumplimiento del horario y/o programación, con el paso del tiempo se convierte en un hábito y en una pauta habitual de respuesta (Maddox, 1970).

Por lo tanto, una adecuada administración del tiempo, es la clave del éxito, puesto que el administrar y/o programar actividades escolares, permitirá obtener mayor rendimiento en todos los campos.

1.2. AMBIENTE DE ESTUDIO Y SU CONTROL. El ambiente de estudio es un factor importante y necesario para poder llevar a cabo adecuadamente las actividades escolares. Así, para poder estudiar y hacerlo con eficiencia (Salame, 1985), es necesario que el lugar de estudio reúna determinados requisitos, que se consideran como condiciones óptimas. Ante todo, hay que comprender que "el estudio es una actividad que debe realizarse preferentemente estando solo, puesto que implica poder aislarse del mundo exterior y concentrarse en una actividad específica, que requiere del mejor esfuerzo y de la mayor atención" (Molina, 1981, pag.3). Para ello, se recomienda que el lugar de estudio esté bien ventilado y que cuente con luz suficiente,

procurando que ésta llegue (sobretudo si es artificial) por la parte izquierda del hombro, para que no haga sombra sobre lo que se escribe. El escritorio o mesa de trabajo, debe ser amplio, para que quepan todos los materiales que han de usarse; y la silla no debe ser ni muy cómoda ni muy dura con la finalidad de evitar el sueño y permitir que el cuerpo esté erguido, ya que "la tensión de la musculatura favorece la actividad intelectual" (Maddox, 1970, pag. 212). Es importante resaltar que hay que evitar estudiar en la cama o en un sofá, así como en lugares deficientemente ventilados o alumbrados, puesto que favorece el relajamiento muscular y disminuirá la capacidad de concentración necesaria para poder atender a las actividades escolares (Salame, 1985). Otros aspectos que hay que tomar en cuenta en el control del medio ambiente de estudio, son las distracciones tanto auditivas como visuales, así como la desorganización, los cuales en forma aislada o conjunta entorpecen la concentración (Salame, 1985).

En cuanto a las distracciones auditivas se encuentran: las conversaciones, la radio y televisión, y el ruido exterior. Las dos primeras pueden evitarse volitivamente, a diferencia de la tercera que no puede controlarse puesto que es independiente a nosotros. No obstante esto, se pueden planear las actividades en las horas del día más tranquilas (Salame, 1985). Las distracciones visuales (Salame, 1985), comprenden todos aquellos estímulos o elementos que son capaces de evocar recuerdos o imágenes con sólo mirarlos; no obstante, la televisión también pertenece a este grupo, no tanto por lo que puede evocar, sino porque estimula al oído y la vista simultáneamente. Cabe decir que las fotografías, "posters" de artistas o muñecos, también se consideran dentro de este grupo de

distracciones. Por último mencionaremos que la desorganización (Salame, 1985), es uno de los factores que con mayor facilidad provocan la pérdida de la concentración. Razón por la que es necesario tener a la mano todos los materiales que se emplean durante el estudio, así se evita la pérdida de tiempo buscando determinado material u ordenando apuntes, exámenes o temas.

Así, resulta sumamente importante conocer cuáles con las condiciones óptimas de un ambiente de estudio y la manera de controlarlo, ya que en caso contrario, provocará en el estudiante una asimilación deficiente del material de estudio.

1.3. CONDICIONES FISIOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO. Es de vital importancia tomar en cuenta las condiciones fisiológicas que facilitan o interfieren en la conducta de estudio (Guerra y McCluskey, 1987), ya que "cuando estas enfermo o débil, tu rendimiento intelectual es mínimo" (pag. 17).

De esta manera, se explicarán aquellas condiciones fisiológicas más relevantes, tales como la alimentación y el sueño.

1.3.1. Alimentación: Es uno de los factores más importantes (Salame, 1985), ya que de esto dependerá en gran medida el rendimiento durante la jornada de trabajo o escolar. La alimentación debe estar bien balanceada y contar con proteínas, grasas, carbohidratos, minerales, vitaminas y agua. "Se sabe que el trabajo de índole intelectual, requiere especialmente de calcio y fósforo" (Guerra y McCluskey, 1987, pag. 19), razón por la que resulta conveniente ingerir alimentos que los contengan, así como los productos derivados de la leche que son ricos en calcio y los productos del mar que contienen fósforo. Además es importante destacar que se sugiere comer siempre a la misma hora y en forma ordenada, con la finalidad de evitar

trastornos gastrointestinales. Así, "los alimentos proporcionan energía para trabajar y para las funciones vitales del cuerpo, ayudan a hacer un adecuado uso del cuerpo y proporcionan el combustible para el mantenimiento del calor corporal" (Maddox, 1970, pag. 224).

1.3.2. Sueño: "El sueño es el alimento de las neuronas, absolutamente necesario para el descanso" (Guerra y McCluskey, 1987, pag.22). Los médicos recomiendan para todo estudiante ocho horas de sueño como mínimo. Durante el sueño, disminuye el ritmo del corazón, baja la presión de la sangre y cambia el ritmo de la actividad cerebral, creando así una distensión que compensa la concentración excesiva y el desgaste de energía nerviosa durante las horas de vigilia. Así, el sueño hace que el cuerpo elimine los productos tóxicos que ha acumulado durante el día, que repare el desgaste de los tejidos y que renueve las energías. "Los experimentos sobre estudiantes que se han mantenido despiertos durante más de 100 horas, manifiestan disminución en los resultados de su realización en pruebas de tipo intelectual o físicas" (Maddox, 1970, pag. 222). Requiriendo mucho más esfuerzo que el normal para mantener el rendimiento, razón por la cual los estudiantes se ponían irritables, encontraban dificultad para leer y escribir, no se acordaban de sucesos recientes, padecían dolores de cabeza, eran incapaces de mantener su estado de actividad en tareas que exigían un rendimiento continuado y cualquier tipo de estudio se hacía muy difícil. En relación a esto, cabe decir que algunos estudiantes tienen la falsa creencia de que si estudian ya entrada la noche, es cuando obtienen mayor rendimiento, y "tienen la impresión de que se realiza una prodigiosa cantidad de trabajo" (Maddox, 1970, pag. 28), sin tomar en cuenta que a esa hora, el cerebro tiende a entrar en un período de fatiga y relajación,

rompiéndose el proceso de concentración y por tanto, la asimilación y retención de la información.

1.4. HABITOS Y ACTITUDES DE ESTUDIO.

Durante la vida escolar, el alumno adquiere progresivamente habilidades y hábitos de estudio que le permiten adquirir conocimientos cada vez más complejos. Sin embargo, al enfrentarse con actividades académicas de mayor grado de dificultad, se percata de que dichas destrezas y hábitos no siempre son útiles para afrontar sus nuevas responsabilidades, por lo cual se ve forzado a reorganizar lo que ya conoce, y a utilizar y manifestar nuevas conductas que sean compatibles con circunstancias y necesidades de estudio, diferentes. Estas nuevas conductas deberían ser una consecuencia natural de ciertos hábitos pre-establecidos; pero a menudo esos hábitos son tan deficientes que es necesario una re-educación para mejorarlos (Aduna y Márquez, 1985).

El individuo desarrolla sus modelos de actuación de manera progresiva mediante la práctica. Estos modos de actuar que se fijan gracias al entrenamiento se denominan hábitos. Cuando se han formado adecuadamente los hábitos, al mismo tiempo que se actúa con rapidez, se actúa bien. De este modo, el hábito puede perfeccionarse, como el hábito de lectura.

Al igual que los hábitos, las costumbres se adquieren como resultado de la repetición de las acciones; pero mientras aquellos son maneras de alcanzar los fines que pueden responder a distintas necesidades, las costumbres responden a una necesidad determinada que exige realizar precisamente una acción. Las costumbres se forman como resultado de una repetición sencilla que no causa un

perfeccionamiento de las acciones, como por ejemplo, lavarse las manos antes de comer (Aduna y Márquez, 1985).

Así, para el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1986, pag. 1039), "el hábito es un conjunto de habilidades que posibilitan la adaptación del niño al medio y la adquisición de la competencia necesaria para responder a los requerimientos complejos de la vida en sociedad". La frecuencia con que se exigen determinados comportamientos en la interacción social, facilita la adquisición de comportamientos como hábito. Los hábitos se refieren a habilidades complejas que se pueden clasificar en hábitos de autonomía personal y social, emocionales, motores y de estudio o de trabajo, que para los fines del presente documento, se abordarán únicamente éstos últimos. Los hábitos de estudio o de trabajo, son aquellos comportamientos que se requieren para llevar a cabo cualquier actividad intelectual, independientemente del contenido propio de la actividad: mantener la atención, actuar continuamente durante un tiempo determinado, seguir normas o criterios fijados previamente, etc. "Se suele considerar también como hábitos de estudio, tomar apuntes, hacer resúmenes, esquemas y otras habilidades relacionadas con las técnicas y estrategias de aprendizaje" (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1986, pag. 1040).

Los hábitos y las funciones fisiológicas como las de respirar o digerir se pueden comparar, con la diferencia de que las funciones son involuntarias, mientras que los hábitos son aprendidos. Sin embargo, ambos se asemejan en cuanto que necesitan de la cooperación del organismo y del mundo exterior. De acuerdo con esto, al generarse alguna actividad en el individuo, se provocan reacciones en el mundo que lo rodea. Así, las demás gentes pueden aprobar, protestar,

animar, compartir, o resistir. Pero para que los hábitos puedan manifestarse una vez más o reproducirse varias veces, requieren del apoyo de las condiciones circundantes o de un grupo específico de personas, o bien de la sociedad (Savona, 1985). De este modo, vale la pena citar a Dewey (1964) quien postula "la conducta es social. Los hábitos, de la índole que sean, son responsabilidad, tanto del individuo como del grupo social" (pags. 26-27). En base a lo descrito anteriormente, se puede decir que los hábitos son susceptibles de ser modificados desde el momento que son una conducta aprendida y adquirida (Savona, 1985).

Para el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1986), la formación de hábitos debe basarse en los siguientes requisitos: 1. Entendida como proceso, pasa por tres fases, esto es, se necesita elicitar la conducta que sea manifestación del hábito pretendido, fijarla para aumentar su contingencia ante situaciones estimulantes y acrecentar su estabilidad. 2. Para que dicho proceso pueda normativizarse se requiere de: la repetición, la cual es indispensable para que la respuesta se convierta en conducta asumida y aprehendida por el sujeto, y se refiere tanto al ejercicio o práctica de la respuesta concreta como a su ejecución en situaciones diferentes de las que promovieron su elicitación; asimismo, de la variación de los contextos o situaciones ya que el hombre responde ante situaciones que percibe como estimulantes, por lo que para elicitar las conductas pretendidas es necesario poner al hombre en ámbitos y situaciones distintas pero congruentes que le aseguren pautas de futura generalización de las conductas apropiadas; la motivación como principio y factor de aprendizaje debe asegurar que el sujeto, encuentre sentido incluso a la repetición de sus actos o

de los del modelo; otra clave importante en el proceso de formación de hábitos la constituye la imitación de las ejecuciones de aquellos que el sujeto considera como modelos; y, la generalización y transferencia deben operar a lo largo del proceso una vez que la conducta o conductas se hayan asumido con una relativa fijeza respecto de las situaciones que posibilitan su elicitación. 3. En este proceso, resulta de suma importancia analizar las vías de intervención que puedan asegurar el logro de los objetivos previstos. Así para Castillejo (1981) se debe contemplar: la información que se le dé al sujeto, es decir, informarle el hábito de qué se trata y sus comportamientos, conductas, pasos y gestos (Rico Vercher, 1982), lo que no es la conducta que debe ejecutar, los ámbitos pertinentes para su aplicación y las normas a las que debe sujetarse su ejecución; de igual modo, se debe tomar en cuenta la demostración por parte del profesor, la cual asegura y refuerza la fijación de la disposición; las puestas en acción del hábito, mismas que aseguran la adquisición de la consistencia de la disposición; las evaluaciones del desempeño de la conducta permitirán elaborar por un lado, los niveles o repertorios de entrada para iniciar el proceso de formación de hábitos y la línea base en que se va a descomponer el proceso, y por otro, reforzar los logros y aproximaciones sucesivas al desempeño que se considere ideal del hábito en cuestión; y finalmente, la ampliación y generalización de las situaciones estimulantes, en consonancia con el principio de la repetición, son el corolario necesario de la anterior vía de intervención.

Para Díaz Vega (1988, pag. 126) "las actitudes son estados de tipo emocional, que varían de acuerdo con la maduración y las experiencias de aprendizaje del individuo".

De acuerdo con Klausmeier, Herbert y Goodwin (1977, pag. 333), "las actitudes que aprende una persona por cualquier medio, influyen en sus comportamientos de acercamiento y evasión hacia las demás personas, eventos e ideas y también en sus conceptos sobre el mundo físico y social". Estas siempre acompañan al comportamiento, al cual predisponen de manera favorable o desfavorable, ya que existe una carga emocional en las mismas por lo que tienen un referente afectivo. "El componente afectivo de una actitud se refiere a las emociones que uno asocia con el objeto de la actitud, es decir, uno siente que el objeto es agradable, gusta o no gusta" (Klausmeier, Herbert y Goodwin, 1977, pag. 335).

Si se enfrenta con entusiasmo la actividad de estudio, al considerarla como algo interesante y útil, es muy factible que en efecto el estudio adquiera propiedades reforzantes; las actitudes se tornan positivas cuando los estímulos están asociados a experiencias placenteras.

Por otro lado, cabe resaltar que las actitudes ejercen funciones básicamente de: a. facilitación/inhibición de la conducta; b. actividad de los dispositivos motivacionales (pro/contra); c. orientación del sentido y dirección de la conducta; d. facilitación de interpretaciones/integraciones de la realidad y, e. generación de estructuras de estabilidad conductual.

Respecto a la entidad y estructura de las actitudes, tanto la perspectiva conceptual como los enfoques empíricos y experimentales (Fishbein-Ajzen, 1975; Adams, 1982), sostienen que los componentes de las actitudes son básicamente: a. cognitivos, en el cual se incluyen tanto conceptos y creencias, así como procesos perceptivos, atencionales, de almacenamiento y registro, cognitivos complejos,

neuronales, etc. b. afectivos, dentro del cual se inscriben las vivencias, resonancias, emociones, sensibilidades, sentimientos, afectos y en general todos los procesos y conductas referidos al bípolo placer-dolor; y, c. conductuales, el cual lo integran comportamientos, conductas, actividades, etc.

En lo referente a la formación y cambio de actitud, son fundamentales los siguientes aspectos (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990): el marco sociocultural en el que se desarrolla la vida del sujeto; el grupo social o de pertenencia o referencia; los valores y contenidos culturales predominantes; los modos, condiciones o situaciones de los procesos de aprendizaje; la congruencia de los modelos a los que se está expuesto, y tipos de relación, esto es, los procesos de imitación o de aprendizaje vicario son fundamentales; la experiencia vital acumulada y, las características específicas de cada sujeto, que se refiere a dimensiones cognitivas, afectivas y rasgos de personalidad, entre otros.

Ahora bien, por lo que respecta a las actitudes favorables o positivas que todo estudiante debería asumir están las siguientes: en primer lugar debe aceptar que ninguna institución educativa es perfecta puesto que todas tienen sus fallas; que su vida académica puede ser tanto placentera como desagradable y que será sólo su actitud la que determine el camino a seguir. Si su actitud es positiva, concentrará su atención en los aspectos estimulantes, interesantes y satisfactorios de la actividad académica. Tenderá a sentirse por tanto, motivado, alerta y productivo, lo cual le permitirá disfrutar de la experiencia académica. Si por el contrario su actitud es negativa, fijará su atención sólo en los aspectos

desagradables, sentirá la escuela como una carga aburrida y sin recompensas, sus energías y entusiasmo se agotarán inútilmente y se alejará de las actividades amenas que ofrece la escuela (Savona, 1985).

"Las habilidades y actitudes de estudio ineficaces pueden ser remediadas si se le proporciona la instrucción adecuada basándose en dos hipótesis" (Aduna y Márquez, 1985, pag. 16):

- existen habilidades de estudio efectivas que pueden ser usadas para conocer las características de la conducta de estudio de los estudiantes exitosos y las de los que fracasan.
- los estudiantes académicamente deficientes necesitan adquirir habilidades y actitudes de estudio efectivas.

La hipótesis fundamental descansa en el hecho de que los estudiantes académicamente deficientes pueden ser más efectivos si modifican ciertos patrones emocionales y de conducta, y si aprenden a manejar sus conflictos emocionales. Una investigación realizada por Beneke y Harrus en 1972 (en Aduna y Márquez, 1985) muestra que aunque las técnicas de modificación de conducta son efectivas para incrementar el uso de habilidades de estudio y para mejorar el promedio escolar, debe haber una decisión firme y abierta por parte del estudiante para que ocurra el cambio de conducta.

A manera de conclusión diremos que una adecuada administración del tiempo en base a un programa de actividades (guía y calendario); el implementar las condiciones medio-ambientales necesarias para llevar a cabo la conducta de estudio (ventilación, luz, mesa, silla, tranquilidad, etc.); tener en cuenta el óptimo funcionamiento fisiológico (alimentación, sueño); y, el crear y mantener hábitos de estudio (tomar apuntes, hacer resúmenes, esquematizar, etc) y

actitudes positivas (hacia el maestro, hacia la educación, hacia el trabajo escolar, etc.); permitirán una mayor probabilidad de que el estudiante obtenga un rendimiento académico exitoso.

2. HABILIDADES DE ESTUDIO

Se conoce que el estudio es un asunto particular y que cada persona desarrolla o utiliza determinados métodos o estrategias de estudio que pueden o no ser útiles para otra persona. Así, los mejores métodos para estudiar historia medieval no serán necesariamente las mejores técnicas para aprender química. Sin embargo, para cualquier materia que se estudie, es necesario conocer y desarrollar habilidades generales de estudio como velocidad y comprensión de lectura, memoria, saber subrayar, elaboración de resúmenes y esquemas, tomar apuntes y preparar exámenes, que "permitan desarrollar métodos personales y planes de estudio de un modo más efectivo y con menos esfuerzo y error" (Maddox, 1970, pag. 9). El éxito académico no sólo depende de la inteligencia y el esfuerzo, sino también de los métodos de estudio, puesto que algunos estudiantes pueden hacer más trabajo que otros en un tiempo dado y con mayor facilidad. Esto se debe en gran parte a la inteligencia, (aunque ésta no es el único factor), y a los métodos eficaces de estudio, es decir, a la metodología de estudio, la cual significa ciencia del método (Diccionario Hispánico Universal), y "enseña el camino de la convergencia y la unidad personal" (Guerra y McCluskey, 1983, pag. 12), esto es a emplear la concentración, la atención, el tiempo y los recursos personales potencializando su eficacia. De esta manera, una metodología de estudio adecuada, requiere de dos aspectos primordiales (Salame, 1985): 1. Administración Eficiente del Tiempo (ver Cap. 1) y, 2. Técnicas de Estudio Eficientes, mismas que se abordarán a continuación.

2.1. LA LECTURA

La lectura es la actividad de mayor importancia en el estudio. "En literatura y en historia, la lectura se lleva quizá el 90% de tiempo de estudio privado" (Maddox, 1970, pag. 77). Sabemos que hay grandes diferencias entre los individuos en cuanto a la tasa de lectura, es decir, la cantidad de texto leído y comprendido en un tiempo dado.

Evidentemente si se puede acelerar la tasa de velocidad de lectura, el tiempo rendirá más. Por supuesto, los libros y artículos difieren en dificultad y en claridad de exposición. Y lo que para algunos es difícil de leer es fácil para otros. La tasa de lectura depende de la dificultad de la materia y de los fines de aquélla. Pero hay algunos estudiantes que leen incluso la prosa más corriente con una lentitud fuera de lo normal, y esto es ciertamente un obstáculo para el estudio.

2.1.1. Propósitos de Lectura. Carman (1991) opina que antes de iniciar la lectura se tiene que fijar un propósito de ésta. El dice que el hecho de leer sólo cuando debe de hacerlo y/o leer todo (periódicos, poesía, relatos breves, libros de texto, novelas), generalmente de igual manera y a la misma velocidad indica que la intención de lectura es la misma, es decir que no hay un propósito al leer que guíe. Este hecho es uno de los causantes del porqué aburre la lectura, disminuye la comprensión o se "divaga" cuando se está leyendo. El propósito que generalmente tienen los estudiantes para leer un determinado capítulo es pasar el examen y el curso, pero esto no basta, es necesario tener un propósito que despierte interés por la lectura asignada y que ayude a evitar las dificultades arriba mencionadas. Carman (1991) menciona los siguientes tipos de

propósitos: 1. Leer por Gusto: Una de las razones para leer es hacerlo meramente por placer. La revisión de lecturas como revistas, novelas, etc., son algunos ejemplos de éste tipo de propósito, aunque no necesariamente, puesto que quizá para alguna persona el leer un libro de historia sea por placer. 2. Leer por Aplicación Práctica: Otro objetivo de la lectura es adquirir conocimientos que sirvan para su aplicación a determinada situación. Los manuales de laboratorio y de taller, una receta, las guías de barman, son todos temas que de ordinario se consultan con un propósito práctico. 3. Leer para Poseer Ideas Generales: No siempre es preciso leer todas las palabras de una página. Si lo que se propone al leer es sacar una idea general del tema, se puede leer a mayor velocidad, saltándose partes para buscar sólo las ideas principales, leyendo los encabezados y subtítulos en tipo negro o los resúmenes que a veces aparecen al final. Con leer el cuestionario final de los capítulos de un libro de texto se tiene bastante para enterarse de la idea general de su contenido. 4. Leer para Localizar Información Específica: Cuando se sabe qué es lo que se busca, puede saltar párrafos enteros de manera rápida. Por ejemplo, si se desea saber la definición de una palabra del diccionario o enterarse de la hora y el canal de un programa de televisión o quién fue el inventor de la brújula o cuántos huevos entran en una receta, entonces se lee para localizar información específica. 5. Leer para Evaluar Críticamente: En las escuelas y sobretodo del nivel preparatoria en adelante, se pide a los estudiantes que hagan evaluaciones acerca de ciertos materiales. Estos estudiantes deben tener la suficiente habilidad para descubrir las influencias que presenta el autor, frente a las que él mismo

pueda tener. Lo importante es leer con mente abierta; y formarse un propósito evaluativo al estar leyendo. Carman (1991) señala que existen otros propósitos en la lectura, no obstante, las diferencias que presentan cada uno de los cinco propósitos mencionados han de hacer tener en cuenta que antes de leer algo se tiene que preguntar qué propósito se tiene al hacerlo.

2.1.2. Tipos de Lectura. Independientemente de que existan propósitos de lectura, también hay tipos de lectura que si bien van de la mano con los propósitos, es necesario conocerlos; es decir, que ante un objetivo de lectura se va a utilizar un tipo específico de ésta, dependiendo también de la dificultad implicada en el texto.

1. **Revisión Rápida:** Es una búsqueda veloz de un punto importante dentro de un texto. Por ejemplo el tratar de encontrar una fecha específica, un nombre, etc. Se ignora todo el material menos el objetivo de la búsqueda.
2. **Hojear:** Es muy parecido al anterior, pero aquí no se busca nada en particular, sólo el tratar de hacer una evaluación general del libro, en base a los contenidos que alcancemos a detectar al hacer la revisión. Esto se utiliza para saber si el libro en cuestión nos va a servir para los propósitos que tenemos.
3. **Lectura de Estudio:** Como el objetivo que se tiene cuando se utiliza este propósito es dominar el material de lectura, es decir comprenderlo, éste tipo de lectura es lenta y repetitiva. Siendo aquí en donde se utiliza el método de estudio para lograr este dominio, en lecturas del tipo de textos escolares, poesía, revistas especializadas, etc.
4. **Lectura Ligera:** Es rápida ya que generalmente los textos que contienen a este tipo de lectura no son de una estructura difícil, ni tienen grandes dificultades al leer. Es superficial pues no se trata

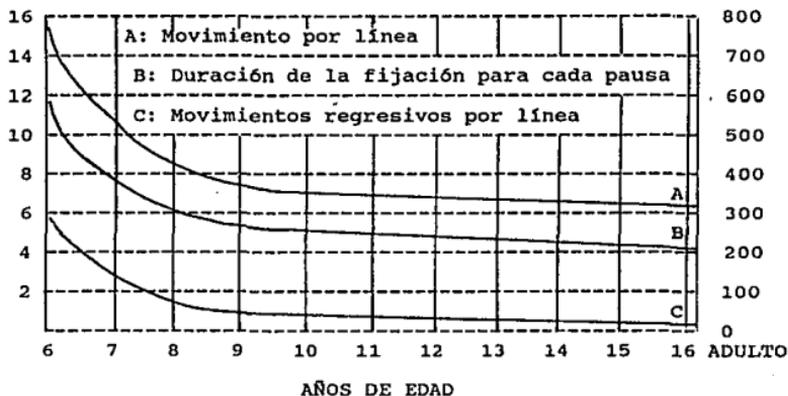
de dominar el material, sino el objetivo es entretenerse en la lectura, por ejemplo en novelas, cuentos, revistas, periódicos, etc.

5. Lectura Palabra por Palabra: En este tipo de lectura, se depende más del material que de los propósitos, por ejemplo lecturas del tipo de lenguas extranjeras, fórmulas matemáticas y científicas, etc.

2.1.3. Naturaleza de la Lectura. La lectura es un proceso muy complejo, como es evidente si pensamos en el tiempo que lleva aprender a leer. Es útil pensar en ello como: 1. un proceso de recepción sensitiva, que comprende unos movimientos adecuados de los ojos, y 2. como un proceso cerebral, en el que se elabora el significado de los símbolos impresos. Cuando el ojo se mueve de izquierda a derecha a lo largo de la línea impresa (o de derecha a izquierda en el árabe o de arriba a abajo en el chino) avanza a golpes y con pausas, y luego oscila del extremo derecho al extremo izquierdo para empezar la nueva línea de lectura (Jensen, 1978). Un registro preciso de los movimientos del ojo exigirá una cámara o un amplificador electrónico para recoger energía potencial del músculo óptico, pero se puede estudiar mirando a alguien que lee. Maddox (1970) recomienda hacer un pequeño agujero en medio de una página de un periódico o revista y mirar los movimientos de los ojos de una persona que lea a través de este agujero. Se puede mirar alternativamente por encima del hombro que mantiene verticalmente esta persona. Dado que el movimiento de ambos ojos está perfectamente coordinado, sólo se necesita mirar uno de ellos. Fijar la atención en la parte superior del iris, donde la zona de color toca lo blanco. Observar el número de pausas por línea, las regresiones o movimientos hacia atrás, en el curso de la lectura de una línea, la vuelta al

final de la línea y el ritmo y uniformidad de la progresión. Observar, también los movimientos de los ojos de los niños de 7 u 8 años mientras leen. "En la lectura de una línea impresa de unos 10 cm. de longitud, la mayoría de adultos hacen 5 ó 6 fijaciones por línea si lo que lee es fácil, y más si es difícil. Se ven unas dos palabras en cada fijación. Los movimientos de los ojos entre las fijaciones son muy rápidos y sólo ocupan un 10% del tiempo total, dejando un 90% de tiempo para la captación de información en las pausas. Esta habilidad es el resultado de muchos años de práctica, como lo ilustra el siguiente gráfico" (Maddox, 1970, pag. 79).

INCREMENTO DE LA HABILIDAD EN LA LECTURA CON LA EDAD



El número de fijaciones por línea de imprenta decrece de quince o veinte, a la edad de seis años, a cinco o seis en un adulto instruido. La longitud de la fijación decrece de medio segundo a un cuarto de segundo, más o menos. El número de movimientos regresivos

(cuando el lector vuelve la mirada a palabras en las que se había fijado previamente) decrece de cinco a menos de una. "Aquí tenemos una ilustración de las fijaciones de un estudiante en una línea de lectura" (Maddox, 1970, pag 79).

1	2	3	4	5	8	7	9	6	10	
Una	común	violación	de	esta	regla	es	ilustrada	por	la	frase
0'20	0'24	0'20	0'24	0'16	'24	'24	'36	'16	0'12	

Las líneas representan las fijaciones, los números de arriba de las líneas su orden, y los números de abajo su duración en segundos. En este caso el avance es regular hasta que se alcanza la palabra <<la>>, luego el ojo vuelve atrás y se detiene en la palabra <<ilustrada>>. Probablemente el estudiante no estaba muy familiarizado con el uso de <<ilustrada>> en este contexto (Jensen, 1978).

2.1.4. Perfeccionamiento de la Lectura. La práctica de hacer más adecuados los movimientos del ojo puede aumentar la rapidez en la lectura (Dwyer, 1989). Ciertamente podríamos asimilar la información más rápido. Si solo consideramos el ojo, la cantidad que se puede asimilar depende de la extensión de línea abarcada y de la duración de la fijación. "La mayoría de la gente puede ver claramente unas dos palabras, junto con una vaga impresión de una o dos más, si se mantiene constantemente la fijación en la primera palabra de una línea impresa. Esto es, pueden ver unas tres palabras en una mirada" (Maddox, 1970, pag. 80). Como en una línea impresa de diez centímetros habrá unas diez o doce palabras, será posible abarcarla, por lo tanto, en tres o cuatro fijaciones, en lugar de cinco o seis

como es corriente. También se sabe, gracias a los experimentos de Maddox, que el ojo puede captar tres o cuatro palabras relacionadas entre sí en mucho menos de 25 centésimas de segundo. Si la iluminación es buena, el tiempo que de hecho se requiere para el reconocimiento es sólo de una centésima a 15 centésimas de segundo. Así pues, si consideramos solamente el ojo, aún teniendo en cuenta el tiempo perdido en las pausas, será posible para la mayoría de la gente aumentar la rapidez en la lectura (Jackson, 1979). Se ha de recordar, sin embargo, que no sólo leemos con los ojos, sino también con la mente (López, Linda, 1979). La lectura rápida sólo es posible cuando ya estamos muy familiarizados con el lenguaje y su contenido. Una palabra familiar se lee de una vez, sin deletrearla, y lo mismo puede decirse de las frases y oraciones corrientes. Los adultos que están muy familiarizados con ellas reaccionan como ante un todo. De esta manera la palabra impresa dispara los hábitos del lenguaje. Las reglas y sucesiones gramaticales del lenguaje nos capacitan para anticipar lo que va a venir. El principio de una frase como <<cogió su cuchillo y su tenedor y empezó...>>, nos sugiere enérgicamente un final como <<a comer>>. En la lectura rápida de una novela o un periódico, el lector consumado no se molesta en leer todas las palabras, ni siquiera todas las frases o párrafos. Se pueden pasar por alto muchas cosas y no obstante, al reconocer frases aquí y allá, el lector experimentado es capaz de hilvanar una historia conexas la mitad de la cual ha sido facilitada por la página impresa y la otra mitad por su experiencia pasada (Carver, 1984). Así pues, podemos ver que la rapidez en la lectura depende tanto de la familiaridad y la experiencia como de los movimientos mecánicos de los ojos. Si se

hacen fijaciones muy largas quiere decir, en general, que se ha encontrado una palabra de significado oscuro. Las fórmulas exigen un intervalo de fijación más largo, puesto que incluyen información condensada. Las lenguas extranjeras se leen mucho más despacio. Una lengua extranjera moderna como el francés, se puede leer sin movimientos regresivos de los ojos. En cambio una lengua como el latín, no se lee sino que se descifra, con muchos movimientos regresivos, a causa del orden diferente de las palabras en las oraciones latinas (Maddox, 1970).

Los defectos específicos que se encuentran en los lectores más jóvenes consisten en el análisis excesivo de las palabras y en la lectura palabra por palabra, los movimientos de los labios y los movimientos de la barbilla, las dificultades de la rápida hojeada regresiva, las regresiones a lo largo de la línea, y la lentitud en el reconocimiento de palabras. Estos defectos no son muy generales ni graves en los estudiantes mayores (Jensen, 1978). Existen grandes diferencias entre los individuos en la tasa de lectura tanto si provienen de las diferencias visuales como si proceden del cerebro o de ambas a la vez. Maddox (1970) midió la rapidez de veinte estudiantes que leían en silencio una interesante novela. La media de palabras por minuto fue de 336, pero la oscilación del lector más lento al más rápido fue de 150 a 600 palabras por minuto, esto es, que el lector más rápido leyó cuatro veces más deprisa que el lector más lento. La existencia de estas grandes diferencias individuales hacen pensar que si se es un lector realmente lento, se puede muy bien leer más rápido con la práctica y el ejercicio.

Resumiendo, estos son algunos de los factores que pueden alterar una correcta lectura:

1. Falla en el ajuste de la velocidad de lectura al material.
2. Pronunciación de las palabras escritas.
3. Escaso vocabulario (muchas palabras son desconocidas).
4. Número excesivo de detenciones de la vista.
5. Regresión de la vista a párrafos ya leídos.

La solución para los problemas anteriores sería:

1. Falla en la Velocidad: La corrección de esta falla se puede hacer ejercitando con material ligero (novelas, cuentos, periódico, etc.) imprimiendo la mayor velocidad de la que se es capaz. Es necesario evitar el detenerse ya que esto es un hábito inadecuado y que se estableció probablemente desde los inicios en la lectura y no se corrigió. También es necesario no regresar en la lectura y practicar regularmente (Chávez Maury, 1987). A continuación se proponen una serie de ejercicios con los cuales se puede corregir esta falla. Chávez Maury (1987) introdujo este ejercicio; se inicia dando una hoja al estudiante con una serie de líneas y se le pide que con el dedo índice de la mano derecha señale la línea y vaya desplazándolo de derecha a izquierda, procurando fijar la vista en la línea y seguir los desplazamientos del dedo. Se repite éste ejercicio unos diez minutos hasta que haya iniciado el proceso de reflejo ojo-mano. Después de que se ha ensayado lo suficiente el anterior ejercicio, ahora se pasa a una lectura ligera y se inicia el mismo procedimiento pero ahora procurando fijar la vista en las palabras por donde le va señalando el dedo, al llegar al extremo derecho, se repite el

ejercicio renglón por renglón, hasta terminar la pagina procurando no despegar el dedo de la hoja.

El siguiente ejercicio, es muy parecido en su mecánica al anterior, se efectúa también con el dedo índice, pero éste movimiento comienza 1 cm. aproximadamente adelante de donde comienza el renglón y termina aproximadamente adelante de donde termina el renglón; sin embargo, la mecánica de la vista debe forzar a los ojos a ver el principio y final de ese renglón. Así con este ejercicio se logrará abrir el foco visual de manera horizontal (Chávez Maury, 1987).

2. Vocalización: Como ya se mencionó al leer normalmente hay una repetición (Jensen, 1978), ésta puede ser verbal o mental, siendo ambas dafinas. Debido a que afectan la velocidad y la comprensión, ya que no se lee a mayor velocidad con que se habla. La corrección para esta falla es practicar la lectura mucho más rápidamente de lo que se puede hablar. Así se tiene la seguridad de que no se está repitiendo mentalmente la lectura. Otra forma, es que paralelo a la lectura, recitar o repetir una frase e ir subiendo el nivel de dificultad a medida que se va teniendo práctica en la ejecución de este ejercicio. Los ejercicios recomendados en orden de complejidad son:

- María tenía un corderito.
- Tengo que aumentar mi velocidad de lectura.
- Progresión numérica: 1,2,3,4,5,6,...
- Regresión numérica: 222,221,220,219,...

3. Escaso Vocabulario: La dificultad más común, como ya fue mencionada, es la falta de familiaridad con el lenguaje usado por los autores (Carver, 1984). Lo que generalmente se sugiere para la corrección de esta falla es:

- leer más. Cuando una persona tiende a incrementar el hábito en la lectura, su vocabulario tiende a incrementarse como efecto del conocimiento de palabras por el contexto en donde se encuentran; - utilizar nuevas palabras. Siempre que nos encontremos con palabras nuevas, es importante tratar de utilizarlas lo más rápidamente posible y empezar a incorporarlas en nuestra expresión cotidiana para incrementar nuestro vocabulario; -consultar el diccionario. Por supuesto ésta sería la técnica más obvia, pero lamentablemente la menos utilizada; -juegos. Se puede incrementar el vocabulario por medio de juegos en donde se vean involucradas palabras como crucigramas, maratón, sopa de letras, etc.

4. Detenciones Excesivas: Al inicio del capítulo se decía que nuestra vista se desplaza a saltos por la línea del texto. Nuestros ojos se detienen y registran palabras (fijación) para luego dar otro salto y registrar otra vez. Así, mientras más palabras capta la vista a cada fijación, se reducirá más el tiempo de lectura. Estos son los ejercicios propuestos para la corrección de la falla: En el primero, se requiere posar la vista en cada una de las líneas brevemente; esto ayuda a desarrollar un ritmo de lectura por frases más uniforme y a reducir el número de veces que los ojos se detienen en cada línea. La "lectura" tiene que ser rápida o de lo contrario se harán más de dos fijaciones en cada línea. También hay que asegurarse de efectuar giros rápidos de su vista, del final de una línea al inicio de la siguiente. En el segundo ejercicio, ya que se tiene suficiente habilidad en la lectura por frases, se utiliza la técnica de trazado de los márgenes. Se toma la columna de un diario o revista, se traza una línea vertical hacia abajo de la página en el centro de la

columna, y se practica moviendo los ojos a cada lado de la línea guía, leyendo cada línea con una sola fijación del ojo.

5. Regresiones de la Vista: La práctica para la corrección de esta falla es la siguiente: -Aplicar velocidad en la lectura. -Aplicar lectura por frases. -Concentrarse para obligar a los ojos a seguir la línea. Muchas personas tienen esta falla porque no logran concentrarse en la lectura y por lo tanto, tienen que estar regresándose continuamente.

Finalmente, habrá que mencionar que la mayoría de los autores (Maddox, 1970; Jensen, 1978; Chávez Maury, 1987; Guerra, 1987) opinan que si se quieren corregir los errores al leer aquí vistos, es necesario practicar diariamente 30 minutos. Así, al término de 3 ó 4 semanas, aseguran, se notarán adelantos significativos.

2.2. METODO DE ESTUDIO

Una ayuda para el estudio sistemático que se ha considerado valiosa (Carman, 1991) en las universidades norteamericanas, es el sistema llamado VILER <en inglés SQ3R iniciales de: Survey, Question, Read, Recite, Revise>. Para observar la tendencia mnemotécnica del autor, se decidió utilizar una forma equivalente, que correspondiese, en cuanto a su significado a las palabras inglesas cuyas siglas integran el nombre del método: VISTAZO, INTERROGAR, LEER, EXPRESAR Y REVISAR.

VISTAZO: Es la primera etapa del método de estudio (Staton, 1989), consiste en un EXAMEN PRELIMINAR del material que se va a estudiar. Esto es para conocer el plan e ideas generales, para despertar el interés, aunque no se ofrecen los detalles. En pocas palabras, significa que en vez de coger un libro y leer uno de sus capítulos

una y otra vez, se debe "explorar" primero, es decir: averiguar todo lo que se pueda sobre los fines y propósitos del libro, leer el prefacio del autor, estudiar la tabla de materias y el índice, leer los capítulos resumen (si los hay) y dar una rápida hojeada al libro. No se deben de perder de vista los propósitos de estudio, el programa de estudio y la importancia del libro para los intereses particulares. Y si el libro no convienen a los propósitos buscados, si no está bien escrito y en el nivel apropiado de dificultad, se debe buscar uno mejor. En otras palabras, hacer un reconocimiento antes de empezar el trabajo principal y adquirir una perspectiva general de lo que se tiene ante uno. La ejecución adecuada de la etapa que se ha llamado VISTAZO proporcionará el cuadro general que el autor está dando a conocer en su escrito y ayudará a descubrir la verdadera idea que está tratando de probar. Distinguir exactamente lo que el autor está tratando de hacer facilita localizar y reconocer los puntos más importantes de las páginas que se van leyendo. El VISTAZO también permite juzgar la organización del tema que se va a estudiar. Es como mirar la imagen de un rompecabezas antes de juntar las piezas. Tener una idea general de un capítulo ayudará considerablemente para ver cómo se relacionan los temas entre sí. Esta etapa del proceso de estudio muestra la organización del autor y ayuda a precisar porqué se va a estudiar determinado material.

INTERROGAR: La segunda etapa del método de estudio VILER (Staton, 1989), consiste en formularse preguntas. Desde que se está leyendo el título del capítulo o del tema, o cuando se esté desarrollando el VISTAZO, es necesario preguntarse: ¿Cuál será precisamente el contenido del tema que lleva éste título?, y conforme se vaya

desarrollando el VISTAZO algunas preguntas que se considere que podrán contestarse mediante una cuidadosa lectura del material. Por ejemplo si se está leyendo un trabajo sobre la vida de Sigmund Freud, las preguntas que podrías esperar que fuesen contestadas son: ¿Cómo fue su infancia?, ¿Cuál fue su educación?. ¿Cómo influyeron estos aspectos en lo que escribi6?, ¿Hubo algùn acontecimiento especial en su vida que permita explicar la orientación de sus escritos?, ¿Es correcto suponer que haya sido influido, considerable y especialmente por los trabajos de algùn otro autor?, ¿En que forma ha influido en nuestra vida?. Todas estas cuestiones podrán formularse teniendo en cuenta solamente el título del trabajo. Se pueden formular preguntas, más detalladas, conforme se efectúa el VISTAZO del tema. Puede encontrarse también, a menudo, una lista de preguntas al final del capítulo o de la lectura asignada. Es un buen recurso buscar tales preguntas antes de iniciar la lectura formal. Hay que leerlas todas después del VISTAZO y conservarlas en la memoria mientras se hace la lectura. Se encontrará que éste sistema de realizar la segunda etapa, la de INTERROGAR, se ajusta debidamente con la sugerencia de leer -si existe-, el resumen del capítulo antes de leer detalladamente éste último, como se indic6 en la etapa llamada VISTAZO, ya que ambos suelen aparecer al final del capítulo. Esto indica que, algunas veces, no se tomarán las cosas en el mismo orden en que el autor las ha colocado en su texto. Ya se ha mencionado que es útil saber con exactitud lo que se busca cuando se está estudiando, más probable será que el aprendizaje sea más eficaz (Stanley, 1991). Estas preguntas proporcionan objetivos inmediatos que hay que investigar, y no precisamente una idea general de lo que se percibe al estudiar

todo el capítulo. Indican lo que se debe buscar en cada subtema, en cada oración y en cada párrafo. Estimulan a estar pendiente de los detalles durante la lectura. También facilitan concentrar la atención en lo que se está leyendo. Dicho de otro modo: las preguntas favorecen la concentración, ya que indican lo que se tiene que precisar a lo largo del estudio. Esta etapa, que consiste en preguntarse, ayuda mucho en el momento de preparar exámenes. Las buenas calificaciones en los exámenes no son la única razón para estudiar; pero sería ridículo pretender que no sean importantes en el trabajo escolar. Solamente puede formularse un número limitado de buenas preguntas sobre determinada cantidad del material que se estudia. Conforme se desarrolla cierta habilidad para formular preguntas mientras se estudia, se encontrará que aparecen en los exámenes, en cada ocasión, mayor número de las preguntas que se plantean y cuyas respuestas se conocen. Conforme se conocen las características de los maestros para hacer exámenes, se deducirán, cada vez en mayor número, las preguntas de los mismos. Si se escriben las preguntas que se formulan cuando se realiza esta etapa y se estudian y repasan al preparar un examen, las calificaciones mejoran.

LEER: Luego viene la lectura propiamente dicha. No se hablará mucho sobre el tema pues éste ya está contemplado en el anterior apartado de este capítulo; pero es adecuado enfatizar que la trascendencia de la lectura eficaz depende de la actitud, dicho de otra manera: hay que pensar intensamente en lo que se está leyendo. Se aprenderá en el mismo grado en que la mente se conserve atenta y comprenda cada aspecto de lo que se está leyendo.

EXPRESAR: El cuarto paso del método de estudio (Staton, 1989) consiste en EXPRESAR los temas leídos. Con esto, lo que se quiere decir es que se repita oralmente, con palabras propias y no las del autor del texto, lo que se leyó. Es necesario enfatizar que conviene que éste recordatorio se haga en forma verbal; o sea, decir realmente las palabras en voz alta o murmurándolas. Habrá que recordar que en ocasiones creemos que dominamos una idea y más tarde cuando empezamos a explicar la idea a alguna otra persona, nos encontramos con no ser capaces de expresarla correctamente. Una idea vaga e incierta, que no puede explicarse con palabras efectivas y claras, tiende a devaluarse. Es claro que no se puede hablar de un asunto, ni presentar un examen sobre él -con buenos resultados-, si sólo se tiene una idea indefinida o confusa sobre el tema. Después de todo, la única forma que disponemos para demostrar si podemos expresar con palabras un tema, es precisamente, expresarlo mediante palabras. Si se realiza esta etapa íntegramente se probará que se responde al estímulo de estudio que es absolutamente necesario para el aprendizaje. Existe una plena actividad mental cuando se hace un resumen del material que el autor ha expuesto y se vuelve a expresar el tema con nuestras propias palabras. Al hacerlo se desarrolla otro aspecto necesario para el aprendizaje que es entender la organización. Es imposible comprender una materia o un tema perfectamente si sólo se conocen los hechos individuales de esa materia o tema, o si sólo se tiene una ligera idea de cómo esos hechos se combinan para dar forma a toda la materia o a todo el tema. No se puede expresar lo que dice el autor, con nuestras propias palabras, salvo que se haya creado, en forma clara en el pensamiento,

la imagen completa, es decir, la organización de lo que él está diciendo. Esta etapa contribuye también en mucho para lograr la comprensión de lo que se estudia; es otro de los elementos esenciales del aprendizaje. Para reconstruir un tema con nuestras propias palabras, se debe tener un conocimiento real del contenido y del significado de la materia, y una comprensión efectiva de lo que representan las palabras y las ideas. Si se descubre la organización que ha empleado el autor, y se puede expresar con palabras propias las ideas de él, seguramente que el material ha sido aprendido y se puede utilizar. Es por lo anterior que la realización de esta etapa brinda un medio valioso y seguro de saber el grado de eficacia que ha tenido el estudio; permite saber si se necesita o no estudiar un poco más de un tema dado, y sobre qué puntos se necesita un estudio adicional, o bien, si ya se ha dominado el material y se puede abordar otro.

REPASAR: Es la última etapa del método y consiste en investigar los conocimientos que se han adquirido. Staton (1989) dice que esta fase es una forma abreviada de la etapa anterior -EXPRESAR- pero se efectúa, con fines de repaso, es decir, algún tiempo después del primer estudio. Si se considera el repaso como un examen (para ver cuanto se recuerda y para determinar cuáles son los puntos débiles, en lugar de mirar sólo las notas o el material), se recordará más. La mayoría de los alumnos sólo repasan antes de acudir a un examen; pero deberían hacerlo antes. El repaso ha de ser parte de toda la fórmula VILER, combinándola. Supone echar un vistazo a lo que ya se ha leído, aunque esta vez ya se sabe de qué se trata, atender el título, encabezados y subtítulos; también supone servirse de las notas y

demás marcas para refrescar la memoria respecto de los puntos clave que se hallaron al LEER y EXPRESAR. Es conveniente dar los pasos del repaso: Repasar Inmediatamente después de haber leído el capítulo; esto equivale a volver a leer las notas y subrayados, conjuntando las diferentes secciones del capítulo, para tener un cuadro total de lo que ha leído; éste repaso inmediato ha de ser muy breve, pues todavía se tiene todo fresco en la memoria. Repasar Periódicamente, Para cuando se hayan leído otros capítulos habrán pasado ya algunas semanas, y es aquí donde se vuelven a repasar capítulos anteriores para tener una panorámica de cómo va avanzando el texto. Planear una Revisión Final antes de resolver cualquier examen sobre el tema, planear con antelación para que se pueda efectuar un repaso total y cuidadoso.

Diversas pruebas de laboratorio (Staton, 1989) han demostrado que la persona que dispone de cierta cantidad de tiempo para estudiar un tema, independientemente de que este tiempo dure quince minutos o cinco horas, generalmente obtiene mejores calificaciones en los exámenes sobre el material visto, si dedica por lo menos, la mitad de su tiempo total de estudio meditando, esto es, volviendo a pensar sobre lo leído. Esto significa que si se dispone de una hora para estudiar un capítulo, generalmente se obtendrán mejores resultados si se dedica treinta minutos, o un poco menos, en las etapas de VISTAZO y en el de LEER y, cuando menos treinta minutos en las etapas de INTERROGAR y el que implica EXPRESAR. Reflexionando un poco sobre esto, se encontrará que estas dos últimas etapas implican, prácticamente, el mismo tipo de proceso mental. Ambas exigen que se piense, que se emplee nuestra memoria, y que organicemos y analicemos

nuestras ideas e informaciones basándonos en nuestros propios esfuerzos. Las etapas de VISTAZO y LEER por otra parte, son semejantes en cuanto a que están relacionadas, esencialmente, con el esfuerzo para adquirir la información que proporciona el autor. En conclusión: con cualquier tiempo que se le dedique al material, se divide entre la lectura y la meditación, como se describió antes, se aprenderá y recordará más que si se omite la parte relacionada con la meditación. Si para estudiar se emplean breves períodos, desligados entre sí, y no se sigue un plan sistemático de estudio, el tiempo empleado no dará tan buenos resultados como los que se obtendrían con el total del mismo tiempo si se distribuye y se usa sistemáticamente, como el método VILER. Staton (1989) informa que la mayor parte de la gente dice que cuando se usa correctamente el método, resulta mucho más sencillo y fácil de llevar a cabo de lo que suponían.

2.3. ANALISIS DEL CONTENIDO DE LECTURAS.

Independiente de la lectura misma se encuentra la comprensión del texto leído. "Simplemente leer no es lo mismo que comprender lo que se lee" (Ruffinelli, 1989). Se puede tener una velocidad por arriba de la esperada con respecto al grupo de edad y la comprensión puede ser nula (Chávez, 1987). Para que una persona logre comprender algo, es necesario que haga un análisis de lo que quiere asimilar; este análisis le va a ayudar a observar la forma en que se hayan relacionadas las partes que conforman la lectura.

El darse cuenta de estas relaciones hacen que los lectores las asocien a experiencias o aprendizajes anteriores con lo cual se logra

la inserción de este nuevo aprendizaje en el conjunto de conocimientos del individuo.

En otras palabras, la definición clásica de análisis es la descomposición de un todo en sus partes esenciales, descomposición de un cuerpo en sus principios constitutivos, método que va de lo compuesto a lo sencillo, etc. (Larousse, 1993); esta división provoca la detección y clasificación de las partes constitutivas del texto en base a la experiencia previa del lector y en base a esto las asimilen dando así un nuevo aprendizaje. Por ejemplo si se esta estudiando un texto sobre reacciones químicas orgánicas, va a existir una mayor comprensión si al analizar las partes que conforman el texto se conoce cada una (o la mayoría) de ellas; es decir entre mayor sea el conocimiento en química orgánica mayor va a ser la comprensión del texto en cuestión; pues se va a identificar más fácilmente las partes, se van a relacionar mejor con el aprendizaje anterior y la clasificación será más eficiente.

Al darse un correcto análisis del texto se da la posibilidad de lograr sintetizar a este. Es decir después de haber analizado el material y haber clasificado e identificado sus partes se hace la operación inversa al análisis, es decir se sintetiza. Larousse (1993) define síntesis como el "método que precede de lo simple a lo compuesto, de los elementos al todo, de la causa a los efectos, del principio a las consecuencias / suma, compendio".

Es importante señalar que esta síntesis es la reorganización del material en claves de conocimiento del que esta estudiando, es decir, al sintetizar se reorganiza el texto en elementos que son comunes, que son asimilados y "acomodados" dentro de los esquemas

de conocimiento ya tenidos y por lo tanto se hacen más fáciles de manejar. En resumen, después de haber analizado el texto y observado su organización se da otra formación a los elementos constitutivos para lograrlo comprender.

Así es que la comprensión es la consecuencia del análisis y de la síntesis de los hechos e ideas. El conocer la organización del texto es necesario ya que uno debe percibir la relación entre las partes de la información y los principios, antes que pueda comprenderse su significación e importancia.

"La comprensión equivale al entendimiento, su propósito es penetrar en el significado, de sacar deducciones, de adquirir el sentido de algo" (Staton, 1989, pag.39).

La comprensión consiste en asimilar, en adquirir el principio que está explicando, en descubrir los conceptos básicos, en organizar la información y las ideas para que se transforme en conocimiento, en lugar de tener tan sólo una mezcla confusa de hechos, carente de todo método.

Es por esto que el proceso de análisis y síntesis de textos es muy importante puesto que al analizar un texto y darle otro formato más cómodo para nosotros mediante la síntesis logramos entender y manejar finalmente el texto. En donde sabemos que es lo más importante, cuales son las ideas fundamentales, donde las accesorias o secundarias, es decir hemos dominado el material.

Ahora bien, ya habiendo llegado a los niveles arriba mencionados, es decir, ya conociendo cual es la organización general del texto se pueden localizar y clasificar las partes más importantes del mismo. Y que vienen siendo aquellas que por su contenido engloban

lo más importante del texto. Pues bien, esta es la estructura básica del subrayado.

2.4. TECNICAS PARA ESQUEMATIZAR LA INFORMACION.

"La elaboración adecuada de un esquema claro y ordenado, facilita los procesos de aprendizaje" (García Ranz, 1989, pag. 173). La sinopsis y el esquema lógico, son instrumentos eficientes para ayudar a pensar. Al realizar este tipo de análisis se descubre la lógica u organización que subyace en lo que se aprende. Así una vez captada dicha organización, el aprendizaje se vuelve más eficiente y se recuerda la información de manera más completa, puesto que en vez de conformarse con un aprendizaje repetitivo (aprender de memoria), se comprenderá aquello que se esté estudiando (aprendizaje significativo). "De esta manera, esquematizar significa ordenar jerárquicamente y en pocas palabras (estilo telegráfico) las ideas subrayadas" (García Ranz, 1989, pag. 169). Cuando se elabora un esquema o resumen, se ejercita una de las funciones más importantes de la inteligencia, La Síntesis. Existen varias técnicas que permiten el llevar a cabo un esquema, entre las que se encuentran: Resumen y Gráficas Visuales, mismas que a continuación se explicarán.

2.4.1. Resumen: "Resumir es expresar en pocas palabras lo esencial de lo que se ha dicho o escrito más extensamente" (Aduna y Márquez, 1985, pag. 76). Consiste en reducir el texto original sin descuidar las ideas relevantes, así como los detalles importantes, con la finalidad de que al estudiar no se pierda el tiempo leyendo grandes cantidades de información que quizá no sea del todo relevante. Al escribir un resumen, se sugiere no modificar el texto, sino

filtrarlo, dejando pasar en su forma original la información importante; así las definiciones de términos técnicos no cambiarán, lo que en caso contrario provocaría errores al estudiar. Para elaborar un resumen, se sugieren los siguientes pasos: a. Antes de iniciar el resumen, se necesita leer con detenimiento el material a reducir; para lo cual es importante cuestionarse al leer, con la finalidad de que facilite la detección de la información fundamental. b. Limitar la extensión del escrito; para ello hay que tomar en cuenta el tipo de material y la cantidad de hojas por resumir. c. Es importante seguir siempre el orden del escrito original, de esta manera se llevará una secuencia lógica del material y se evitarán confusiones en el momento de revisar el resumen para estudiar.

2.4.2. Gráficas Visuales. El objetivo de esta técnica, es el de resumir, los temas y las ideas en una forma esquemática, presentadas por orden jerárquico y cronológico; empezando por lo principal y posteriormente lo explicativo o lo complementario. "Relacionando todo entre sí con la finalidad que de un vistazo se aprecie la generalidad de los temas de manera breve, eliminando el exceso de palabras como artículos, preposiciones, etc." (Chávez Maury, 1987, pag. 42). Esta técnica requiere de tres características básicas: A. **EVALUACION:** Se refiere a la detección del tema principal o de la idea fundamental. B. **RELACION:** Saber relacionar, es detectar qué idea se conecta con otra, esto es, relacionar el o los subtemas, o las ideas específicas. C. **TRAZADO:** Se refiere a ubicar o graficar el tema principal y los subtemas, para lo cual, se traza un par de líneas paralelas entre sí, dentro de las cuales se pone el tema principal. Posteriormente para graficar el primer subtema, se coloca una línea horizontal,

relacionándola directamente con las líneas paralelas del tema principal. Existen ocasiones en las cuales el primer subtema, contiene una Primera Idea Principal, misma que se relaciona con la línea horizontal del Primer Subtema, formando líneas paralelas entre sí. Es importante mencionar que el trazado y lectura de las gráficas, sigue el sentido contrario a las manecillas del reloj; todo ello con la finalidad de que se respete el orden cronológico de los subtemas, así como el trazado, cuidando que las líneas se relacionen correctamente. "Las Gráficas Visuales brindan la posibilidad de captar a primer golpe de vista las ideas esenciales, las cuales deben ser precisas y breves para captarlas de inmediato; el contenido incluirá las ideas más importantes del tema y en su estructura deberá existir una relación de las partes con el todo" (Chávez Maury, 1987, pag. 51).

2.5. MEMORIA.

Es necesario percibir la diferencia que existe entre el estudio propiamente dicho y lo que algunos autores han dado en llamar estudio memorístico (Maddox, 1970), en otras palabras, la mayoría de los estudiantes creen que el estar repitiendo continuamente el material de lectura es estudiar. El estudio puramente memorístico consiste en aprender fragmentos de conocimientos aislados y sin sentido. Por otra parte el estudio en sí significa la organización de nuestros conocimientos en unidades con sentido. El agrupar los materiales de acuerdo con un principio, ayuda al estudio y a la memoria. Con el fin de demostrar el valor de los principios, Maddox (1970) presentó a un grupo de estudiantes una serie de 24 dígitos: 2 9 3 3 3

6 4 0 4 3 4 7; 5 8 1 2 1 5 1 9 2 2 2 6. A un grupo se le dieron tres minutos para descubrir el principio implicado. Otros grupos pasaron el mismo tiempo en recordar los números. Después de tres semanas, el 23% de los que habían buscado el principio todavía podían reproducir correctamente los números, pero no podía hacerlos ninguno de los que lo había aprendido de memoria. En el experimento de Maddox (1970) los que buscaban el principio sólo tenían que recordar los números de la serie 29 y 5 y cómo se construía ésta añadiendo alternativamente 3 y 4. En lugar de tener que recordar 24 cifras por separado, sólo tenían que recordar 3 datos. Y es por esto que Maddox plantea que "cuando se descubre un principio, hay mucho menos que recordar" (pag. 62).

Hovland (1951) elaboró una lista de sílabas sin sentido y pedía a un grupo de sujetos que la leyeran tres veces, con el propósito de reproducirlas por orden, posteriormente hacía que escribieran cuantas pudieran. Luego, les daba una lista de doce palabras las cuales también pedía que las leyeran tres veces y recordaran en ese orden y después las reprodujeran. Los resultados indicaban que era mucho más fácil recordar las palabras, por la familiaridad de estas y en parte porque presentan una secuencia de ideas o cadena de asociaciones que facilitan el que se recuerden.

Siguiendo este planteamiento, habrá que recordar que, bien a bien, nadie sabe cómo almacena el cerebro la información, pero "se debe probablemente más bien a un proceso electroquímico que a un proceso mecánico" (Maddox, 1970, pag.63). El propósito es convencer al estudiante de que el recuerdo es mucho mejor cuando las materias aprendidas lo son de una manera ordenada y estructurada. Si se acumulan los datos sin cuidado, no será fácil recuperarlos cuando se

necesiten. Frecuentemente, al hablar de los exámenes, los estudiantes insisten en que sabían la respuesta pero que no se dieron cuenta de la clase de respuesta que se pedía; o que el planteamiento de la pregunta era tal que no encajaba con la información que poseían. Cuando sucede esto, significa generalmente que no han organizado las materias aprendidas, que han intentado recordar hechos aislados, que no han pensado o que no han logrado una comprensión adecuada de la materia desde un principio.

2.5.1. La Memoria y los Sistemas Mnemotécnicos. Se han inventado toda una serie de técnicas para mejorar la capacidad de memoria (Griffith, 1979) buscando la forma de incidir en la superación académica de los estudiantes. Montgomery (1990) dice que la capacidad memorística no se utiliza en su totalidad debido a que no se nos ha preparado para ello en el período escolar y que en general no nos preocupamos por mejorarla. El autor advierte que existen tres requisitos para memorizar algo: 1. Preocupación por Recordar; 2. Capacidad para Concentrarse y, 3. Interés por la Materia.

Dentro de los aspectos técnicos para poder potenciar la memoria existen Leyes Fundamentales para establecer un método cualquiera (Montgomery, 1990). **IMAGINAR:** Representar en la imaginación lo que se desea recordar. El aspecto visual es un catalizador natural de la grabación de la información en una sola imagen. **REPETIR:** Tal como se mencionó con anterioridad, éste es el método más utilizado por los estudiantes, sino es que el único, y es precisamente la repetición continua del material a grabar. **ASOCIAR:** La asociación es una ley de la memoria conocida desde la antigüedad y cuyo uso es recomendado por los expertos en la materia. Trata sobre la integración de la

información a grabar a aspectos que ya se encuentran dentro del recuerdo de la persona; de esta manera, la nueva información se va a recordar cuando se evoque el material que ya se tiene, puesto que ya se encuentran asociados.

2.5.2. Principales Métodos Mnemotécnicos. Antes de pasar a describir algunos de los principales métodos mnemotécnicos, es conveniente mencionar que amén de las leyes de la memoria, en la práctica se ha encontrado que es mejor utilizar las técnicas con un poco de ironía o de humor; asimismo, se ha mostrado que el abordar de una manera demasiado "intelectual" lo que se quiere recordar, en ocasiones es contraproducente; en cambio, entre más ridícula o "tonta" parezca, más fácil será recordarla.

A continuación se explicarán los principales métodos mnemotécnicos:

Método Visual: En este método, se pide al estudiante que represente en una imagen lo que desee recordar. La imagen puede ser exactamente lo que se desea recordar o bien, puede estar condensada en sólo un aspecto de ella con el cual se recordará el todo; o fragmentada en una serie de imágenes secuenciadas que posteriormente al ir las visualizando darán el elemento a recordar. Por ejemplo, para recordar los 10 países más grandes del mundo, se puede dar la siguiente secuencia de imágenes: "Te encuentras en la sala de tu casa mirando la televisión; el programa que estas observando es siempre en domingo, cuando aparece el comercial de PERESTROIKA de los zapatos CANADA, posteriormente aparece otro comercial en donde un CHINO con un gorro rojo te ofrece HOT DOGS con COCA COLA. Inicia de nuevo el programa que estas viendo y aparece Raúl Velasco anunciando a PELÉ bailando LAMBADA con un CANGURO; después de éste número anuncia a la

INDIA MARIA bailando TANGO con un CHARRO. Al final aparece Raúl Velasco despeinado y con los ojos rojos enseñando una bolsa de COCAINA y diciendo ¡aún hay más!". Las claves visuales se encuentran escritas con mayúsculas, algunos países se encuentran enfatizados con más de una imagen para dar mayor fuerza y realce a ésta. Nótese que no se utilizan los nombre de los países, sino más bien características que la mayoría de la gente tiene asociada a estos. La decodificación de las claves es la siguiente: Perestroika-Rusia; Canadá-Canadá; Chino-China; Hot Dogs y Coca Cola-Estados Unidos; Pelé y Lambada-Brasil; Canguro-Australia; India María-India; Tango-Argentina; Charro-México; Cocaína-Colombia.

Técnica de Asociación Visual: Se utiliza cuando es necesario que lo que se vaya a recordar se encuentre en un orden y lugar específico. Se trata de asociar los elementos a recordar con imágenes ya previamente aprendidas y memorizadas que tienen una secuencia per se. Así cuando se trate de encontrar el lugar específico de un elemento, lo único que se tiene que hacer es recordar con que está asociado para ver el lugar que le corresponde. Se puede, por ejemplo, poner la lista de elementos a recordar en cada una de las habitaciones de nuestra casa en un orden de recorrido específico. De esta manera, al imaginar que estamos recorriendo la casa desde la puerta de entrada hasta el último cuarto de la casa, iremos viendo que fue lo que pusimos en cada una de las habitaciones. Otra técnica de esta misma clase, es la memorizar una imagen para cada uno de los dígitos del 1 al 10, al hacerlo y fijar en la memoria la imagen que corresponde a cada dígito, el siguiente paso es asociar el elemento a recordar con

la imagen previamente memorizada y de esta manera, facilitar la evocación del elemento y el lugar que le corresponde.

A continuación se presenta la lista que Chávez Maury (1987) propone para la asociación de número e imagen: 1-Poste de Luz; 2-Pato; 3-Triciclo; 4-Silla o Banderín; 5-Mano (tiene 5 dedos); 6-Cucharón o Serpiente; 7-Horca; 8-Antifaz; 9-Globo o Llave; 10-El Flaco e El Gordo.

Ya habiendo mencionado esta lista, la cual se facilita por semejanza topográfica, es necesario asociarla con elementos a recordar. Por ejemplo, si se intenta recordar de manera específica cuáles son los principales países productores de petróleo crudo en el mundo, se puede hacer de la siguiente manera:

1. Gorbachov borracho abrazando un poste.
2. El pato Donald tomándose una coca cola.
3. Un jequé paseando por el desierto en un triciclo.
4. Un chino sentado en una silla.
5. Un charro despidiéndose agitando su mano.
6. Sadam Hussein mordiendo una serpiente con los colores de Estados Unidos.
7. Ayatola Homeini ahorcado.
8. El grupo de los Beatles tocando con antifaces.
9. Un globo amarrado a un nene que tiene una cazuela en la mano.
10. El gordo y el flaco entrando a una zapatería Canadá.

Así, si se quiere recordar cuál es el sexto productor de petróleo crudo en el mundo, lo único que se tiene que hacer es recordar a qué imagen corresponde el número 6 (serpiente) o qué se tiene asociado a

ella (Sadam Hussein mordiéndola) para de esta manera evocar el país respectivo (Irak).

Técnica de Asociación Fonema-Número: Esta técnica se utiliza para la memorización de fechas, fórmulas, teléfonos, etc. En fin, todo aquello en donde intervengan números. El método es muy parecido al de asociación visual. Se tiene que memorizar una consonante para cada uno de los dígitos del 0 al 9, los cuales tienen parecido ya sea por forma o por algún significativo. Después de memorizarlo, al tratar de recordar alguna fecha, lo que se tiene que hacer es la codificación de números por letras y posteriormente hacer una frase involucrando en secuencia las consonantes correspondientes; es preferible que la frase tenga algo que ver con lo que se trata de recordar. Cuando se trate de recordar la fecha se evoca la frase y se decodifica, obteniéndose la fecha buscada. A continuación se presentan ejemplos de asociaciones que recomienda Montgomery (1990); Carman (1991); Chávez Maury (1987): 1-S-Singular, Solo; 2-D-Dos; 3-T-Tres; 4-N-IV; 5-M-Mano; 6-G-Se parece por forma; 7-L o F-Se parece por forma; 8-B-Se parece por forma; 9-P-Se parece por forma; 0-C o R-Cero, Redondo o Rueda.

Por ejemplo, si se trata de recordar la fecha de la Fundación de Tenochtitlán (1325), se seguirán los siguientes pasos: Año a Recordar: 1325; Codificación: S T D M; Frase Mnemotécnica: Sitio De México.

Técnicas de Asociación Verbal: A diferencia de las anteriores, éstas técnicas se basan en el manejo verbal. Así se pueden utilizar una variedad de estas dependiendo de lo que se quiera recordar. Si se quiere recordar los pasos o la secuencia de una serie de elementos,

se puede hacer recordando las primeras letras o sílabas de cada uno de ellos. A esto se le llama acrónimo, que es una palabra que se construye con las letras iniciales (siglas) de otras palabras. Es como una abreviatura verbal, como el acrónimo de OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte). Otro ejemplo son las siglas del método de estudio propuesto previamente: Vistazo, Interrogar, Leer, Expresar, Repetir. Las siglas mnemotécnicas son VILER.

También se puede recordar una serie secuenciada de datos haciendo una historia verbal. Así, para recordar los océanos del planeta: Pacífico, Atlántico, Índico y Ártico, se puede hacer la siguiente historia. "Soy tan Pacífico que en lugar de ver el partido de Atlante o bailar Industrial, me siento a leer el Artículo cuarto".

Otra técnica verbal para recordar datos, es utilizar Rimas para cada elemento. Para aprenderse los Ríos más Grandes del Mundo, se sugiere el siguiente ejemplo: Nilo...lo nado y bajo un kilo; Amazonas...puras viejas panzonas; Yang-Tze...dame chance; Mississipi...me hice pipí; Huan-go...puro viejo guango.

También se pueden utilizar recitaciones, juegos de palabras, canciones, etc. para recordar nombres, lugares, datos, etc. En este caso, las técnicas son tan ilimitadas como lo que hay que memorizar. De la misma forma, al querer recordar una serie de elementos que se encuentran ordenados de manera específica, se puede grabar una serie de palabras que rimen con los números del 1 al 10 y, posteriormente asociarlo con lo que se va a recordar. La técnica es muy parecida a la de asociación visual, a diferencia que en éste se utilizan palabras. No obstante, ésta técnica es considerada mixta pues utiliza las dos variedades: la visual y la verbal.

Para este tipo de técnicas, Montgomery (1990) propone esta lista de asociación: uno...tuno; dos...tos; tres...pez; cuatro...gato; cinco...brindo; seis...beis (baseball); siete...tete (infantil por chupete); ocho...bizcocho; nueve...llueve; diez...pies.

Vale la pena transcribir al mismo autor para apreciar cómo logra captar la atención y fijar la imagen en cada uno de los números: "¿Cómo utilizar los números rimados? Fácilmente. Comencemos por el número uno. ¿Cuál es su rima? TUNO. Imagínese a usted mismo vestido de tuno y rondando a una gentil señorita. Su ronda constituye el Turno Primero de la Lista. Hay que imaginar que uno toca la mandolina, se mueve al ritmo de la música, canta una melodiosa canción, mientras la damisela sonríe desde el balcón. Rodee la escena de gran colorido, y cuando más ridícula o exagerada se la imagine, tanto más la recordará. Por ejemplo, puede ver cómo a uno de sus compañeros de ronda le rasgan los pantalones por la costura en uno de sus grandes saltos. Así ahora, hay que fijar en la mente la escena asociada al número uno: TUNO. Mirando con ojos insinuantes a la señorita objeto de la serenata, usted recaba su atención, destacando entre todos los demás: tiene usted el resplandor de un extraterrestre aparecido y esto "deslumbra" a la doncella. En definitiva, el primer objeto o idea que se quiera recordar habrá que recordarlo con la escena de tuno. De este modo, aunque se trate de una idea abstracta, también habrá que asociarla con algún objeto concreto, introduciendo éste último, a su vez, en la escena de la ronda de los tunos" (Montgomery, 1990, pag. 48).

Resumiendo este apartado diremos que existen una serie de principios o reglas para memorizar datos, los cuales se utilizan dependiendo del

tipo de información a recordar; de esta manera utilizaremos técnicas de asociación visual, de fonema-número y verbales dependiendo del material a memorizar.

2.6. LA TOMA DE APUNTES.

Como se citó en párrafos anteriores, los apuntes son uno de los elementos importantes de las habilidades para el estudio. Los apuntes que se toman en clases son básicos para el estudio posterior de las materias. Tomar apuntes no es fácil, ya que implica no solo estar concentrado en la clase, sino discriminar simultáneamente lo relevante de lo intrascendente (Salame, 1985). Los apuntes deben incluir de preferencia, aquella información que no se detecte en el libro de texto, como son las explicaciones del maestro sobre el tema en particular o las respuestas a las preguntas que se generen durante la clase. William F. Brown (1984), habla de tres características que deben contener los apuntes: a) No es necesario escribir indiscriminadamente lo que dice el maestro, sino solamente los puntos principales, aquellos que son necesarios para reconstruir la clase. b) Es conveniente anotar ideas y hechos que indiquen el desarrollo paso a paso de cada punto. c) Hay que revisar, aclarar y completar las notas tomadas en clase a la mayor brevedad posible, con la finalidad de "tener a la mano" lo que el maestro ha dicho. Tanto en la lectura de libros de texto, como al tomar apuntes en clase, es primordial mantener una actitud de crítica objetiva, tratando de entender qué quiere decir el autor o el maestro, puesto que es de gran ayuda comprender los hechos, ideas y conceptos, así como encontrar las relaciones existentes entre ellos.

Asimismo, los apuntes permiten (Guerra y McCluskey, 1987), RECORDAR, pues resulta difícil, aún cuando se tenga una excelente memoria, almacenar toda la información que se transmite. ASIMILAR, dado que el aprendizaje será más firme, seguro y rápido, ya que quien escribe, lee dos veces. El escribir y ordenar las notas de clases, equivale a un segundo repaso y la eficacia de la retención y asimilación es más duradera. PARTICIPAR, esto se refiere a la participación activa ya sea en el estudio, en clase o en una conferencia, ya que quien toma notas de lo que lee u oye, no se distrae ni se aburre. ESTRUCTURAR, el redactar apuntes, permite la estructuración cognitiva, desarrolla la capacidad de análisis, síntesis y abstracción, esto a su vez facilita el tener un rendimiento adecuado en los exámenes, dando orden y estructura a las ideas y seguridad a la capacidad de recordar. La mayoría de los alumnos suelen tomar notas, no obstante, desconocen la importancia de hacerlo. Pero resultan pocos los que saben cómo llevarlo a cabo de modo efectivo o cómo emplear las notas una vez que las han tomado. Por ello a continuación, se explicarán cinco pasos para tomar notas. Carman y Adams (1991) sugieren que las notas deben cubrir cinco características las cuales son, 1. PREVENIR, se refiere a relacionar lo que está diciendo el profesor con los temas de interés, así como con los requisitos de la asignatura en cuestión. Asimismo, leer sobre el tema antes de la clase, con la finalidad de conocer donde se dirigirá el profesor y de esta manera organizar la audición y los apuntes alrededor de lo que ya se sabe. 2. SELECCIONAR, es importante escuchar todo, pero seleccionar, es decir, no anotar todo lo que se oye, sino entresacar las ideas importantes, la parte medular de la clase o la conferencia. 3.

PREGUNTAR, se refiere a preguntarse continuamente, ya sea que se interroge o no al profesor, y con ello centrar sus apuntes en las interrogaciones que se formulen. 4. ORGANIZAR, resulta indispensable disponer los apuntes en forma esquemática, con el propósito de que se perciba claramente lo relevante del tema y sus relaciones con las demás partes, ya que esto facilita el repaso y la preparación de exámenes. 5. REPASAR, es necesario repasar y corregir las notas tan pronto como sea posible luego de haberlo tomado. Para repasar los apuntes, se sugiere escribirlos en una mitad de la página, por lo cual es necesario trazar una línea vertical por el medio de la página y tomar las notas de clase en el lado izquierdo. Posteriormente, al repasarlas en el lado derecho, se puede añadir comentarios, preguntas, ejemplos o resúmenes. A esta forma de tomar apuntes se le conoce como forma de Dos Columnas (Brown, 1964).

Ya para finalizar, es importante destacar que uno de los problemas a los que se enfrentan la mayoría de los alumnos, es que se les dificulta escuchar al maestro y tomar notas, o bien, no posee apuntes adecuados y completos por poseer disminuída la velocidad de escritura. Para evitar lo anterior se sugiere escuchar más y escribir menos, para lo cual se deberá emplear o idear una escritura taquigráfica o abreviaturas, con la finalidad de escribir más rápidamente (Carman y Adams, 1991).

2.7. PREPARACION DE EXAMENES.

"Los exámenes son un medio de evaluar y conocer el desempeño de cada alumno y de saber si se están cumpliendo los objetivos, propuestos en el curso" (Aduna y Márquez, 1985, pag. 82). Mucho se ha

hablado del temor que algunos estudiantes manifiestan al ser evaluados, lo cual la mayoría de los casos, está relacionado con falta de preparación o una dedicación excesiva a pensamientos de inseguridad, tales como "no pasará el examen", "¿que pasará si reprobó?", "todo me saldrá mal", etc. Para eliminar este tipo de pensamientos, Aduna y Márquez (1985) sugieren concentrarse en lo que se estudió y después en las preguntas del examen y en la manera de contestarlas, asimismo respirar y relajarse. La seguridad también la proporcionará, el estudiar adecuadamente dedicando el tiempo apropiado al material en cuestión. Aumentará la probabilidad de errores, si se persiste en dichos pensamientos negativos.

Ahora bien, en lo que respecta a la preparación que se debe tener hacia los exámenes, se encuentran la Preparación Remota y la Preparación Próxima (Guerra y McCluskey, 1987). La remota se refiere a la preparación que inicia con los primeros apuntes que se toman y con la primera lección que se estudia. De este modo "es recomendable establecer ciclos de repaso para cada materia, repaso mensual, repaso semestral y anual, estos repasos periódicos son la mejor manera de superar la curva del olvido" (Guerra y McCluskey, 1987, pag. 73) mencionada en el primer capítulo del presente trabajo. Para estos autores, la Preparación Próxima consta de varios pasos, a) Programas de Repaso, durante los días o semanas que preceden a los exámenes, durante el cual se podrá detectar las lagunas y/o dificultades que existen en determinados temas. b) Horario para los días de repaso, en donde se tiene que establecer un horario fijo para estudiar, utilizando además la guía EJE, es decir, examinando las necesidades, viendo que se tiene que estudiar, jerarquizarlas y eligiendo lo que

se va a estudiar y en orden de importancia. c) Sintetizar, se trata de formar una visión sintética y una comprensión de toda la materia. d) Recitar o Repetir las ideas y datos principales del esquema que se ha preparado.

Por otro lado, es importante analizar los diferentes tipos de exámenes que existen (Carman y Adams, 1991).

2.7.1. Pruebas Objetivas: "Se llama objetivo al examen en el que no entran en la calificación las opiniones y valores del profesor" (Carman y Adams, 1991, pag. 221). Esto es, cualquier persona que tuviera delante la clave o pauta de las respuestas, sabría decir cuáles son las contestaciones correctas. Las preguntas o reactivos de las pruebas objetivas son del tipo: verdadero-falso, opción múltiple, completivo, apareamiento y cuestiones sobre problemas. La tarea entonces a realizar en este tipo de pruebas, es elegir la mejor respuesta u opción de las que aparecen en la lista, puede también consistir en recordar o saber palabras, hechos o nombres.

Cabe resaltar que algunas investigaciones (Carman y Adams, 1991) muestran que el éxito que se tiene en los exámenes, depende en gran medida, no sólo a los conocimientos, sino a la habilidad que se tiene para razonar en el momento del examen. Para ello, es necesario conocer un método para incrementar dicha habilidad, denominado ESCOLAR: ES - Estimar el Tiempo; C - Palabras Clave; O - Omitir las preguntas difíciles; L - Leer con cuidado; A - Adivinar las respuestas; R - Revisar el trabajo.

Estimar el tiempo que se dispone para la solución del examen, se refiere a tomar en cuenta, la longitud del mismo, número de preguntas, y de secciones, entre otras. Las Palabras Clave son

aquellas que en un examen objetivo nos van a indicar el tipo de respuesta que hay que dar. Por ejemplo, en preguntas del tipo verdadero-falso, las palabras clave como todo, ninguno, siempre y nunca, son indicadores de que la afirmación es falsa, por el contrario, las palabras casi siempre, algunos, usualmente y rara vez, tienden a hacer la afirmación verdadera.

"Algunas de las palabras clave dispuestas por familias, son las siguientes" (Carman y Adams, 1991, pag. 227): todas, cada; muchos, la mayoría, algunos, pocos, ninguno; más, igual; siempre, invariablemente, a menudo, de ordinario, a veces, rara vez, nunca; menos; mejor, bueno; malo, peor.

Omitir o posponer las preguntas más difíciles de un examen, conviene hacerlo para darle preferencia a aquellas que resultan más sencillas, con la finalidad de dedicar más tiempo en la evocación de las respuestas difíciles. Leer con cuidado, se refiere a la lectura atenta de las instrucciones, así como de las preguntas. Adivinar las respuestas en la mayoría de las preguntas de verdadero-falso, o de opción múltiple, la calificación final es el número de respuestas correctas, sin embargo, hay exámenes en los que las respuestas equivocadas cuentan negativamente. En el caso de que no exista sanción de respuestas equivocadas, hay que procurar responder a todas las preguntas, aunque sea adivinando. En caso contrario, no se recomienda adivinar en preguntas verdadero-falso, aunque en las de opción múltiple se sugiere adivinar moderadamente. Revisar el examen, se refiere a revisar las respuestas o lo que se ha escrito, en este paso, se sugiere volver a analizar las preguntas difíciles que se omitieron.

2.7.2. Pruebas de Temas o de Ensayo: Son aquellas pruebas calificadas como subjetivas, en las que el alumno responde a una pregunta escribiendo algo completo y original. Por lo general, consiste en redactar un breve ensayo sobre un tema en particular, en el cual se plasma la comprensión que se tuvo acerca del mismo. Las razones más frecuentes por las cuales los alumnos pueden fracasar en este tipo de exámenes, son: 1. Los estudiantes no saben razonar correctamente. 2. La redacción no es clara o inteligible (el modo en que expresaban sus ideas, no el estilo). 3. Interpretan mal las preguntas. 4. No tienen los conocimientos exigidos.

De igual modo, la manera de evitar lo anteriormente citado, es utilizar el método ESCOLAR, los pasos y la secuencia es la misma que se mencionó, con la circunstancia de que las palabras clave a localizar e interpretar son las siguientes: Analizar, Comentar, Comparar, Contrastar, Criticar, Definir, Describir, Diagramar, Discutir, Enumerar, Evaluar, Explicar, Ilustrar, Interpretar, Justificar, Listar, Esquematizar, Probar, Relacionar, Examinar, Enunciar, Resumir y Trazar.

2.7.3. Pruebas con Problemas Numéricos o de Ciencias: "En este tipo de pruebas se plantean problemas con los que se han de aplicar a situaciones nuevas, los conceptos, conocimientos, entendimiento y técnicas que se aprendieron durante el curso" (Carman y Adams, 1991, pag. 246). Algunas de las sugerencias para resolver este tipo de exámenes son:

1. En primer lugar, resolver los problemas fáciles.
2. Leer con atención y detenimiento el problema.

3. Tratar de visualizar el problema del examen, como un ejemplo de un tipo de problema que se vió en clase.
4. Escribir las fórmulas, ecuaciones, reglas, etc., difíciles de recordar, antes de iniciar la resolución de los problemas.
5. Destacar claramente la respuesta para que pueda ser localizada rápidamente.

En conclusión diremos que el éxito académico no solo va a depender, como ya lo hemos mencionado, del esfuerzo y la inteligencia, además de correctos hábitos y actitudes positivas hacia el estudio, sino también de habilidades y métodos de estudio que van a ir desde una adecuada lectura, hasta técnicas de memoria, pasando por una correcta toma de apuntes, saber responder a los diversos tipos de exámenes, un adecuado método de estudio y la esquematización de la información.

3. FUNDAMENTOS DE LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA

La Terapia Racional Emotiva (TRE) fue desarrollada en 1955, por Albert Ellis, a raíz de una serie de investigaciones en el campo de la psicoterapia. Así, una de las principales influencias de la TRE provino de los filósofos estoicos, griegos y romanos (Epicteto y Marco Aurelio, entre otros), quiénes en el siglo I d.c., postularon que "los hombres no se perturban por las cosas, sino por el punto de vista que tienen de ellas" (Walen, Digiuseppe y Wessler, 1980, pag. 5).

Por otro lado, la TRE ha recibido influencias filosóficas de Spinoza, Schopenhauer, Popper, Reichenbach y Russell (Dryden y Ellis, 1989) entre otros, quiénes subrayan que todos los humanos desarrollan hipótesis sobre la naturaleza del mundo y la importancia de comprobar la validez de tales hipótesis, en lugar de asumir que son necesariamente correctas.

Otro elemento importante ha sido la influencia de la Filosofía Cristiana, a pesar de que la TRE no está de acuerdo con la devoción religiosa. La teoría del valor del ser humano de la TRE concuerda con el punto de vista cristiano de condenar el pecado pero perdonar al pecador (Ellis, 1983; Hauck, 1972; Powell, 1976). En base a esta creencia y al prejuicio contra cualquier forma de valoración humana, la TRE coincide en varios postulados con la filosofía del Humanismo Etico, la cual niega el que los hombres sean dioses o demonios. Además, también la TRE tiene sus raíces en la Filosofía Existencial de Heidegger (Dryden y Ellis, 1989), en cuanto considera que los

humanos están en el centro de su universo, pero no del universo, y tienen el poder de elegir, pero no un poder ilimitado, poniendo especial atención al campo de las emociones.

En los años 60's, la TRE recibió influencia de la Semántica General (Dryden y Ellis, 1989), la cual indica el poderoso efecto que el lenguaje tiene en el pensamiento, y el hecho de que los procesos emocionales están estrechamente relacionados con la manera en que los seres humanos estructuran su pensamiento por medio del lenguaje que emplea.

Dentro de las influencias psicológicas (Dryden y Ellis, 1989) que tuvo la TRE en su creación, está la escuela de Karen Horney con su concepto sobre la "Tiranía de los Debería"; Adler con su estudio de "Los Sentimientos de Inferioridad y de la Psicología Individual", de lo cual la TRE se ocupa de los significados, valores, propósitos y metas de las personas; Pavlov y Skinner, en sus estudios sobre Condicionamiento Clásico y Operante, así como de la Teoría Cognitiva.

Como resultado de los aspectos arriba citados, se plantea que existen tres aspectos psicológicos principales en el funcionamiento de todo ser humano: pensamientos, sentimientos y comportamiento; los cuales se encuentran entrelazados e interrelacionados puesto que los cambios en uno, con frecuencia producirán cambios en los otros. De esta manera, si los individuos modifican y/o cambian su manera de pensar acerca de un acontecimiento, se sentirán diferentes y podrán modificar la manera en que reaccionan conductualmente. En lo referente a las corrientes psicológicas, se ha encontrado que la Psicología Conductual, se aboca al cambio de contingencias ambientales para alterar el comportamiento; la Psicología Cognitiva,

se enfoca a la alteración del contenido del pensamiento. Sin embargo, pocos enfoques psicológicos trabajan directamente con las emociones, puesto que resulta difícil influenciar en ellas directamente. Así, la teoría de la TRE, es quizá la única en este aspecto, puesto que se orienta a la interacción cognitivo-emotivo-conductual (Walen, Diguiuseppe y Wessler, 1980).

Así, la Teoría Racional Emotiva (Walen, Diguiuseppe y Wessler, 1980) postula cinco principios básicos que la sustentan:

El primer principio es que la cognición es el determinante más importante de las emociones humanas; dicho de otra manera, "nosotros sentimos lo que pensamos" (Walen, Diguiuseppe y Wessler, 1980). Los acontecimientos y la gente, no provocan el "sentirnos bien o mal", sino lo hace uno mismo "cognitivamente". De esta manera, los acontecimientos externos pasados o presentes contribuyen, pero no inducen directamente las emociones, más bien los acontecimientos internos de cada persona, sus percepciones, así como sus evaluaciones de las condiciones externas, son las fuentes más directas de sus reacciones emocionales.

El segundo principio postula que los estados emocionales disfuncionales son el resultado de procesos de pensamiento disfuncional, teniendo estos como principales características exageración, sobregeneralización, falta de lógica, suposiciones no válidas, deducciones equivocadas e ideas absolutistas. Ellis (1960) utiliza el término "creencias irracionales" para describir errores cognitivos, y ha clasificado algunas creencias irracionales comunes a la cultura occidental que propone como hipótesis para explicar gran parte de las perturbaciones emocionales, por ejemplo, una creencia

ampliamente sostenida es que "los seres humanos deben ser queridos y aprobados por toda persona significativa de su ambiente". Dicha creencia evidentemente es irracional, porque es imposible que toda persona significativa pueda aprobarnos, probablemente siempre existirá alguien que no lo haga. Aún cuando se pudiera obtener que todo el mundo nos aprobara, siempre tendríamos que estar ocupándonos de mantener su aprobación. Cabe decir que dicha creencia, es una causa directa de ansiedad y la mejor forma de vencerla es cambiar nuestro pensamiento.

El siguiente principio es que si bien las condiciones hereditarias y ambientales son importantes en la adquisición de la patología psicológica, no son el foco principal para entender cómo se mantienen (Walen, Diguseppe y Wessler, 1980). Es decir, la gente mantiene su perturbación por auto-adoctrinamiento, siendo la causa de dicha perturbación, el apego actual a las creencias irracionales, más que la forma en que se adquirieron; de este modo, si las personas se re-evaluaran su pensamiento anterior y lo abandonaran, su funcionamiento sería completamente diferente.

El cuarto principio trata de que las creencias actuales pueden cambiarse, aunque dicho cambio no sea tan fácil (Walen, Diguseppe y Wessler, 1980). Los elementos de las creencias irracionales se cambian mediante esfuerzos persistentes y activos para reconocer, desafiar y revisar el propio pensamiento, y de este modo reducir la aflicción emocional.

Por último, está el principio de que el pensamiento racional reduce la frecuencia, intensidad y duración de la perturbación emocional y

no disminuye el afecto o trata de lograr la ausencia del sentimiento (Walen, Diguseppe y Wessler, 1980).

Difícilmente, las personas están concientes de las principales premisas o del razonamiento silogístico de sus pensamientos; con bastante frecuencia, únicamente dirigen su atención a la conclusión, misma que si resulta ser ilógica, probablemente provocará problemas emocionales. Por lo tanto, el pensamiento racional implica el razonamiento lógico de las afirmaciones empíricamente verificadas y de este modo, es probable que se llegue a conclusiones que generen emociones o sentimientos placenteros (Walen, Diguseppe y Wessler, 1980). En relación a esto, resulta conveniente explicar los valores filosóficos de la TRE (Walen, Diguseppe y Wessler, 1980), los cuales son sostenidos por la mayoría de la gente, sin embargo, difícilmente son verbalizados. Los dos valores principales son: supervivencia y placer. Cualquier cosa que promueva la supervivencia y la felicidad puede ser definido como racional; de modo inverso, cualquier suceso que vaya en contra de la supervivencia y la felicidad, es por definición irracional.

En base a lo anteriormente descrito, se explicará el Modelo ABC de la TRE. Ellis (1962) ha creado un esquema concéptual para ilustrar el papel de los procesos del pensamiento en la perturbación emocional, denominándolo, el ABC de la TRE. En este sistema (A) es el Acontecimiento Activador o Experiencia Activadora, la cual corresponde a algunos incidentes detestables o infortunados del ambiente. La (C), son la Consecuencias emocionales y del Comportamiento, en otras palabras, es la reacción afectiva. La (B) es el Sistema de Creencias de la persona. Dicho sistema de creencias,

está formado por dos partes: creencias racionales y creencias irracionales, mismas que se resumen brevemente en tres deberías:

"1. Debo hacerlo bien o lograr aprobación (y soy un gusano si no lo hago).

2. Debes tratarme bien y amablemente (y eres una cucaracha si no lo haces).

3. El mundo debe darme lo que yo quiero rápidamente, fácilmente y con certeza (y es horrible si no sucede así)" (Walen, Digiuseppe y Wessler, 1980, pag.13).

Dichas creencias también generan los siguientes pensamientos:

"- Las cosas son horribles.

- No lo puedo soportar

- Soy (o eres) una persona asquerosa" (Walen, Digiuseppe y Wessler, 1980, pag.13).

Evidentemente, quien crea dichas ideas sin evaluarlas, se alterará puesto que la filosofía racional emotiva supone que la principal meta en la vida es vivir y ser razonablemente feliz, y que tales cogniciones y emociones perturbantes, son incompatibles con esta meta (Walen, Digiuseppe y Wessler, 1980, pag. 13).

Las personas creen que el acontecimiento A, es directamente responsable de C, es decir, de sus alteraciones emocionales porque probablemente no se percatan de la presencia e impacto de sus actitudes, cogniciones y/o creencias, además de que cada persona significativa con la que ellos tienen algún contacto, refuerza dichas creencias. De esta manera uno de los objetivos del terapeuta racional emotivo, es enseñar a la persona a entender y creer la idea de que B causa C.

En sus 30 años de existencia, la TRE ha generado varias modalidades terapéuticas: individual, grupal, marital y familiar; ha sido practicada por distintos profesionales como psicólogos, psiquiatras y asistentes vocacionales, con una gran variedad de clientes entre los que se encuentran niños, adolescentes, adultos y ancianos, que sufren de una gama de alteraciones psicológicas (Dryden y Ellis, 1989).

3.1. CARACTERÍSTICAS Y CREENCIAS IRRACIONALES DE ESTUDIANTES CON BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR: Existen en las escuelas, muchos jóvenes cuyo rendimiento escolar es bajo y/o discrepante a las exigencias de su grado académico, debido entre otras causas, a la manera cómo se perciben, se autoevalúan y evalúan las opiniones que los demás tienen de ellos. Ellis (1973), conceptualiza a un chico con bajo rendimiento, como una persona que no es tonta, pero que actúa como si lo fuera. Estos jóvenes se plantean metas de logro irrealistamente altas y le dan vital importancia a las opiniones que los demás tienen de ellos, consideran su valor como personas equiparando su rendimiento académico y creyendo que las demás personas lo rechazarán y condenarán si no rinden como ellos piensan que los demás esperan que lo hagan. Algunos de estos jóvenes, combaten sus temores al fracaso, rechazo y los sentimientos de poca valía, a través de no ejecutar, evitar y/o posponer o no intentar. Todo esto debido a que están convencidos de que no pueden ser exitosos dado a la baja opinión que tienen de sí mismos, por lo que solamente dan su mínimo esfuerzo. Estas personas están en ocasiones tan obsesionadas con la idea de que sería terrible un bajo rendimiento, que dichos pensamientos los distraen continuamente de sus actividades.

Para Ellis, Crandall, Hauck y Katan (1966), algunas de las creencias irracionales que contribuyen al bajo aprovechamiento escolar son las siguientes:

"1. Debo probarme a mi mismo ser una persona ampliamente competente y adecuada o cuando menos tener una verdadera habilidad en algo importante para mí.

2. Debo ser totalmente exitoso y el mejor en mi trabajo escolar o si no seré un fracaso sin remedio.

3. Debo alcanzar buenos niveles y ganarme la aprobación de los demás por mis actuaciones, o de otra manera quedaré como una persona nefasta" (en Joyce, 1984, pag. 166).

Muy frecuentemente (Joyce, 1984) el chico bajo en aprovechamiento, es relativamente brillante, quién además suele poseer un pensamiento perfeccionista fomentado por padres demandantes, de manera que la escuela se vuelve una pesadilla y una derrota constante. Asimismo, está convencido de que a menos que haga todo virtualmente bien, realmente es una persona carente de valor, si fracasa en ser rápidamente competente en alguna materia, se dá por vencido. El esfuerzo que mantiene irracionalmente, indica que realmente es una persona incompetente. Después de todo, si intenta salir bien en una materia y solamente obtiene un 8, aún piensa que sería catastrófico, puesto que probaría el hecho de que realmente es la persona más inadecuada y devaluada que puede existir. Constantemente, la actitud derrotista es a menudo una manera de cubrir sus miedos (Glicken, 1967). Cuando deja de tratar de esforzarse, se dá a sí mismo la causa de que si hubiera tratado más, lo hubiera hecho mucho mejor. De esta manera, fácilmente entra en

apatía, evadiendo sus tareas y está poco motivado para todos aquellos que lo observan.

Bard (1980), propone que las creencias subyacentes en los niños con bajo aprovechamiento escolar se mantienen tomando en cuenta dos aspectos, el respeto a sí mismos y a su ejecución escolar. Indica también que muchas de estas creencias son respuesta a actitudes y conductas de los padres. Una de las ideas irracionales de estos niños es "si no puedo ser el mejor y obtener las mejores calificaciones todo el tiempo, mejor no hago nada" (Joyce, 1984, pag. 167). Bard (1980), menciona que dicha idea ocurre en los hijos de padres que solamente están interesados en los mejores rendimientos, que le demandan a sus hijos ser los mejores y que les imponen expectativas de logro irrealmente elevadas. Otros niños de bajo aprovechamiento pueden haber desarrollado su escala perfeccionista de evaluación como resultado de auto-percepciones inadecuadas de otras áreas, como por ejemplo: "como no soy tan grande, fuerte ni tan rápido, no soy tan bueno". Los padres que manifiestan poco interés en el trabajo escolar de sus hijos, les pueden provocar el pensar que no hay ninguna diferencia si les va bien o no. Por último, Bard (1980) describe a un grupo de padres que devalúan a sus hijos por ejecuciones poco menos que perfectas y como consecuencia, los hijos creen que son muy torpes como para rendir mejor.

En 1983, Bard y Fisher (en Joyce, 1984) identificaron cinco creencias irracionales o falsas suposiciones de adolescentes, que subyacen al bajo aprovechamiento escolar. "Todo Saldrá Bien Trabajo o No" (pag. 167). Estos autores (Bard y Fisher, 1983) indican que esta creencia tiende a ser fomentada por padres que son sobre-indulgentes

con sus hijos, esto es, los premian antes, en lugar de después de sus ejecuciones o esfuerzos, por lo tanto, son materialistas y poseen poco interés en el curriculum escolar. Los estudiantes que presentan esta creencia, tienen la posición de <sacarle la vuelta a todo>: es decir, los plazos son extendidos, los exámenes de recuperación son arreglados, los trabajos y tareas son negociados y generalmente se las ingenian para llevarse siempre bien con los profesores. Cabe decir, que estos <embustes o manipulaciones>, no son producto de una malicia premeditada, sino más bien son el reflejo de la habilidad que han desarrollado en estrategias de posposición y evitación, mismas que son perfectamente justificadas en el momento. "Todo Debe Ser Entretenido y/o Gozable Sin Ninguna Clase de Incomodidad" (pag. 167). Esta creencia tiende a ser difícil de rectificar, los estudiantes que la poseen, con frecuencia provienen de una familia acomodada, donde el chico ha sido <sobredotado>, donde la madre compensa la rigidez y regaños del padre, lo que a su vez lleva a la discordia marital. Además, existe frecuentemente una figura muy dominante y/o voluntariosa como el padre o abuelo que influencia y lleva el control de la situación. Las ejecuciones académicas de estos estudiantes generalmente tienden a ser inconsistentes, puesto que si al chico le gusta o atrae la materia, trabajará, si no, dejará de hacer sus tareas. "Trabajar Bien en la Escuela, Traicionará las Relaciones con mis Amigos" (pag. 167). Bard y Fisher (1983) indican que los estudiantes que poseen esta creencia, "han despedido las políticas y prácticas de sus padres y están listos para establecer otro conjunto de principios, particularmente aquellos que divergen de la tradición familiar" (pag. 202). Por lo general, los padres de estos chicos,

tienden a ser estrictos, conservadores y tradicionales. Estos estudiantes tienden a sostener una lealtad ciega hacia su grupo de amistades, al que (sin saberlo el estudiante) no le interesa si alguno de ellos tiene éxito académico. "Es Desagradable, Deshonroso y Destructivo a mi Integridad Personal, Tratar de Cooperar con la Autoridad de Cualquier Forma que Esto Sea" (pag. 168). El común denominador de las familias de estos estudiantes son los padres <blandos> y su falta de habilidad para establecer reglas y sistemas y por lo general, estos chicos tienden a ser antisociales y rebeldes (Joyce, 1984). "Nada de lo que Hago en la Escuela, me va a Servir Adelante" (pag. 168). De acuerdo con Bard y Fisher (en Joyce, 1984) las familias de estudiantes que minimizan el valor de la escuela son numerosas, de bajo nivel socio-económico y tienen una actitud resignada hacia su suerte en la vida. Los hijos de dichas familias son difíciles de identificar debido a que tienden a presentar un bajo rendimiento escolar desde que comienzan a asistir a la escuela.

Así mencionaremos que es importante conocer cuáles son las creencias fundamentales que manejan los chicos con bajo rendimiento escolar, ya que estas son parte del problema de su bajo aprovechamiento, y una vez identificadas resultará más sencillo el enfrentar dicha problemática.

3.2. EDUCACION RACIONAL EMOTIVA: Durante los años 70's en Nueva York, William J. Knaus (Ellis y Grieger, 1981) psicólogo clínico y doctorado en educación, escribió varios artículos que versan en la importancia de enseñar a los niños, en un salón de clases a identificar sus sentimientos y afrontar y cambiar sus pensamientos, así como su conducta inapropiada. De ahí surge la Educación Racional

Emotiva (ERE), la cual es un programa cognitivo-emotivo, planificado, sistemático y re-educativo, fue creada con la finalidad de enseñar a los niños las creencias y las estrategias para solucionar problemas que siguen generalmente los principios de la Terapia Racional Emotiva. La ERE, es idéntica a la TRE filosóficamente hablando, y supone que los niños aprenderán a enfrentarse racionalmente a sus problemas a través de la presentación de tareas y de conflictos en un ambiente de grupo. A diferencia del proceso psicoterapéutico, la ERE, es una serie planificada de lecciones emotivas que siguen un programa temático. Knaus (1974, 1977), ofrece un método a profesores y alumnos, de aprender las habilidades de auto-ayuda siguiendo una serie de lecciones que los capacita cada vez más a los participantes a comprender mejor sus sentimientos, para solucionar sus problemas básicos y examinar el resultado de sus esfuerzos. De esta manera, un niño con problemas emotivo-conductuales, encontrará un firme fundamento de conocimiento y de habilidades para aplicarlas en la práctica cotidiana. El programa estructurado de la ERE, comprende una serie de unidades didácticas que ayudan a los niños a identificar sus sentimientos y cómo se desarrollan, a distinguir entre las suposiciones y los hechos, a rebatir las ideas que subyacen en los sentimientos de inferioridad, a aceptar la imperfección, a enfrentarse a las reacciones emocionales perturbadas, como la depresión o la angustia, a desarrollar una perspectiva amplia y a tolerar la molestia de la frustración. Para lograr lo anteriormente citado, el ambiente del aula puede ser un lugar muy aprovechable. Esto es, se les puede enseñar a los niños un vocabulario sobre las emociones y sentimientos que los capacita para identificar a expresar

con mayor exactitud sus sentimientos. La mayoría de los niños tienen una auténtica necesidad a este respecto, puesto que suelen hablar de generalidades y no logran especificar con exactitud sus sentimientos. De este modo, el enseñar a los alumnos a que utilicen palabras y frases descriptivas y concretas, les ayuda en su trabajo y en las situaciones de su vida diaria (Knaus, 1974). La ERE, tiene como objetivo primordial "ayudar a los niños a definir e identificar los sentimientos comunes, y a demostrar que los sentimientos, están influidos por los pensamientos" (Knaus, 1974). En ese mismo año, Knaus (en Ellis y Grieger, 1981) ejemplifica una forma de ser aplicada la ERE, menciona un juego de pantomima denominado "El Acertijo de la Expresión" cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a aprender que las personas no expresan claramente sus sentimientos y que sólo una persona puede determinar exactamente lo que otro individuo está sintiendo haciéndole preguntas. Para demostrar estas diferencias individuales, el maestro o encargado de la clase, selecciona varios grupos de voluntarios con la finalidad de que hagan una representación mímica de una emoción o sentimiento a su propio estilo. Posteriormente, cada grupo va representando mímicamente una emoción diferente mientras que el resto del grupo trata de adivinar o identificar el sentimiento expresado a través de la pantomima. El programa de la ERE anima a los niños a que comprueben y apliquen en las diversas situaciones de su vida los principios que están aprendiendo; o bien dichos principios también pueden ser aplicados espontáneamente al producirse problemas reales. Para ejemplificar lo anteriormente mencionado, Knaus cita un caso en el cual un niño se molestó al principio cuando llegó a la conclusión de que a su amigo

no le gustaba cuando estaba enfadado. En lugar de caer en un estado de depresión o de irritación, el niño fue capaz de utilizar los conceptos aprendidos en el Acertijo de la Expresión para analizar el problema, comprobando sus percepciones y descubriendo que realmente su amigo estaba enfadado, pero que su enfado no estaba dirigido hacia él. De igual manera, en 1974, Knaus (en Ellis y Grieger, 1981, pag. 421) "menciona que los conceptos educativos racional-emotivos, pueden ser incluidos formalmente en la programación escolar como un medio preventivo de salud mental, con ello se pretende enseñar a los niños a pensar objetivamente". Esto se puede lograr asignando a los niños la tarea de examinar el impacto que ciertas creencias ejercen sobre su propia conducta y la de los demás, para que de este modo puedan rebatir sus propias ideas y crear tácticas para solucionar sus problemas. Con la ERE, se pueden utilizar algunas estrategias adicionales. Así, Kazdan (1975) propuso que se podían emplear incentivos económicos para estimular a los niños a comprobar activamente sus comportamientos racionales. Dependiendo de las diversas circunstancias de cada problema, se le puede reforzar al niño con vales que se pueden canjear por premio cuando trata de enfrentarse racionalmente a un problema difícil. De igual modo, se pueden utilizar dichos vales para estimular los comportamientos positivos experimentales para correr riesgos, tales como cuando un niño tímido se ofrece como voluntario para hablar en clase enfrente de sus compañeros.

En conclusión diremos que al parecer las técnicas y métodos de trabajo que utiliza la terapia racional emotiva, pueden ser una

alternativa viable de tratamiento en chicos con bajo aprovechamiento escolar, debido a la efectividad de su programa, la rapidez de intervención y versatilidad en su aplicación.

4. EL METODO DE LA INVESTIGACION

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" incrementa y/o modifica las habilidades y actitudes para el estudio en estudiantes de bachillerato de planteles privados?

4.2. OBJETIVO GENERAL.

Evaluar los efectos de un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" sobre las habilidades y actitudes de estudio.

4.3. OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Evaluar los efectos del taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" sobre la velocidad de lectura.
- Evaluar los efectos del taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" sobre la comprensión de lectura.
- Evaluar los efectos del taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" sobre los hábitos y actitudes hacia el estudio.
- Evaluar los efectos del taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" sobre la habilidad de mnemotecnia.
- Evaluar los efectos del taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" sobre la habilidad de resumir y esquematizar textos.

4.4. HIPOTESIS.

Ht1: Si los alumnos cursan un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" modificarán sus habilidades y actitudes de estudio.

Hi1: Si los alumnos cursan un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" presentarán incremento en la velocidad de lectura.

Hi2: Si los alumnos cursan un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" presentarán incremento en el porcentaje de ejecución de comprensión de lectura.

Hi3: Si los alumnos cursan un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" presentarán incremento en el porcentaje de ejecución en la habilidad de mnemotecnia.

Hi4: Si los alumnos cursan un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" modificarán sus hábitos y actitudes hacia el estudio.

Hi5: Si los alumnos cursan un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" presentarán incremento en la habilidad para resumir un texto.

Hi6: Si los alumnos cursan un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" presentarán incremento en la habilidad para esquematizar un texto.

Ho: Si los alumnos cursan un taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" no modificarán sus habilidades y actitudes de estudio.

4.5. POBLACION Y MUESTRA.

La población empleada en la presente investigación, constó de 1300 alumnos de bachillerato de la Universidad del Valle de México, plantel Tlalpan.

La muestra utilizada corresponde a las No Probabilísticas o Muestras Dirigidas, las cuales suponen un procedimiento de elección informal y un poco arbitrario. Aún así se utilizan en muchas investigaciones y a partir de ellas se hacen inferencias sobre la población. Así, para Hernández Sampieri y Fernández Collado (1991), la ventaja de una muestra no probabilística es su utilidad para un determinado diseño de estudio, que requiere no tanto de una "representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema" (pag. 231). Entre las desventajas más relevantes está el hecho de que al no ser probabilísticas, no se puede calcular con precisión el error estándar, esto es, no se puede calcular con qué nivel de confianza se hace una estimación; los datos no pueden generalizarse a una población, que no se consideró ni en sus parámetros, ni en sus elementos para obtener la muestra. Cabe destacar que en este tipo de muestras, la elección de los sujetos no depende de que todos tienen la misma posibilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores.

El tipo de muestra empleada en la presente investigación, es la denominada Muestra de Sujetos Voluntarios la cual se utiliza con frecuencia en ciencias sociales y ciencias de la conducta. Se trata de una muestra fortuita en donde el investigador elabora conclusiones

sobre especímenes que llegan a sus manos de manera casual. Por ejemplo, sujetos que voluntariamente acceden a participar en un estudio, o bien, el investigador anuncia en una clase que está haciendo un estudio sobre motivación en el universitario e invita a aquellos que acepten someterse al mismo. En estos casos, la elección de los individuos que serán sujetos a análisis depende de circunstancias fortuitas. Este tipo de muestra se usa en estudios de laboratorio donde se procura que los sujetos sean homogéneos en variables tales como edad, sexo, inteligencia, de manera que los resultados o efectos no obedezcan a diferencias individuales, sino a las condiciones a las que fueron sometidos. (Hernández Sampieri, y Fernández Collado, 1991).

De este modo, la muestra de la investigación se obtuvo a través de la promoción del taller de "Hábitos, Técnicas y Actitudes para la Superación Académica" dirigido a estudiantes de bachillerato de 3er. semestre del Modelo Educativo Siglo XXI (M.E.S. XXI) y a 6to. año del Modelo Educativo Siglo XX (M.E.S. XX), turno matutino. Los alumnos interesados acudieron a inscribirse al Servicio de Orientación Educativa (S.O.E.) teniendo como período de inscripción dos semanas previas al inicio del taller. Los alumnos inscritos fueron 19, de los cuales finalizaron el taller 13, debiéndose esto a que se atravesó el período de exámenes parciales.

4.6. DISEÑO.

Para la presente investigación se utilizó un Diseño de tipo "Antes y Después" con un solo grupo, el cual consiste en observar a los sujetos en algún momento previo al inicio de la condición

experimental (W) y comparar su ejecución con una observación similar registrada durante o después del tratamiento (Y); así los resultados se analizan comparando las puntuaciones previas y posteriores de todos los sujetos. En este tipo de diseño los sujetos son sus propios controles puesto que el experimentador tiene constante acceso a los sujetos para su observación o cuando éstos son periódicamente disponibles (Matheson, Bruce y Beauchamp, 1985).

Algunas de las ventajas de este diseño son las siguientes: en la ausencia de un efecto de tratamiento, la diferencia entre las puntuaciones previa y posterior debe ser mínima; por ser los sujetos sus propios controles, en este tipo de diseño con un solo grupo no es necesario reclutar más sujetos que formen el grupo control. Por último cabe decir que es conveniente utilizar este diseño con un solo grupo cuando el experimentador se encuentra en posibilidades de registrar una medida previa y si la condición experimental incluye a todos los sujetos disponibles (Matheson, Bruce y Beauchamp, 1985).

Entre las desventajas y/o limitaciones de este diseño se encuentran las siguientes: este tipo de diseño con un solo grupo deja sin controlar un gran número de variables secundarias, puesto que cualquier influencia externa que intervenga entre las dos observaciones puede explicar una diferencia observada; esto es, si una observación se registró un viernes, y la otra un domingo, implica registros diferentes y esto puede ser la causa de las diferencias observadas de conducta. Asimismo, si el tiempo que transcurre entre dos observaciones excede de unos cuantos días, los procesos interventores de aprendizaje y maduración pueden modificar la conducta. Dado que este diseño requiere de dos observaciones por

sujeto, si éste no está durante uno de los períodos de observación, es necesario descartar la otra observación. Cabe resaltar que los diseños de tipo antes y después son particularmente susceptibles de contaminación experimental (Matheson, Bruce y Beauchamp, 1985).

4.7. VARIABLES.

Variable Independiente:

Taller de Técnicas y Actitudes para la Superación Académica.

Variable Dependiente:

- Habilidades de Estudio:

- Velocidad de Lectura
- Comprensión de Lectura
- Mnemotecnia
- Resumir un Texto
- Esquematizar un Texto

- Hábitos de Estudio

- Actitudes de Estudio:

- Aprobación del Maestro
- Aceptación de la Educación
- Opinión acerca del Estudio

4.8. ESCENARIO

Salón de clases de la Universidad del Valle de México, plantel Tlalpan, cuyas características son las siguientes:

- su dimensión es de 4 m².
- posee 8 lámparas de luz directa, mismo que permite una adecuada iluminación.
- tiene 4 ventanas, lo que permite tener una adecuada ventilación.

- posee 15 bancas binarias, por lo que su capacidad es para 30 personas.

- tiene un pizarrón.

- un escritorio con silla.

- un bote de basura.

4.9. DEFINICION DE TERMINOS.

4.9.1. Definiciones Conceptuales.

Taller:

"Centro, escuela o seminario donde se juntan varias personas para una determinada práctica, enseñanza o investigación. Igualmente, recibe el nombre de taller, la modalidad de enseñanza y estudio caracterizada por el activismo, la investigación operativa, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo, y que en su aspecto externo, se distingue por el acopio, sistematización y uso de material especializado acorde con el tema" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag.1343).

Técnica:

"Es la habilidad para transformar la realidad siguiendo una serie de reglas" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 1347).

Actitud:

"Predisposición relativamente estable de conducta. Los elementos que conforman las actitudes suelen reducirse a: 1) componente cognitivo, que incluye desde procesos perceptivos, neuronales, etc., hasta los cognitivos más complejos. 2) componente afectivo, que involucra reacciones subjetivas positivas y/o negativas, acercamiento y/o huida, placer y/o dolor, etc., hacia el objeto de referencia. 3)

componente comportamental o reactivo, que es la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada. La formación y cambio de las actitudes será concebida diferenciada según el modelo científico al que se adscriba, ya que lo decisivo va a ser la génesis de las actitudes tanto para facilitar y orientar su formación, cuanto para la elaboración de programas de cambio" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pags. 36 y 37).

Superación Académica:

"Acción y efecto de superar o incrementar el rendimiento académico" (Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado, Tomo 7, 1992 y Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990).

Habilidades de Estudio:

"Disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz. -Adaptación dinámica a los estímulos, consiguiendo velocidad y precisión de realización- (B. Skinner)... Dada la complejidad de campos en que actúa el ser humano, puede también hablarse de diferentes tipos de habilidades, desde las puramente manuales hasta las más complejas intelectuales... El desarrollo de una habilidad suele producirse, bien mediante ensayo y error (eliminando progresivamente las actuaciones inútiles), bien mediante el aprendizaje por imitación. Pero en todo caso, la habilidad se consolida por la eliminación de las actividades inútiles y el reforzamiento de las que conducen a una actuación eficaz" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 713).

"Las habilidades de estudio son una inquietud de muchas facetas, y pueden incluir ayuda especial al estudiante en áreas como: tomar notas, preparación para exámenes, uso de biblioteca, distintas velocidades de lectura para tipos diferentes de escritos y técnicas para presentar exámenes de opción múltiple y de ensayo. Ciertas de estas habilidades pueden enseñarse en el salón con recursos especiales en la instrucción de grupos pequeños, pero algunas, deben lograrse en base individual" (B.R. Gearheart, 1987, pag. 310).

Velocidad de Lectura:

"Rapidez de la percepción e interpretación de los signos escritos. Constituye uno de los elementos fundamentales del proceso lector junto con la comprensión y, en el caso de la lectura en voz alta, implica la pronunciación correcta de los signos percibidos. Existen distintos niveles de velocidad de lectura, desde el infrasilábico, en que el individuo descifra la unidad literal para construir la sílaba, hasta el nivel óptimo de lectura, en el que se satisfacen los elementos mencionados al principio" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 1415).

"Las técnicas de lectura rápida están basadas en el estudio experimental del proceso lector, cuyo objetivo principal es la consecución de un incremento en la velocidad y comprensión lectoras, en aras de una máxima eficacia y economía del tiempo" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 868).

Comprensión de Lectura:

Captación del significado completo del mensaje transmitido por un texto leído. Es uno de los objetivos que se han de lograr en la enseñanza de la lectura. Los procedimientos más empleados se realizan

siguiendo la lectura silenciosa, y consisten generalmente en técnicas de : responder cuestionarios, efectuar resúmenes, poner títulos, completar historias, obedecer órdenes presentadas por escrito, identificar nombres o frases relacionadas con un dibujo, y ordenar párrafos de una misma historia". (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 282).

Mnemotecnia:

"Técnica que permite y favorece el proceso de memorización mediante la utilización de diversos métodos o recursos. Los recursos mnemotécnicos son el conjunto de técnica que se utilizan para facilitar la retención de los contenidos, otorgándoles un sentido o una significación que por sí solos no tienen. La mayoría de dichos recursos basan su relativa efectividad en el principio de transferir, lo más rápidamente posible, la información retenida brevemente en la memoria inmediata a la memoria a largo plazo. Entre los métodos más característicos destacan: El Método de las Asociaciones, que consiste en relacionar el dato que queremos retener en la memoria con otro dato que nos resulte familiar; el Método Visual o Topológico, que permite recordar los datos que se han memorizado con arreglo a una ordenación gráfica en un lugar conocido; los Acrósticos Mnémicos son construcciones gramaticales elaboradas tomando las iniciales de los términos a retener y, los Métodos de Versificación y Canto, mediante los cuales se retienen en la memoria frases dotadas de música o que se han hecho rimar" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 978).

Resumir:

"Ayuda a las personas a aprender las relaciones entre hechos y conceptos, en tanto que condensan el material en unas cuantas oraciones" (B.R. Gearheart, 1987, pag. 123).

"Recordar y sintetizar, sumaria y ordenadamente lo que se ha expresado con anterioridad. Hace alusión a la síntesis, suma y compendio de una materia, a la integración del aprendizaje. La integración tiene por objeto dar un sentido unitario, de correlación de las partes, a una serie de hechos aparentemente dispersos, pero que forman una totalidad. Constituye un trabajo de fijación del aprendizaje, abarca una serie amplia de datos y procura relacionarlos y unificarlos" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 1234).

Esquematizar:

"Requiere de una organización y priorización de los materiales e involucra arreglar la información y evaluar los hechos y conceptos con respecto a su valor para su revisión y estudio" (B.R. Gearheart, 1987, pag. 123)

"Acción de representar un esquema; el cual es una representación simplificada de la organización, ya sea en cuanto a estructura, funcionamiento, o ambas, de un aparato, organo o mecanismo" (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1986, pag. 860).

Texto:

"En el campo de la lingüística, un texto es un conjunto analizable de signos lingüísticos, como puede ser un verso, una conversación o la lengua en su totalidad. En términos literarios, el texto es lo dicho o escrito en una obra, con excepción de las notas sobre el mismo, las

glosas, los índices, etc. Un libro de texto, es un recurso didáctico que ofrece al alumno la información relevante de un nivel, curso o disciplina sistematizada y adecuada al currículum en el que se inscribe. El texto escolar, abarca todo el conjunto de material impreso, multicopiado o reproducido por medios mecánicos, apto para el aprendizaje escolar; el concepto actual de texto escolar, supera ampliamente al de libro escolar o libro de texto, y hace referencia a una extensa serie de material, de muy diversas fuentes, susceptible de ser utilizado en el quehacer didáctico" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pags. 1365 y 1366).

Hábitos de Estudio:

"Modos constantes de actuación con que el escolar reacciona ante los nuevos contenidos, para conocerlos, comprenderlos y aplicarlos. En educación básica se entrena al alumno en el uso y adquisición de hábitos de estudio, siendo necesarios en educación media y, por supuesto, exigibles en educación superior. Se puede enumerar, como más importantes, los siguientes hábitos de estudio: aprovechamiento del tiempo de estudio; logro de condiciones idóneas, desechando los elementos perturbadores; planeamiento eficaz del trabajo; selección correcta de fuentes de información y documentación; presentación adecuada de los resultados; dominio de técnicas de observación, atención, concentración y relajación" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 714).

Aprobación del Maestro:

"La aprobación es el juicio, opinión o actitud que se emite o manifiesta respecto de alguna conducta, para clasificarla como moralmente buena o aceptable según otros criterios, por ejemplo

"sociales". Hecho contrario es la desaprobación. Dar el visto bueno, por parte de una autoridad, a una materia de su competencia" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 126).

"La aprobación del maestro es la opinión de los estudiantes acerca de los maestros y de las actividades de éstos en el salón de clases" (Brown y Holtzman, Manual de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio, 1971).

Aceptación de la Educación:

"La aceptación es la actitud positiva, de acogida y/o apertura, hacia algo (un hecho, una idea, un juicio, una creencia, etc.) o alguien (hacia uno mismo <se habla en este caso de autoaceptación> o hacia otra persona). La aceptación se manifiesta a través de conductas de acercamiento o aproximación hacia el objeto aceptado y puede originar en el sujeto procesos de asimilación e identificación con lo aceptado... A partir de la seguridad derivada de la aceptación, el alumno puede sentir la necesidad de realizar modificaciones en su propia persona, iniciándose así el proceso de formación o autoeducación. Si por el contrario, el alumno se siente rechazado, fácilmente surgirán actitudes defensivas, de oposición, y resistencia al cambio que dificultarán la tarea educativa" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pag. 35).

"La aceptación de la educación es la aprobación de los estudiantes en relación a las metas, prácticas y requerimientos educativos" (Brown y Holtzman, Manual de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio, 1971).

Opinión:

"Concepto que se forma o expresa de una cosa cuestionable; parecer compartido por la generalidad de las personas" (Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado, 1972, tomo 6).

"La opinión es el parecer o la apreciación sobre determinadas cuestiones expresadas colectivamente; estas cuestiones son de carácter público, y conciernen con el grupo social donde se expresan... El sujeto activo de la opinión pública es el grupo y no el individuo. Para L. González Seara, -la opinión pública ha de ser algo distinto a la suma de las opiniones privadas, porque su soporte es el grupo y no el individuo...- Se trata, pues, de la suma de opiniones de grupos sociales que son asumidas por los miembros de esos colectivos, a los que se les presentan a través de distintos medios y modos de comunicación y con distintos grados e intensidades... Como las cuestiones objeto de la opinión pública suelen ser controvertidas, ha de darse un clima social e informativo con suficiente libertad para la emergencia y llegada al ciudadano de las ideas, juicios y opiniones que puedan existir sobre cada una de las antedichas cuestiones... Como las opiniones suelen poner en evidencia actitudes individuales y/o grupales, y éstas se hallan fuertemente enraizadas en los complejos de elementos afectivos, del estudio de la opinión pública pueden llevarse a cabo inferencias y efectuar predicciones sobre el comportamiento, pues la opinión pública como actitud es, en última instancia, una predisposición a la acción frente a determinadas cuestiones... Sobre la opinión pública se ha descubierto que las actitudes fuertemente arraigadas en el colectivo son muy resistentes al cambio... Los conocimientos que de

la opinión pública se obtienen a través del estudio de los medios de comunicación social son aplicados fundamentalmente a los ámbitos político, comercial y cultural, en lo que en nuestros días constituye un vasto proceso de condicionamiento social y educación paralela, en general con mayores o menores dosis de manipulación" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1990, pags. 1053 y 1054).

4.9.2. Definiciones Operacionales.

Taller:

Es la actividad estructurada que se planeó y calendarizó para ser desarrollada en sesiones de dos horas, dos veces por semana, con un total de diez sesiones, en cinco semanas consecutivas, a la cual tenían que asistir los sujetos de experimentación.

Técnica:

El parámetro para identificar que las técnicas fueron operacionalizadas, es la diferencia entre los puntajes iniciales y los puntajes finales para la velocidad y comprensión de lectura, mnemotecnia y valoración de resumen y esquema.

Actitud:

En la presente investigación la operacionalización de la actitud estará determinada por los puntajes obtenidos en la escala de Aprobación del Maestro y en la escala de Aceptación de la Educación que conforman el área de Actitudes Hacia el Estudio de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.

Superación Académica:

Para la presente investigación, se considerarán los puntajes positivos obtenidos en la comparación de la evaluación inicial y

final de: técnicas, actitudes, habilidades, opiniones y su relación con la asistencia al taller.

Habilidades de Estudio:

El parámetro para identificar que las habilidades de estudio fueron operacionalizadas, es la diferencia entre los puntajes iniciales y los finales para la velocidad de lectura, comprensión de lectura, mnemotecnia, valoración de resumir y esquematizar un texto y en la escala de Hábitos de Estudio de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.

Velocidad de Lectura:

En la presente investigación, la operacionalización de la velocidad de lectura estará determinada por la diferencia entre el rendimiento inicial y el final, detectados en la prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura de Chávez Maury.

Comprensión de Lectura:

La operacionalización de la comprensión de lectura estará determinada por la diferencia entre el rendimiento de ejecución inicial y el final, detectados en la prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura de Chávez Maury.

Mnemotecnia:

El parámetro para identificar que la mnemotecnia fue operacionalizada es la diferencia entre el rendimiento de ejecución inicial y el final, detectadas en la prueba de Mnemotecnia de Chávez Maury.

Resumir:

En la presente investigación la operacionalización de resumir, estará determinada por la diferencia entre la valoración inicial y la final de la Valoración de Resumir un Texto.

Esquematizar:

Para la presente investigación, se considerará la diferencia entre la valoración inicial y la final de la Valoración de Esquematizar un Texto.

Texto:

Material de lectura utilizado con la finalidad de que los alumnos elaboren un resumen y un esquema.

Hábitos de Estudio:

En la presente investigación la operacionalización de los hábitos de estudio estará determinada por el puntaje obtenido en la escala de Hábitos de Estudio de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.

Aprobación del Maestro:

La operacionalización de la aprobación del maestro estará determinada por el puntaje obtenido en la escala del mismo nombre de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.

Aceptación de la Educación:

Para la presente investigación, se considerará el puntaje obtenido en la escala del mismo nombre de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.

Opinión:

El parámetro para identificar que la opinión fue operacionalizada, es la diferencia entre los puntajes iniciales y finales de las áreas que comprenden el Registro de Opiniones Acerca del Estudio.

4.10. DEFINICION DE INSTRUMENTOS.

El desarrollo y validación de instrumentos diseñados para predecir el éxito académico de los estudiantes de nuevo ingreso a la

preparatoria, ha sido uno de los temas principales de la investigación en Educación y Psicología. Una revisión de la literatura concerniente a los factores que influyen en el éxito o fracaso de los estudiantes, revela que se ha creado numerosos exámenes con el propósito específico de identificar a los estudiantes susceptibles de tener dificultades en el ámbito académico (Savona, 1985).

4.10.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACION INICIAL.

4.10.1.1. Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown.

Este instrumento tiene como finalidad medir los métodos de estudio, la motivación al estudiar, así como actitudes hacia las actividades escolares y hacia los profesores, ya que estos elementos son importantes para el rendimiento en el salón de clases.

A. Desarrollo de la Encuesta: Fue desarrollada a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema y una serie de debates con estudiantes de primer año de profesional; todos ellos encaminados a buscar las diferencias entre los hábitos de estudio de los estudiantes que obtienen buenos resultados de los que no los obtienen. Estas discusiones versaron sobre dos aspectos, a saber: 1) los que se ocupan primordialmente de los mecanismos y las condiciones de estudio y 2) los relativos a las actitudes hacia el estudio y la motivación para realizar un buen trabajo académico.

Así, la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio tiene 3 objetivos: el primero es el de identificar aquellos estudiantes cuyos hábitos y actitudes con respecto al estudio son distintos de quienes obtienen altas calificaciones; el segundo es el de contribuir al mejor entendimiento de aquellos estudiantes que muestran dificultades académicas y por último, el de proveer una base de ayuda a dichos

estudiantes con la finalidad de que mejoren sus hábitos y actitudes hacia el estudio y así puedan desarrollar a plenitud sus potenciales positivos (Brown y Holtzman, 1967)

De las investigaciones llevadas a cabo en las Universidades de los Estados de Colorado, Oregon, California, Texas y Pennsylvania, se obtuvo una primera Encuesta de 234 reactivos, que se redujo rápidamente a 188 al eliminar aquellos reactivos ambiguos o coincidentes. Las encuestas se administraron a 22 parejas de estudiantes. Esto permitió desechar las preguntas que no eran significativas, reduciéndose de nuevo a 102 preguntas que no eran significativas, reduciéndose de nuevo a 102 reactivos. Posteriormente la encuesta se aplicó a 285 hombres y 209 mujeres recién ingresados a primer año de profesional analizándose sus respuestas. Por último, se utilizó como criterio el promedio de calificación de los estudiantes que participaron y se realizó el análisis de las preguntas. Más tarde se publicó una encuesta de 75 reactivos. El instrumento actual que consta de 100 preguntas, fue publicado en 1964 y fue el resultado de un programa de ocho años de investigación, destinado a mejorar la utilidad del original, así como evaluar su contribución al proceso de asesoramiento.

La adaptación al castellano de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio está basada en tres años de investigación realizadas después de la publicación en inglés del Manual de dicha encuesta; esto se llevó a cabo en 1968 por dos psicólogos: Fernando García Cortés y Eduardo García Hassey quienes prepararon la traducción y adaptación de cada ítem de la encuesta. Dicha edición en castellano, fue aplicada a 100 estudiantes de habla española de 14 países de

Latino-América que asistían a clases en "Our Lady of the Lake College" en San Antonio Texas y la "Universidad de Texas" en Austin; esta aplicación reveló que los estudiantes no encontraron dificultad alguna en el entendimiento de los reactivos.

Varias investigaciones (en Brown y Holtzman, 1971) han demostrado la utilidad de la encuesta como medio para predecir el logro académico. Las bajas correlaciones obtenidas entre la encuesta y otras medidas de aptitud escolar, indican que su poder de predicción es debido a que mide características que otros instrumentos ignoran. Dicha eficiencia para predecir refleja su desarrollo sistemático, así como una rigurosa validación cruzada empleando criterios empíricos de éxito académico. Cabe destacar que su validez predictiva es evidencia de su importancia para todo consejero.

B. Descripción: La Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio (Brown y Holtzman, 1971) consta de 100 preguntas (véase anexo 1.1) orientadas hacia la medición de dos aspectos importantes en la educación escolar: "Los Hábitos y Las Actitudes Hacia el Estudio". Cada uno de ellos está valorado por dos sub-escalas. De esta manera, los Hábitos de Estudio, son medidos por las sub-escalas de "Evitación-Retraso" (ER) y "Métodos de Trabajo" (MT), con 25 reactivos cada una. Su objetivo principal es medir las habilidades que posee el estudiante para lograr que su tiempo de estudio sea efectivo. La sub-escala ER, proporciona datos sobre la rapidez para efectuar tareas escolares, los retrasos poco productivos, las distracciones, la facilidad para concentrarse y la ausencia de demora al estudiar. La sub-escala MT, evalúa la utilización de procedimientos de estudio efectivos, la organización apropiada del

área de estudio, la eficacia para realizar tareas escolares y los conocimientos sobre cómo estudiar. Las Actitudes Hacia el Estudio, son evaluadas por las sub-escalas de "Aprobación del Maestro" (AM) y la de "Aceptación de la Educación" (AED). La primera se refiere, como su nombre lo indica, a los maestros, valorando la opinión que de ellos tengan los alumnos respecto a su eficiencia para enseñar, a la capacidad de transmitir sus conocimientos, a su poder para motivarlos e interesarlos en su materia y a su habilidad para ser guías y orientadores. La segunda, mide la actitud que se tenga hacia el valor de la educación, su importancia, su utilidad y la aprobación de las metas, las prácticas y los requisitos educativos. Cada una de las sub-escalas previamente mencionadas, también están formadas por 25 reactivos cada una.

Cada pregunta ofrece cinco alternativas de respuesta:

1. Rara Vez (RV)
2. Algunas Veces (AV)
3. Con Frecuencia (CF)
4. Por lo General (PG)
5. Casi Siempre (CS)

Se espera que el estudiante responda con honestidad, indicando la respuesta que corresponda a su conducta.

La Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman, es una escala de Medición de Intervalos puesto que "en las unidades de calificación se puede demostrar que son equivalentes en todos los puntos de la escala; implica clasificación, magnitud y unidades de tamaños iguales, por lo que la operación crucial es la de

establecer el que las unidades sean de tamaños iguales" (Brown, 1980, pag. 10).

C. Aplicación: La encuesta puede ser aplicada individual o colectivamente. Las instrucciones se encuentran en la primera hoja del cuadernillo de preguntas. Es recomendable dar las instrucciones en forma verbal, al tiempo que los estudiantes siguen la lectura con la vista. En la hoja de respuestas deberán anotar su nombre y apellido, sexo, edad, fecha del día, grado escolar y la carrera o grado académico que estén cursando, en los espacios destinados para tal efecto. Se hace hincapié en la importancia que tiene la comprensión de las indicaciones y se explica la forma de utilizar la hoja de respuestas, ya que ésta se anota de izquierda a derecha, horizontalmente por hilera, en vez de hacerlo de arriba hacia abajo, verticalmente y por columna.

No hay límite de tiempo para resolver la encuesta. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes la terminan en 30 minutos aproximadamente. Se puede presionar a los estudiantes más lentos a que trabajen en forma más rápida. No obstante, los alumnos deberán disponer del tiempo suficiente para poder completarla.

D. Calificación: Se requieren aproximadamente de 90 segundos para evaluar la hoja de respuestas. Es importante asegurarse de que los 100 reactivos hayan sido contestados, de no ser así, cinco omisiones son suficientes para invalidar la encuesta.

La calificación se obtiene de dos plantillas (ver apéndice) que en conjunto proporcionan cuatro sub-escalas de medición a saber: evitación-retraso (ER), métodos de trabajo (MT), aprobación del maestro (AM) y aceptación de la educación (AED). Las dos primeras nos

permiten evaluar los hábitos de estudio y las dos últimas, las actitudes hacia el estudio.

Es posible obtener una calificación global que refleja la Orientación Hacia el Estudio (OE), al sumar los resultados obtenidos en las cuatro sub-escalas (ER+MT+AM+AED), o bien se suman los resultados de hábitos (ER+MT) con los resultados de actitudes (AM+AED).

Plantilla de Calificación #1: Después de alinear correctamente la hoja de respuesta y la plantilla de calificaciones, se cuenta el número de marcas que aparecen en las 25 perforaciones en la columna de la izquierda de la plantilla. Se anota la cantidad de respuestas o marcas obtenidas en la casilla marcada ER de la hoja de respuesta de la plantilla #1. Esta operación se repite para cada una de las tres sub-escalas restantes, escribiéndose el puntaje obtenido en la casilla correspondiente.

Plantilla de Calificación #2: Se siguen las mismas instrucciones que en la plantilla #1, pero se cuenta el número de marcas en las 50 perforaciones a partir de la columna de la izquierda de la plantilla. La operación de conteo se repite para las cuatro columnas.

Para la obtención de los puntajes crudos, se suman los valores obtenidos en las columnas con las plantillas 1 y 2, lo cual brindará los puntajes crudos para las cuatro sub-escalas de la encuesta: ER, MT, AM y AED.

E.Perfil Diagnóstico: La interpretación de los resultados de la encuesta se simplifica mediante el uso de un perfil de diagnóstico. La hoja del perfil utiliza las dos caras de la hoja de papel, en una de las cuales se dan definiciones de cada calificación, junto con los espacios en blanco para incluir las posiciones características de 100

alumnos del mismo año. En el lado opuesto de la forma, se da una gráfica, donde pueden trazarse los valores obtenidos en centilas que corresponden al estudiante en cuestión. El perfil del diagnóstico proporciona al asesor una forma conveniente para observar gráficamente los resultados de la encuesta. Esto facilita, por otra parte, el análisis de las debilidades y los puntos fuertes del alumno.

4.10.1.2. Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura de Chávez Maury.

A. Descripción de la Prueba: La prueba de Chávez Maury (1987), se encuentra clasificada dentro de las pruebas de rendimiento que son aquellas que se diseñan por medio de los conocimientos y las capacidades desarrolladas en un campo universal relativamente circunscrito (Brown, 1980). Así, dentro de las pruebas de rendimiento, esta prueba se ubica en los del tipo relacionado con los criterios, mismas que enfocan la destreza de un dominio definido de contenidos y habilidades (Glaser, 1963). De este modo, se compara la calificación y el contenido, y no con las clasificaciones obtenidas por otras personas.

Esta prueba es una escala de Medición Ordinal ya que "clasifican a las personas en alguna dimensión, esto es, en este tipo de escalas se tiene clasificación y magnitud; sin embargo no se posee conocimiento sobre el tamaño de las unidades de la escala de medición" (Brown, 1980, pag. 10).

La prueba consta de dos secciones, en la primera se encuentra un material de lectura extraído del libro "Aventuras de Sherlock Holmes" (Conan Doyle, 1989, cap. 1), que consta de 2550 palabras; el segundo

apartado contiene un cuestionario con 20 preguntas de opción múltiple, acerca de la lectura (véase anexo 1.2). La finalidad de esta prueba es conocer la velocidad y comprensión de lectura.

B. Aplicación: Las condiciones de aplicación serán las mismas para cualquier prueba de rendimiento, tales como: lugar ventilado, iluminado, tranquilo, silla y mesa de trabajo adecuados.

Los materiales que se emplean son: la prueba, lápiz y cronómetro.

Las instrucciones a seguir son ,las siguientes: Se le presenta al sujeto el material de lectura y se le dice "que lo lea en silencio"; además se le informa que "se le va a tomar el tiempo que tarde en leerlo y que al término de éste, deberá contestar a un cuestionario de 20 preguntas de opción múltiple".

C. Calificación: Chávez Maury (1987), elaboró una tabla para que en base al tiempo de lectura, se obtenga el total de palabras por minuto (PPM). La tabla es la siguiente:

TIEMPO	PPM
6'	420
7'	360
8'	315
9'	280
10'	250
11'	230
12'	210
13'	190
14'	180
15'	170
16'	160

TIEMPO	PPM
17'	150
18'	140
19'	130
20'	125
21'	120
22'	115
23'	110
24'	105
25'	100

Si el tiempo de lectura fue mayor a los puntajes contenidos en la tabla, se tiene que dividir el tiempo de lectura entre el número de palabras, es decir, 2550.

Se decidió clasificar la tasa de lectura en los siguientes rangos, debido a que esta prueba no presenta criterios de clasificación, todo ello con la finalidad de obtener el rango diagnóstico; cabe decir que esta clasificación se hizo tomando en cuenta los parámetros de normalidad y sub-normalidad de velocidad de lectura que algunos expertos en el área manejan, tales como García Ranz y Chávez Maury. Así, la tabla es la siguiente:

PPM	RANGO
Arriba de 300 o más	Excelente
251-300	Superior al Promedio
200-250	Promedio
150-199	Inferior al Promedio
Inferior a 149	Deficiente

Para la calificación del cuestionario de comprensión, se toman en cuenta las respuestas correctas que a continuación se enlistan:

REACTIVO	RESPUESTA CORRECTA
1	D
2	B
3	A
4	C
5	C
6	D
7	D
8	C
9	C
10	A
11	D
12	A
13	B
14	A
15	A
16	B
17	A
18	C
19	A
20	C

Para obtener el porcentaje de comprensión de lectura, se utiliza la siguiente fórmula:

$$\frac{\# \text{ de Respuestas Correctas}}{\# \text{ de Reactivos (20)}} \times 100 = \% \text{ de Comprensión}$$

El porcentaje de comprensión obtenido se coteja con la siguiente tabla, la cual fue diseñada siguiendo los mismos criterios que la tabla de clasificación de velocidad de lectura:

% DE COMPRENSION	RANGO
91-100	Excelente
76-90	Superior al Promedio
70-75	Promedio
50-69	Inferior al Promedio
Inferior a 49	Deficiente

Es importante resaltar que las tablas de clasificación diagnóstica de velocidad y comprensión de lectura, así como la de memoria, fueron elaboradas debido a que en las pruebas que evalúan dichos factores, no presentan criterios de clasificación .

4.10.1.3. Prueba de Mnemotecnia de Chávez Maury.

A. Descripción: Es una prueba de rendimiento, del tipo relacionada con los criterios, desarrollada por Chávez Maury (1987), con el fin de obtener una medida sobre la capacidad de memoria. Al igual que la prueba de velocidad y comprensión de lectura explicada con anterioridad, ésta prueba es una escala de Medición Ordinal. Consta de 20 reactivos (véase anexo 1.3), seleccionados del primer capítulo del libro "Aventuras de Sherlock Holmes" (Conan Doyle, 1989). Chávez Maury seleccionó para la prueba 6 nombres propios y 14 sustantivos, y se encuentra conformada por los siguientes reactivos:

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. UNIVERSIDAD | 11. HOSPITAL |
| 2. EJERCITO | 12. PRUEBA |
| 3. AFGANISTAN | 13. MEDICO |
| 4. FUSILERO | 14. MEZCLA |
| 5. MURRAY | 15. SILENCIOSO |
| 6. FIEBRE | 16. COMPAÑERO |
| 7. DESEMBARCO | 17. HOTEL |
| 8. INGLATERRA | 18. CABALLERIA |
| 9. STAMFORD | 19. BOMBAY |
| 10. CRITERION | 20. FRIALDAD |

B. Aplicación: Las condiciones son las mismas que para la prueba de velocidad y comprensión de lectura, descrita con anterioridad. Los materiales utilizados son papel y lápiz, y 20 tarjetas de 28 x 21 cms., con el número y la palabra correspondiente. El tamaño de las letras que conforman cada palabra, deberán ser de 3 x 2.5 cms. y de color negro.

En lo que respecta a las instrucciones, se le pide al sujeto que "se concentre para memorizar 20 palabras que se le van a mostrar y que es importante que recuerde el lugar que ocupa cada palabra en la lista" Se presenta cada tarjeta durante 30 segundos, en el orden correspondiente, y al llegar a la tarjeta #20, se vuelven a presentar todas las tarjetas siguiendo el mismo procedimiento. Al terminar se le pide al sujeto que escriba las 20 palabras en orden de lista.

C. Calificación: Al calificar se toman como respuestas correctas, las palabras que se encuentren en su lugar correspondiente de la lista, no tomándose en cuenta aquellas que estén distorsionadas (Ej: Bombay por Bomba; Frialdad por Frío, etc.).

Se suman las respuestas correctas, aplicándose la siguiente fórmula:

$$\frac{\# \text{ de Respuestas Correctas}}{\# \text{ de Reactivos (20)}} \times 100 = \% \text{ de Memoria}$$

El porcentaje obtenido es cotejado en la siguiente tabla, para obtener el rango diagnóstico de memoria. Cabe mencionar que esta tabla se realizó debido a que la prueba no presenta criterios de clasificación, razón por la que se tomó en cuenta los parámetros de normalidad y sub-normalidad que para pruebas de memoria algunos expertos manejan.

% DE MEMORIA	RANGO
100	Excelente
80 - 99	Superior al Promedio
70 - 79	Promedio
50 - 69	Inferior al Promedio
Inferior a 49	Deficiente

4.10.1.4. Valoración de Resumen y Esquema.

A. Descripción:

Para valorar la eficacia en la elaboración de resumen y esquema, se seleccionaron dos lecturas: una para resumen: "La Ganadería" (Chávez Maury, 1987, pag. 117), y para esquema: "Clasificaciones de la Memoria" (Chávez Maury, 1987, pag. 103). Cada una de ellas posee las características necesarias para el correcto desarrollo de la técnica correspondiente.

Dichos textos (véase anexo 1.4 y 1.5) no abarcan más de una cuartilla, y el grado de dificultad corresponde a un nivel de preparatoria. Así el objetivo principal es medir la técnica para la

realización de resúmenes y esquemas. Esta valoración es una escala de Medición Nominal que consiste en "asignar las personas a categorías cualitativamente distintas. La operación fundamental es la de determinar si hay personas que poseen características comunes; en esta escala, las cifras se utilizan sólo con fines de identificación, para denotar la pertenencia a cierta clase; no implica magnitud. La medición en esta escala tiene una utilidad limitada, ya que sólo permite efectuar una clasificación, mientras que en la mayoría de los casos, lo que interesa es tener alguna estimación de la magnitud" (Brown, 1980, pag. 9).

B. Aplicación:

Las condiciones físico-ambientales para llevar a cabo esta valoración, serán las mismas descritas en las anteriores pruebas.

Los materiales a utilizar serán: papel, lápiz o pluma y los textos correspondientes.

Se le dan al sujeto los dos textos, y "se le pide que elabore un resumen sobre el texto de La Ganadería, y un esquema, cualquier técnica de esquematizar que conozca, del texto de Clasificaciones de la Memoria".

C. Valoración:

Para la valoración del resumen, así como del esquema, se utilizaron los criterios de García Ranz (1989) y de Aduna Mondragón (1985), acerca de cómo elaborar los mismos.

Los criterios para la elaboración del resumen son:

- "Detectar las ideas fundamentales y plasmarlas, eliminando aquellos datos accesorios o secundarios.

- Seguir una secuencia lógica.

- Limitar la extensión del escrito".

Los criterios para la elaboración del esquema son:

- "Detectar el tema central.
- Localizar los subtemas o ideas principales.
- Ordenarlos jerárquicamente y estructurarlos.
- Organizarlos en el espacio de trabajo, utilizando llaves, líneas, o cualquier otro apoyo parecido".

Si el resumen o esquema realizado por el sujeto cumple con la mayoría de los criterios previamente citados, se conceptualizará dentro de la categoría "Adecuado", en caso contrario será "Inadecuado".

4.10.1.5. Registro de Opiniones Acerca del Estudio.

A. Descripción:

El Registro de Opiniones Acerca del Estudio, surgió a partir del Formulario de Datos de Personalidad del Centro de Consulta del Instituto de Terapia Racional Emotiva de Nueva York, que "se utiliza para recopilar información acerca de las ideas irracionales que los clientes mantienen fuera de la terapia (Dryden, 1989).

Dicho Formulario contiene 8 áreas importantes en el desenvolvimiento de una persona en términos generales. Así, el manifestar síntomas significativos en alguna de estas áreas, puede ocasionar problemas o perturbaciones relevantes en los seres humanos.

De esta forma, para los fines de la presente investigación se realizó una adaptación de dicho Formulario (véase anexo 1.6), con el objetivo de detectar creencias, opiniones o actitudes que pudieran interferir en el adecuado desenvolvimiento

académico, respetándose las áreas contempladas en el original y adecuando los reactivos a situaciones específicamente escolares.

El registro de Opiniones Acerca del Estudio, fue sometido al Método de Jueces, con el objetivo de seleccionar aquellos reactivos contruidos adecuadamente y/o modificarlos, en base a dos modalidades:

- Redacción Inadecuada del Reactivo
- Falta de Claridad en el Concepto

Se analizaron los datos proporcionados por 6 jueces (ver anexo 1.6), y se llevaron a cabo las correcciones propuestas a los reactivos, con lo cual surgió el presente Registro.

Este registro es una escala de Medición Ordinal puesto que "clasifican a las personas en alguna dimensión, es decir, en esta escala se tiene clasificación y magnitud; sin embargo, no se posee conocimiento sobre el tamaño de las unidades de la escala de medición (Brown, 1980, pag. 10).

Dicho Registro consta de 43 reactivos, con 3 opciones de respuesta, A Menudo, Algunas Veces y Rara Vez, clasificados en 8 rubros:

1. Aceptación	(del reactivo 1 al 10)
2. Frustración	(" " 11 " 22)
3. Injusticia	(" " 23 " 25)
4. Logro	(" " 26 " 28)
5. Valía	(" " 29 " 34)
6. Control	(" " 35 " 38)
7. Seguridad	(" " 39 " 40)
8. Catastrofismo	(" " 41 " 43)

B. Aplicación:

El Registro de Opiniones Acerca del Estudio, puede ser aplicado a nivel individual o grupal. El material que se utiliza es lápiz y/o pluma y el Registro de Opiniones Acerca del Estudio. Las instrucciones se encuentran en la parte superior del registro; se recomienda dar las instrucciones en forma verbal, al tiempo que los estudiantes siguen la lectura con la vista.

Se hace énfasis en la importancia que tiene la comprensión de las indicaciones; se espera que el estudiante responda con honestidad, indicando la respuesta que corresponda a su conducta.

C. Calificación:

En la calificación se asigna un valor numérico para cada una de las opciones de respuesta:

A Menudo:	1 punto
Algunas Veces:	2 puntos
Rara Vez:	3 puntos

Posteriormente, se suma el puntaje total, con el cual se aplica la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{Puntaje Total}}{\text{Puntaje Máximo (129)}} \times 100 = \% \text{ de Adaptación al Ambiente Académico}$$

Este porcentaje, se coteja con la siguiente tabla elaborada con la finalidad de conocer el grado de funcionalidad de la personalidad del individuo en el ambiente escolar.

PORCENTAJE	RANGO	INTERPRETACION
96 - 100	I	Completamente Adaptado
90 - 95	II	Adaptado
60 - 89	III	Desadaptado
33 - 59	IV	Inadapitado

Es importante destacar que si bien la categorización general del estudiante, es un dato significativo a conocer, el análisis cualitativo de cada una de las áreas, resulta ser más útil en términos de diagnóstico e intervención clínica, razón por la cual es recomendable hacer una revisión en estos niveles.

4.10.1.6. Dinámicas Orientadas a la Detección, Debate y Modificación de las Emociones que Interfieren con el Estudio.

A. Descripción:

Estas dinámicas (véase anexo 2) surgen de los trabajos e investigaciones de Knaus (1974), Gerald y Eyman (1981) y Vernon (1980) sobre Educación Racional Emotiva (ERE) y Terapia Racional Emotiva (TRE). Se utilizan para prevenir y/o resolver problemas específicos de niños y adolescentes basados en los principios básicos del pensamiento racional-emotivo, es decir, los niños o adolescentes aprenden que "nuestros pensamientos nos originan sentirnos de la manera en que lo hacemos y que cambiando esos pensamientos cambiaremos nuestra manera de sentir" (Bernard Joyce, 1984, pag. 367). Asimismo, "estas dinámicas pretenden eliminar las demandas irracionales, evitar los -tiránicos deberías-, y a aceptarse a ellos mismos como seres humanos imperfectos y falibles

que a veces tienen éxitos, fracasos o hacen cosas tontas" (Bernard, Joyce, 1984, pag. 367).

Las características de estas dinámicas son las siguientes: "son dirigidas por un instructor o líder, se enfocan a los procesos de razonamientos cognitivos, a la vivencia y expresión de las emociones individuales y a los cambios específicos de pensamiento y conducta" (Bernard Joyce, 1984, pag. 369).

A continuación se mencionan las dinámicas utilizadas en la presente investigación (Bernard Joyce, 1984).

1. "Encontrando Emociones": El objetivo es incrementar el lenguaje compartido de las emociones más frecuentes y a su vez utilizarlo para identificarlas y hablar de ellas.

2. "Los Eventos Ocasionan las Emociones, pero no las Causan": Los objetivos para los alumnos son aprender que los eventos en sí no causan emociones; ver y observar que la gente reacciona diferente ante el mismo evento; auto-observarse y ver cómo sus emociones pueden variar ante diferentes eventos o cosas.

3. "Los Pensamientos Causan Emociones": Los objetivos son aprender que los pensamientos causan emoción; que los pensamientos desagradables, causan emociones desagradables y que los pensamientos agradables, causan emociones agradables.

4. "Mis Propios Pensamientos": Que los alumnos exploren cuáles de sus pensamientos los conducen a emociones agradables, y cuáles los conducen a emociones desagradables.

5. "Los Pensamientos Pueden Ser Racionales o Irracionales": Los objetivos son adquirir los conceptos del pensamiento racional,

irracional, e identificar algunos de sus pensamientos racionales e irracionales.

6. "Los Pensamientos Pueden Hacerte Sentir Mal": Los objetivos para los alumnos son practicar el cambiar pensamientos irracionales a pensamientos racionales; practicar evaluar sus propios pensamientos y volver a formularlos, y practicar la disputa de los conceptos "terribles" y "horribles".

7. "Pensamientos y Creencias": Los objetivos son aprender que el pensamiento irracional viene de las creencias irracionales; aprender que las palabras nos ayudan a identificar las creencias, por ejemplo "deberías, tienes que" reflejan demandas irracionales y, explorar la idea de que las demandas irracionales pueden conducir al enojo, depresión y angustia.

8. "Debatiendo y Disputando": Aprender que los cambios cognitivos por medio de disputar o debatir las creencias irracionales, lleva a experimentar emociones menos trastornantes; practicar el debate o disputa de algunas creencias irracionales comunes, y practicar el debate o disputa de creencias irracionales propias.

9. "Haciendo Suposiciones": Que aprendan que el tener una opinión acerca de algo no la hace verdadera; que algunas de las cosas que creemos, nuestras creencias, no son verdaderas ya que suelen estar basadas en suposiciones inadecuadas, y que aprendan que las suposiciones inadecuadas nos llevan a cometer errores.

10. "Deseos y Necesidades": Distinguir entre deseos y necesidades; y practicar el desafiar las necesidades irracionales y expresarlas como deseos racionales o preferencias.

11. "Sobregeneralizar es Irracional": Los objetivos son, aprender que sobregeneralizar es irracional; que percibir únicamente los aspectos negativos de la gente, de los demás al igual que los de uno mismo, es irracional puesto que la gente también tiene cualidades positivas; aprender que la gente no es buena o mala; aprender a cambiar las creencias y pensamientos irracionales negativos a pensamientos y creencias racionales; y aprender que uno se altera más si piensa ideas irracionales negativas que ideas racionales negativas.

B. Aplicación: La aplicación y procedimiento de dichas dinámicas, se pueden consultar en la sección de anexos.

4.10.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACION FINAL.

Es importante mencionar que las siguientes pruebas y/o valoraciones que se describirán, fueron utilizadas en la evaluación final de las habilidades y algunas de ellas adaptadas del original debido a que no existen pruebas para re-evaluar dichos aspectos.

4.10.2.1. Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio

El instrumento que se utiliza para llevar a cabo la evaluación final del área de hábitos y actitudes hacia el estudio, es justamente la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman descrita con anterioridad y utilizada en la evaluación inicial. Por lo tanto, la referencia conceptual, aplicación, calificación e interpretación son las mismas.

4.10.2.2. Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura.

A. Descripción:

Esta prueba tiene la finalidad de re-evaluar el rendimiento de velocidad y comprensión de lectura. Fue diseñada cubriendo las mismas características de la prueba inicial propuesta por Chávez Maury; es decir, se eligió una lectura de "Sherlock Holmes" titulada "La Deducción", extraída del libro de Conan Doyle, con el objetivo de que el grado de dificultad fuera el mismo que el original.

La lectura consta de 3048 palabras; de donde se extrajeron 20 preguntas de opción múltiple, cuidando que los criterios de construcción fueran semejantes al original (véase anexo 3.1).

Al igual que la anterior, esta prueba está constituida por dos partes, siendo la primera el material de lectura, y la segunda el cuestionario de comprensión.

B. Aplicación y Calificación:

La aplicación y calificación de la prueba son iguales a las de la prueba original, con la circunstancia de que la tabla de conversión de tiempo de lectura a palabras por minuto cambia debido al incremento en el número de palabras del texto.

La Tabla de Conversión es la siguiente:

TIEMPO	PPM
7'	435
8'	381
9'	338
10'	304
11'	277

TIEMPO	PPM
12'	254
13'	234
14'	217
15'	203
16'	190
17'	179
18'	169
19'	160
20'	152
21'	143
22'	138
23'	132
24'	127
25'	122

Los rangos en la clasificación de la tasa de lectura son los mismos utilizados en la prueba original.

Para la calificación del cuestionario de comprensión, se toman en cuenta las respuestas correctas que a continuación se mencionan:

REACTIVO	RESPUESTA CORRECTA
1	A
2	C
3	D
4	B
5	A
6	C
7	C

REACTIVO	RESPUESTA CORRECTA
8	D
9	D
10	C
11	C
12	A
13	D
14	A
15	B
16	A
17	A
18	B
19	A
20	C

4.10.2.3. Prueba de Mnemotecnia.

A. Descripción:

Al igual que la prueba de lectura , descrita previamente, se siguió la técnica utilizada por Chávez Maury en la construcción de esta prueba; esto es, se eligieron 6 nombres propios y 14 sustantivos (extraídos del texto de "La Deducción", cuidando de que las características fueran similares a las palabras de la primera prueba (véase anexo 3.2).

La serie de palabras a recordar es la siguiente:

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. BAKER | 5. TOMAS |
| 2. LABORATORIO | 6. ASOMBRO |
| 3. DESAYUNO | 7. IGNORABA |
| 4. IMBECIL | 8. COPERNICO |

9. MENDELSSOHN	15. OBSERVACION
10. LESTRADE	16. POLICIA
11. MARRULLERO	17. MILITAR
12. FERROCARRILES	18. MUÑECAS
13. BIZCOCHO	19. NIAGARA
14. PROFESION	20. BLANCURA

B. Aplicación y Calificación:

Tanto la aplicación, calificación, materiales y clasificación, son iguales a las de la primera prueba.

4.10.2.4. Valoración de Resumen y Esquema.

Para re-valorar la eficacia en la elaboración de resumen y esquema, se seleccionaron dos textos: para resumen, "La Sanidad Pública" (Chávez Maury, 1987, pag. 92) y para esquema, "Clasificación del Derecho" (Chávez Maury, 1987, pag. 100); cuidando de que las características fueran similares a las de los primeros textos (véase anexo 3.3 y 3.4). Tanto los criterios de aplicación y de valoración, son similares a los que se utilizaron en la versión original.

4.10.2.5. Registro de Opiniones Acerca del Estudio.

Para llevar a cabo la evaluación final de esta área, se utilizó el Registro de Opiniones Acerca del Estudio descrita con anterioridad y utilizada en la evaluación inicial. Por lo tanto, la referencia conceptual, aplicación, calificación e interpretación, son las mismas.

4.11. Definición de Personal.

La presente investigación, fue aplicada por dos ex-alumnos de la Universidad del Valle de México, plantel Tlalpan, que cursaron la Licenciatura en Psicología.

4.12. Procedimiento.

A continuación, se explicará el procedimiento utilizado para llevar a cabo la presente investigación.

1. Como se mencionó con anterioridad, la muestra se obtuvo mediante la promoción del taller "Hábitos, Técnicas y Actitudes para la Superación Académica" dirigido a estudiantes de bachillerato de 3er. semestre M.E.S. XXI y a estudiantes de 6to. años M.E.S. XX, turno matutino. Dicha promoción estuvo a cargo del Servicio de Orientación Educativa (S.O.E.) de la Universidad del Valle de México, plantel Tlalpan, a través de carteles distribuidos en las instalaciones de dicha universidad, así como mediante los profesores que impartían en ese momento, la materia de Orientación Educativa en los grados mencionados, todo ello con la finalidad de informar a los interesados de dicho taller y de los beneficios que éste les traería a nivel académico; en la promoción se les informaba la fecha de inicio y los horarios asignados.

2. Los alumnos acudieron a inscribirse a S.O.E. con la coordinadora y/o asesora, las cuales los inscribían en una lista, haciéndoles énfasis en la importancia de su asistencia a todas las sesiones que conformaban el taller.

3. La inscripción tuvo como período máximo dos semanas previas al inicio del taller. 19 fueron los alumnos inscritos, de los cuales finalizaron el taller 13, debiéndose esto a que se atravesó el período de exámenes parciales ya que algunos estudiantes manifestaron que no podían asistir por la carga de estudio.

4. El taller tuvo una duración de 20 horas, distribuidas en sesiones de dos horas, abarcando así 10 sesiones; el turno asignado fue vespertino, teniendo como horario de las 16:00 a las 18:00 horas, dos veces por semana: Martes y Jueves.

5. Aplicación del Taller "Hábitos, Técnicas y Actitudes para la Superación Académica" (Ver desgloce del taller en anexo 4).

4.13. Tratamiento Estadístico.

Tomando en cuenta el diseño "Antes y Después", así como las diversas escalas de medición empleadas para los instrumentos de evaluación, se utilizará la siguiente prueba estadística. Prueba t para Diseños con Dos Grupos Afines. Esta prueba se utiliza en diseños con grupos apareados o diseños con medidas repetidas, de tipo "antes y después" con un solo grupo. En esta clase de diseños, las parejas de puntuaciones se correlacionan de alguna manera. La prueba t para puntuaciones afines toma en cuenta la correlación entre medidas apareadas al calcular el error estándar de la media. Asimismo, la prueba t relacionada se utiliza para decidir si la diferencia entre las medias de dos grupos afines (relacionados) tiene probabilidades de deberse al azar. Las pruebas t permiten aprovechar toda la información contenida en una medición por intervalos para probar las diferencias entre las medias de dos grupos, así como

comparar las medias de dos grupos. Finalmente, es necesario correlacionar las dos series de puntuaciones para poder utilizar legítimamente la prueba t relacionada (Matheson, Bruce y Beauchamp, 1985).

RESULTADOS

Los resultados se obtuvieron de las siguientes formas:

1. Por medio de la "prueba estadística t para Diseños con Grupos Afines", la cual se aplicó a las puntuaciones iniciales y finales de los sujetos en la escala de hábitos y actitudes hacia el estudio, esto es para evitación-retraso, métodos de trabajo, aprobación del maestro, aceptación de la educación y orientación hacia el estudio, velocidad de lectura, comprensión de lectura, memoria y adaptación al ambiente académico. Todo ello con la finalidad de comprobar si hubo o no diferencia en las puntuaciones finales en comparación con las iniciales.

De este modo, la fórmula empleada fue la siguiente:

$$t = \frac{\bar{Y}_D}{\sqrt{\left[\frac{N \sum D^2 - (\sum D)^2}{N} \right] \left[\frac{1}{N(N-1)} \right]}}$$

en donde:

\bar{Y}_D corresponde a la media de las puntuaciones de diferencia.

N corresponde al número de puntuaciones apareadas.

D^2 corresponde a la suma de las puntuaciones de diferencia, elevadas al cuadrado.

$(\sum D)^2$ corresponde al cuadrado de la suma de las puntuaciones de diferencia.

Así, el valor calculado de t se compara con los valores críticos enumerados en la "Tabla de Valores Críticos Uni y Bidireccional de t". El número de grados de libertad es igual al total de la muestra (N) menos 1 ($gl = N - 1$). Si el valor t obtenido es igual o superior

al valor crítico, puede rechazarse H_0 (Matheson, Bruce y Beauchamp, 1985).

A continuación, pasaremos a describir los resultados obtenidos a través de dicha prueba estadística.

Inicialmente, se muestran los puntajes obtenidos en la Tabla 1 (véase Anexo 5 para ésta y las siguientes). La cual contiene los puntajes para evitación-retraso, métodos de trabajo, aprobación del maestro, aceptación de la educación, orientación hacia el estudio, velocidad de lectura, comprensión de lectura, memoria, adaptación al ambiente académico, así como la diferencia entre los puntajes apareados y las diferencias elevadas al cuadrado. Por otro lado, también se muestra el valor de la muestra (N) y las medias para cada uno de estos criterios.

La sustitución de los datos presentados en la Tabla 1 a la fórmula de la prueba t, es la siguiente:

$$t = \frac{250}{\sqrt{\left[\frac{9 (867754)^2 - (2256)^2}{9} \right] \left[\frac{1}{9 (9 - 1)} \right]}}$$

$$t = 0.0024$$

$$gl = N - 1$$

$$gl = 9 - 1$$

$$gl = 8$$

El valor crítico para t bidireccional = .262, de acuerdo a la Tabla de Valores Críticos para t (Matheson, Bruce y Beauchamp, 1985, pag. 452). El valor crítico para t de acuerdo a la presente investigación

es $t = 0.0024$, $gl = 8$, p (bidireccional) > 0.8 . Por lo tanto, las diferencias entre las puntuaciones de la evaluación inicial y la final son confiables. Esto es, hubo cambios o incrementos en las habilidades, por lo que H_0 se rechaza y se acepta la hipótesis de trabajo que dice "si los alumnos cursan un taller de hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica, modificarán sus habilidades y actitudes de estudio".

Esto también se ilustra en la Gráfica 1, la cual muestra las medias (\bar{X}) para los puntajes obtenidos en la evaluación inicial ($\bar{X}=66.38$) y los puntajes obtenidos en la evaluación final ($\bar{X}=85.67$).

En lo que respecta a las habilidades diremos que para la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio se encontró que en la sub-escala denominada Evitación-Retraso (ER), hubo incremento (+9.23) en los puntajes de la evaluación final ($\bar{X}=53.53$) en comparación con los obtenidos en la evaluación inicial ($\bar{X}=44.30$). A manera global, esto indica que los sujetos incrementaron sus rendimientos en la habilidad para anticipar y planear la preparación de trabajos y/o exámenes. Esto se ilustra en la Gráfica 2.

En la sub-escala Métodos de Trabajo (MT) se detectó incremento (+16.38) entre las puntuaciones de la evaluación inicial ($\bar{X}=59.69$) y la final ($\bar{X}=76.07$), como se ilustra en la Gráfica 3, indicándonos así que los sujetos adquirieron métodos o procedimientos de estudio efectivo.

En la Gráfica 4, se ilustra la diferencia (+9.15) que hubo en las puntuaciones de la evaluación final ($\bar{X}=67.61$) en comparación con los de la evaluación inicial ($\bar{X}=58.46$), en la sub-escala de Aprobación del Maestro (AM); ante lo cual podemos decir que los sujetos

modificaron sus opiniones en forma positiva acerca de los maestros y sobre las actividades de éstos en el salón de clases.

En la sub-escala Aceptación de la Educación (AED), se detectó incremento (+9.77) entre las puntuaciones de la evaluación inicial ($\bar{X}=60.61$) y la final ($\bar{X}=70.38$) como se ilustra en la Gráfica 5, indicándonos así que los sujetos modificaron sus actitudes en forma positiva hacia las prácticas y requerimientos educativos.

Por último, en la sub-escala Orientación Hacia el Estudio (OE), la cual engloba a las sub-escalas anteriores, se detectó también incremento (+13.08) en las puntuaciones de la evaluación final ($\bar{X}=68.23$) en comparación con las de la evaluación inicial ($\bar{X}=55.15$), indicándonos así que los sujetos modificaron sus hábitos y actitudes hacia el estudio. Esto se ilustra en la Gráfica 6 y nos permite aceptar nuestra hipótesis alterna 4 que dice "si los alumnos cursan un taller de hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica, modificarán sus hábitos y actitudes hacia el estudio".

La Gráfica 7 ilustra que en el área de Velocidad de Lectura, hubo un notable incremento (+53.77) en las puntuaciones de la evaluación final ($\bar{X}=214.23$) en comparación con las de la evaluación inicial ($\bar{X}=160.46$). Esto quiere decir que los sujetos incrementaron su velocidad de lectura en cuanto a palabras por minuto se refiere, y permite aceptar la hipótesis alterna 1 que dice "si los alumnos cursan un taller de hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica, presentarán incremento en la velocidad de lectura".

En lo referente a Comprensión de Lectura fue posible detectar un incremento (+12.31) entre las puntuaciones de la evaluación final ($\bar{X}=63.84$) en comparación con las de la evaluación inicial ($\bar{X}=51.53$).

Esto se ilustra en la Gráfica 8 y permite aceptar la hipótesis alterna 2 que dice "si los alumnos cursan un taller de hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica, presentarán incremento en el porcentaje de ejecución de comprensión de lectura". La Gráfica 9 ilustra que en el área de Memoria, hubo un notable incremento (+33.46) en las puntuaciones de la evaluación final ($\bar{X}=70.38$) en comparación con las de la evaluación inicial ($\bar{X}=36.92$). Ante esto, podemos inferir que los sujetos adquirieron técnicas de memoria para incrementar la retención de información, y permite aceptar la hipótesis alterna 3 que dice "si los alumnos cursan un taller de hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica, presentarán incremento en el porcentaje de ejecución en la habilidad de mnemotecnia".

En lo referente a la Adaptación al Ambiente Académico, se encontró un incremento (+16.38) entre las puntuaciones de la evaluación final ($\bar{X}=86.76$) en comparación con las de la evaluación inicial ($\bar{X}=70.38$). Ante esto, podemos inferir que los sujetos modificaron en forma positiva sus actitudes o creencias en torno al estudio. Lo anteriormente citado, se ilustra en la Gráfica 10 y permite aceptar la hipótesis alterna 4 que dice "si los alumnos cursan un taller de hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica, modificarán sus hábitos y actitudes hacia el estudio".

2. Para la interpretación de los resultados obtenidos en la Valoración de Resumen y Esquema se utilizó un análisis de frecuencia. Así, en la Valoración de Resumen, hubo incrementos notables; esto es, en la evaluación inicial se encontró que de 13 sujetos, 4 lo elaboraron de manera adecuada, y los 9 restantes en forma inadecuada.

No obstante esto, en la evaluación final, los 13 sujetos lo elaboraron de manera adecuada, queriendo decir con esto que adquirieron las técnicas necesarias para abstraer la información relevante de un texto y resumirlo adecuadamente. Lo anteriormente citado se ilustra en la Gráfica 11 y permite aceptar la hipótesis alterna 5 que dice "si los alumnos cursan un taller de hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica, presentarán incremento en la habilidad para resumir un texto".

Por último, la Gráfica 12 ilustra los incrementos notables que se dieron en la Valoración de Esquema; es decir, en la evaluación inicial se encontró que de 13 sujetos, 2 lo elaboraron de manera adecuada y los 11 restantes en forma inadecuada. A diferencia, en la evaluación final, los 13 sujetos lo elaboraron de manera adecuada, lo cual permite aceptar la hipótesis alterna 6 que dice "si los alumnos cursan un taller de hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica, presentarán incremento en la habilidad para esquematizar un texto". Esto quiere decir que los sujetos adquirieron las técnicas necesarias para realizar una esquematización de un texto.

3. Por otro lado, la media de asistencia al taller de "hábitos, técnicas y actitudes para la superación académica" es de $\bar{X}=87.69$ con una $Me=50$ y una $Mo=90$. Lo cual nos muestra que la asistencia al taller fue un factor que impactó de manera importante a una buena parte del grupo y en una buena cantidad de su asistencia, aspecto que se puede observar en el Cuadro 1.

En relación al sexo de los integrantes de la muestra (Gráfica 13), se puede apreciar que el grupo estuvo constituido por 12 sujetos de sexo femenino y un sujeto de sexo masculino.

Con respecto al grado escolar de los sujetos que integraron la muestra (Gráfica 14) se puede apreciar que 6 sujetos pertenecían a 3er. grado, en tanto que 7 sujetos pertenecían a 6to. grado de bachillerato.

Por otro lado, la Tabla 2 muestra las puntuaciones obtenidas por los sujetos para cada uno de los factores que se evaluaron en las condiciones inicial y final en la presente investigación.

DISCUSION Y LIMITACIONES

En la presente investigación, se ha presentado una alternativa más para la sobrevivencia académica; presentándose ésta a manera de un taller de "Hábitos, Técnicas y Actitudes para la Superación Académica", en donde se intenta modificar en los estudiantes tanto las áreas generales de estudio, esto es, velocidad y comprensión de lectura, memoria, resumen y esquema, así como el aspecto emotivo-conductual, es decir, hábitos, actitudes y opiniones que poseen hacia el estudio.

Así, los datos obtenidos en la aplicación de dicho taller han mostrado eficacia para modificar los hábitos, técnicas y actitudes a un grupo de estudiantes de nivel bachillerato. Desde este punto de vista, cabe mencionar que como se planteó en capítulos anteriores, existen una gran cantidad de propuestas previas que atienden el mismo problema (Guerra y McCluskey, 1987; Salame, 1985; Aduna y Márquez, 1985; Maddox, 1970; Carman y Adams, 1991; Chávez Maury, 1987; García Ranz, 1989; Montgomery, 1990; Brown, 1984; Knaus, 1974 y 1977; Joyce, 1984; Bard, 1980 y Ellis, 1973), también cabe decir, que tales propuestas enfocan la solución de manera parcial.

Así, los trabajos de Brown (1984), Guerra y McCluskey (1987), Maddox (1970) y Salame (1985) se han enfocado principalmente a hablar sobre la administración del tiempo, el lugar de estudio, así como el papel que juegan la alimentación y el sueño en la conducta de estudio. Aduna y Márquez (1985) y Castillejo (1981), entre otros, han investigado los hábitos y actitudes de estudio. Asimismo, Maddox (1970), Carman (1991), Jackson (1979), Jensen (1978), Chávez Maury

(1987), Staton (1989) y Stanley (1991) se han abocado al estudio de la lectura, en lo referente a la naturaleza, tipos y propósitos de la misma, así como al del método de estudio o de lectura dinámica. En el año de 1989, Ruffinelli, Chávez Maury y Staton, también investigaron sobre el análisis del contenido de lecturas. García Ranz (1989), Aduna y Márquez (1985) y Chávez Maury (1987) se enfocaron a las técnicas para resumir y/o esquematizar la información. En lo que respecta al estudio de la memoria y los sistema mnemotécnicos, Hovland (1951), Maddox (1970), Griffith (1979) y Montgomery (1990), entre otros, desarrollaron algunos trabajos al respecto. De igual manera, Salame (1985), Brown (1984), Carman y Adams (1991), Aduna y Márquez (1985) y Guerra y McCluskey (1987) también investigaron sobre la manera más adecuada para tomar apuntes, así como en lo referente a la preparación de exámenes y los diferentes tipos de exámenes académicos que existen. Ellis (1973), Joyce (1984), Bard y Fisher (1980), investigaron acerca de las características y creencias irracionales que subyacen a un chico con bajo rendimiento escolar. Knaus (1974 y 1977) habla sobre la educación racional emotiva, esto es, lecciones o sesiones grupales en las cuales les enseña a los chicos a detectar y modificar aquellas emociones, pensamientos o conductas que les interfieren en el ámbito familiar, social o académico.

De este modo, la presente investigación analiza entre otros, los trabajos arriba citados, con la finalidad de ofrecer un modelo que integre los hábitos, técnicas y actitudes de estudio con las emociones y pensamientos que interfieren en la conducta de estudio.

Haciendo un análisis cualitativo a nivel individual de cada habilidad evaluada, se encontró lo siguiente. Para la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio se detectó que en la sub-escala Evitación-Retraso, los rendimientos de todos los sujetos se vieron incrementados a un rango "superior al promedio" a excepción de cuatro sujetos cuyos rendimientos incrementaron pero no al rango "promedio" de esta categoría que es de 50 (Gráfica 15). En la sub-escala Métodos de Trabajo, fue posible apreciar excelentes resultados ya que los rendimientos de todos los sujetos incrementaron al rango "superior al promedio" (Gráfica 16). Para las sub-escalas Aprobación del Maestro (Gráfica 17), Aceptación de la Educación (Gráfica 18) y Orientación Hacia el Estudio (Gráfica 19) se encontró que los puntajes de todos los sujetos incrementaron al rango "superior al promedio", a excepción de un sujeto cuyo puntaje, aún cuando incrementó, se ubicó en el rango "inferior al promedio". En lo referente a la Velocidad de Lectura, diremos que los rendimientos de todos los sujetos se vieron incrementados, esto es, dos se ubican en el rango "superior al promedio" y cinco en el rango "promedio"; sin embargo, los seis restantes incrementaron al rango "inferior al promedio" (Gráfica 20). Para la Comprensión de Lectura fue posible detectar que los rendimientos de los sujetos incrementaron, es decir, dos se ubican en el rango "superior al promedio" y tres en el rango "promedio"; sin embargo siete incrementaron al rango "inferior al promedio" y el restante se ubicó en la categoría "deficiente" (Gráfica 21). En Memoria se encontró que ocho sujetos incrementaron sus rendimientos a la categoría "superior al promedio", y uno al rango "promedio"; sin embargo, uno lo incrementó a la categoría

"inferior al promedio" y los tres restantes se ubicaron en el rango "deficiente" (Gráfica 22). En la Valoración de Resumen (Gráfica 23) y en la de Esquema (Gráfica 24) encontramos excelentes resultados puesto que los rendimientos de todos los sujetos incrementaron a la categoría "adecuado". Por último, diremos que en el Registro de Opiniones Acerca del Estudio, en lo referente al porcentaje de adaptación al ambiente académico, fue posible detectar que ocho sujetos incrementaron sus puntuaciones a la categoría "adaptado"; sin embargo los cinco restantes se ubicaron en el rango "desadaptado" (Gráfica 25).

Si bien, como se mencionó al inicio de éste capítulo, dicha alternativa propuesta en la presente investigación mostró eficacia para modificar los hábitos, técnicas y actitudes a un grupo de estudiantes de nivel bachillerato, tuvo una serie de limitaciones para modificarlos a un rango promedio o superior al promedio a nivel individual. Esto es, fue posible detectar que el tiempo de duración del taller (20 hrs.) no fue suficiente ya que cada sesión tenía una duración de dos horas, en las cuales se trabajaba, siguiendo el programa del taller, en una hora las técnicas de estudio y en la otra, se aplicaban las dinámicas enfocadas a la detección y debate de las emociones o pensamientos que interfieren con el estudio. Razón por la que en ocasiones el grupo manifestaba la necesidad de extenderse en una técnica de estudio o en algún aspecto que abarcara la dinámica que en ese momento se estuviera aplicando, lo cual ocasionó el que se retrasaran algunos temas previamente programados. Otra limitante fue el horario propuesto para impartir el taller, es decir, fuera de sus horarios de clase, en turno vespertino, lo cual

implicaba que algunos de los integrantes del grupo ya no regresaran a la escuela para asistir al taller, manifestando que "vivían muy lejos y les daba flojera". De igual forma, algo muy importante fue el hecho de que durante la aplicación del taller se traslapó un período de exámenes finales y entregas de trabajos, razón por la que disminuyó la asistencia al taller ya que los alumnos ponderaban la preparación de los mismos. Otra limitante que se encontró en la presente investigación fueron los instrumentos utilizados ya que todos, a excepción de la Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio, carecen de elementos estadísticos básicos como son confiabilidad, estandarización, validez y normalidad; aspectos que muy probablemente interfirieron en la veracidad de los resultados, específicamente en lo referente a lo que las pruebas dicen medir.

Así, a manera de conclusión diremos que dichas limitaciones interfirieron en la confiabilidad y la validez de los datos que muestran la modificación de hábitos, técnicas y actitudes hacia el estudio a nivel individual.

Es por lo anteriormente expuesto que se sugiere para próximas investigaciones al respecto lo siguiente.

1. Se requiere que los instrumentos que se utilicen para recabar datos; presenten niveles de confiabilidad y validez adecuada para la población con la cual se aplicarán. Una alternativa podría ser la estandarización de los instrumentos utilizados en la presente investigación a la población de México, que permitirá obtener estos niveles de confiabilidad y validez.
2. La dimensión de la muestra para la presente investigación fue mínima por lo cual se sugiere que para futuras investigaciones se

utilice una muestra cuya dimensión permita obtener datos que puedan ser generalizados al menos para su universo.

3. La planeación y calendarización del taller propuesto en esta investigación, deberá de considerar la no interferencia de otras actividades que al trasladarse con él, reduzcan las condiciones de disposición que los alumnos adscritos al mismo puedan tener y que les permita a la vez eliminar argumentos para su integración plena a dicho taller.

Asimismo, la duración del taller deberá de aumentarse considerablemente puesto que para la presente investigación se considera que fue insuficiente, tomando en cuenta las observaciones que tanto los experimentadores como el grupo de alumnos identificaron al respecto.

Por otro lado, sería pertinente que la implementación de dicho taller estuviese contemplada dentro del horario de clases, lo cual permitiría que los alumnos integrados a dicho taller no requiriesen de desplazarse ni de romper su horario cotidiano para integrarse a una actividad requisito que no ha sido cubierta por los mismos con anterioridad.

Para concluir tendríamos que reconsiderar todas las aportaciones y limitaciones arriba citadas, lo cual nos lleva a considerar que la presente investigación por ser un proyecto innovador presenta una serie de características que deberán de ser analizadas en futuras investigaciones pero que sin embargo, arroja una abundante información que clarifica de manera relevante las características y factores interactuantes en el conjunto de factores involucrados en la actividad escolar del alumno regular.

BIBLIOGRAFIA

1. Adams, G.S. (1982) Attitude Measurement. en A.E.R.A. Encyclopedic of Educational Research, Vol. 1, The Free Press, MacMillan, New York.
2. Aduna, A.P. y Márquez, E. (1985) Curso de Hábitos de Estudio y Autocontrol. Ed. Trillas, México.
3. Bard, J.A. (1980) Rational Emotive Therapy in Practice. Champaign, I 11: Research Press, U.S.A.
4. Bard, J.A. & Fisher, H.R. (1983) A Rational Emotive Approach to Academic Underachievement. In A. Ellis and M.E. Bernard (Eds.), Rational Approaches to the Problems of Childhood: Plenum Press, New York.
5. Brown, F. (1980) Principios de la Medición en Psicología y Educación. Manual Moderno, México.
6. Brown, W. (1964) Sugerencias para los Estudiantes. Copyright by Effective Study Materials, U.S.A.
7. Brown, W.F. & Holtzman, W.H. (1967) Survey of Study Habits and Attitudes. SSHA Manual: The Psychological Corporation, New York.
8. Brown, W. y Holtzman, W. (1971) Manual de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio. The Psychological Corporation, New York.
9. Brown, W.F. (1984) Guía de Estudio Efectivo. Ed. Trillas, México.
10. Brown, W. y Holtzman, W. (1991) Guía para la Supervivencia del Estudiante. Ed. Trillas, México.
11. Carman, R. y Adams, R. Habilidad para Estudiar. Guía Práctica para Mejorar el Rendimiento Escolar. Noriega Limusa, México.
12. Carver, R. (1984) Randind Theory Predictions of Amount Comprehended Under Different Purposes and Speed Reading Conditions. Reading Research Quarterly, Vol. 19, U.S.A.
13. Castillejo Brull, J.L. (1981) Teoría de la Educación. Anaya/2, Madrid. Diccionario de las Ciencias de la Educación, Diagonal Santillana, Madrid.
14. Castro, L. (1987) Diseño Experimental Sin Estadística. Ed. Trillas, México.
15. Crandall, V.C. & Kratovsky, N. (1966) Children's Beliefs in their own Control of Reinforcement in Intellectual-Academic Achievement Situations. Child Development, New York.
16. Chávez Maury, A. (1987) Cómo Estudian los que Triunfan. Edamex, México.

17. Chávez Maury, A. (1989) Aprende a Estudiar. Edamex, México.
18. Dewey, J. (1964) Naturaleza Humana y Conducta. Breviarios, F.C.E., México.
19. Díaz Vega, J.L. (1988) Aprende a Estudiar con Exito. Ed. Trillas, México.
20. Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1990) Santillana, Vol. I y II, México.
21. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1986) Diagonal Santillana, Vol. 2, México.
22. Digiuseppe, Walen & Wessler (1980) A Practitioner's Guide to Rational Emotive Therapy. New York: Oxford.
23. Doyle, C. (1989) Aventuras de Sherlock Holmes. Ed. Porrúa, México.
24. Dryden, W. y Ellis, A. (1989) Práctica de la Terapia Racional Emotiva. Editorial Descleé de Brower, S.A., España.
25. Dwyer, E. (1989) Demystifying "Speed Reading": A Practical Approach for Increasing Rate. Journal Article. Forum for Reading, Vol. 21, U.S.A.
26. Ellis, A. (1962) Reason and Emotion in Psychotherapy. Stuart, New York.
27. Ellis, A., Moseley, S. & Wolfe, J.L. (1966) How to Raise and Emotionally Healthy, Happy Child. Wilshire Books, New York: Crown and Hollywood.
28. Ellis, A. (1973) Emotional Education at the Living School. In M.M. Ohlsen (Ed.) Counseling Children in Groups: A Forum, New York: Holt, Rinehart and Winston.
29. Ellis, A. y Grieger, R. (1981) Manual de Terapia Racional Emotiva. Biblioteca de Psicología, Descleé de Brower, España.
30. Ellis, A. (1983) The Case Against Religiosity. Institute for Rational Emotive Therapy, New York.
31. Ellis, A. y Abrahams, E. (1986) Terapia Racional Emotiva. Ed. Pax-México, México.
32. Fishbein, M. & Azjen, I. (1975) Belief Attitude, Intention and Behavior: an Introduction to Theory and Research. Reading Addison-Wesley, Massachusetts.
33. García Hassey, E. y García Cortés, F. (1970) Adaptabilidad Transcultural de la Orientación de Estudiante a Estudiante para el Ajuste Académico. Revista Interamericana de Psicología, 4, México.

34. García Ranz, P. (1989) Super Lectura para Estudiantes. Selector, México.
35. Gearheart, B.R. (1987) Incapacidad para el Aprendizaje. Manual Moderno, México.
36. Gerald, M. & Eyman, W. (1981) Thinking Straight and Talking Sense. Institute for Rational Living, New York.
37. Guerra, H. y McCluskey, D. (1987) Cómo Estudiar Hoy. Ed. Trillas, México.
38. Glaser, R. (1963) Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes. American Psychologist.
39. Glicken, M.D. (1967) Counseling Children Two Methods. Rational Living, New York.
40. Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado. (1972), Selecciones del Reader's Digest, México.
41. Griffith, D. (1979) A Review of the Literature on Memory Enhancement: The Potential and Relevance of Mnemotechnics for Military Training. Journal Announcement. US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, U.S.A.
42. Hauck, P.A. (1966) The Rational Management of Children. Libra Publishers, New York.
43. Hauck, P.A. (1972) Reason in Pastoral Counseling. Philadelphia: Westminster.
44. Hernández S. y Fernández, C. (1991) Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill, México.
45. Hovland, C.I. (1951) Human Learning and Retention. in Stevens, S.S. Ed. Handbook of Experimental Psychology. New York, Wiley.
46. Jackson, M. (1979) Processing Determinants of Reading Speed. Journal of Experimental Psychology: General, Vol. 108, U.S.A.
47. Jensen, P. (1978) Theories of Reading Speed and Comprehension. Journal of Reading, 21, U.S.A.
48. Joyce, B. (1984) Rational Emotive Therapy with Children and Adolescents. Theory, Treatment, Strategies, Preventive Methods. By John Wiley and Sons, INC. Printed in U.S.A.
49. Katan, A. (1966) Some Thoughts about the Role of Verbalization in Early Childhood. In the Psychoanalytic Study of the Child, Vol. 15, International Universities Press, New York.
50. Kerlinger, F. (1986) Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología. Interamericana, México.

51. Klausmeier, Herbert y Goodwin (1977) Psicología Educativa. Habilidades Humanas y Aprendizaje. Ed. Harla, México.
52. Knaus, W.J. (1974) Rational-Emotive Education: A Manual for Elementary School Teachers. Institute for Rational Living: New York.
53. Knaus, W.J., & McKeever, C. (1977) Rational Emotive Education with Learning Disabled Children. Journal of Learning Disabilities.
54. Knaus, W.J. (1977) Rational Emotive Education. In A. Ellis and R. Grieger (Eds.), Handbook of Rational Emotive Therapy: Springer Publishing Co.: New York.
55. López, Linda C. (1979) The Relationships of Two Cognitive Styles to Reading Speed and Comprehension. Journal of Genetic Psychology, Vol. 135, U.S.A.
56. Maddox, H. (1970) Cómo Estudiar. Colección Libros Tau, España.
57. Matheson, Bruce y Beauchamp (1985) Psicología Experimental. Diseños y Análisis de Investigación. C.E.C.S.A., México.
58. Michel, G. (1989) Aprende a Aprender. Ed. Trillas, México.
59. Molina, M. (1981) Investigación de los Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio en Adolescentes. Tesis de Licenciatura, México.
60. Montgomery, R.L. (1990) Cómo Aumentar su Memoria. Deusto, México.
61. Pedro Luis (1991) ¿Te Da Flojera Estudiar? Limusa Noriega, México.
62. Pequeño Larousse Ilustrado (1993) México.
63. Pick, S. y López, A. (1990) Cómo Investigar en Ciencias Sociales. Ed. Trillas, México.
64. Powell, J. (1976) Fully Human, Fully Alive. Niles, IL: Argus.
65. Programa para la Modernización Educativa. (1989-1994) Poder Ejecutivo Federal.
66. The Reading Laboratory (1989) Lectura Super Rápida. Selector, México.
67. Renero (1992) Curso de Lectura Veloz. Limusa Noriega, México.
68. Rico Vercher, M. (1982) Hábitos, Comportamientos y Conductas en la EGB. Marfil, Alcoy.
69. Ruffinelli, J. (1989) Comprensión de Lectura. Trillas, México.

70. Salame, E. (1985) Ajuste al Trabajo Académico Universitario en Alumnos de la Universidad de las Américas, C.E.U. Tesis de Licenciatura, México.
71. Savona, M. (1985) Los Hábitos y las Actitudes de los Estudiantes en el Ambito Universitario. Tesis de Licenciatura, Universidad de las Américas, México.
72. Schail, W. (1987) Cómo Leer Más Rápido en 7 Días. Diana, México.
73. Stanley, P. (1991) The Effects of Purpose and Frequency on Vocabulary Learning from Written Context of High and Low Ability Reading Comprehenders. Reading Research and Instruction. Vol. 30, U.S.A.
74. Staton, T. (1989) Cómo Estudiar. Ed. Trillas, México.
75. Vernon, A. (1980) Help Yourself to a Healthier You. University Press of America, Washington.
76. Wessler & Wessler (1980) The Principles and Practice of Rational Emotive Therapy. Jossey-Bass: San Francisco, CA.

INDICE DE ANEXOS

		PAG.
ANEXO 1.	INSTRUMENTOS DE EVALUACION INICIAL.....	146
1.1.	Encuesta de Hábitos, Técnicas y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.	147
1.2.	Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura de Chávez Maury "El Señor Sherlock Holmes".....	150
1.3.	Prueba de Mnemotecnia de Chávez Maury.	157
1.4.	Valoración de Resumen "La Ganadería".	158
1.5.	Valoración de Esquema "Clasificaciones de la Memoria".	159
1.6.	Registro de Opiniones Acerca del Estudio.....	160
ANEXO 2.	DINAMICAS ORIENTADAS A LA DETECCION, DEBATE Y MODIFICACION DE LAS EMOCIONES QUE INTERFIEREN CON EL ESTUDIO.....	165
2.1.	Encontrando Emociones.....	166
2.2.	Los Eventos Ocasionan Las Emociones pero No Los Causan.....	167
2.3.	Los Pensamientos Causan Emociones.....	168
2.4.	Mis Propios Pensamientos.....	169
2.5.	Los Pensamientos Pueden Ser Racionales o Irracionales.....	170
2.6.	Los Pensamientos Pueden Hacerte Sentir Mal.....	171
2.7.	Pensamientos y Creencias.....	173
2.8.	Debatiendo y Disputando.....	174
2.9.	Haciendo Suposiciones.....	176
2.10.	Deseos y Necesidades.....	177
2.11.	Sobregeneralizar es Irracional.....	177
ANEXO 3.	INSTRUMENTOS DE EVALUACION FINAL.....	179
3.1.	Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura "La Deducción".....	180
3.2.	Prueba de Mnemotecnia II.....	189
3.3.	Valoración de Resumen "La Sanidad Pública".....	190
3.4.	Valoración de Esquema "Clasificaciones del Derecho".....	191
ANEXO 4.	TALLER DE HABITOS, TECNICAS Y ACTITUDES PARA LA SUPERACION ACADEMICA.....	192
4.1.	Desarrollo del Taller de Hábitos, Técnicas y Actitudes para la Superación Académica.....	193
4.2.	Cuestionario de Identificación y Antecedentes...	199
4.3.	Perfil Diagnóstico Individual.....	202
ANEXO 5.	TABLAS Y GRAFICOS.....	203

ANEXO 1

INSTRUMENTOS DE EVALUACION INICIAL

Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio

BROWN-HOLTZMAN

Traducción y Adaptación: Fernando García Cortes y Eduardo García Hasey.

INSTRUCCIONES

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

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

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

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

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

RV —RARA VEZ significa de 0 a 15% de las veces.

AV —ALGUNAS VECES significa de 16% a 35% de las veces

CF —CON FRECUENCIA significa de 36% a 65% de las veces

PG —POR LO GENERAL significa de 66% a 85% de las veces

CS —CASI SIEMPRE significa de 86% a 100% de las veces.

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

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

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



THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION®
HARCOURT BRACE JOVANOVICH, INC.

Spanish translation copyright © 1971 by The Psychological Corporation

Copyright © 1964 by The Psychological Corporation

Copyright 1953 by The Psychological Corporation

Copyright renewed 1951 by The Psychological Corporation

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

"The Psychological Corporation" and the "PSI" logo are registered trademarks of The Psychological Corporation.

Printed in the United States of America.

9-951021

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

RV — Rara Vez

AV — Algunas Veces

CF — Con Frecuencia

PG — Por lo General

CS — Casi Siempre

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

RV — Rara Vez

AV — Algunas Veces

CF — Con Frecuencia

PG — Por lo General

CS — Casi Siempre

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

Encuesta sobre Hábitos y Actitudes hacia el Estudio

HOJA DE RESPUESTAS

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

RV = Rara vez (0% a 15%) AV = Algunas veces (16% a 35%) CF = Con frecuencia (36% a 65%)
 PG = Por lo general (66% a 85%) CS = Casi siempre (86% a 100%)

Plantilla # 1 Plantilla # 2 Calificación Centila	ER <table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"></table> ER	MT <table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"></table> MT	AM <table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"></table> AM	AED <table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"></table> AED	AE <table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"></table> AE	OE <table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"></table> OE
---	---	---	---	---	---	---

Copyright 1953, © 1965, 1971 by The Psychological Corporation.

Printed in U.S.A.

Todos los derechos reservados, conforme a lo estipulado en el manual y el Catálogo.

76-146AS

Nombre
 Edad
 Sexo
 Año
 Escuela

Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio

PERFIL DE DIAGNOSTICO

NOMBRE _____ EDAD _____ SEXO _____ FECHA _____ ESCOLARIDAD _____

Calificación Centíla

HÁBITOS DE ESTUDIO

La Escala de Evitación - Retraso de la EHAE mide su rapidez para terminar los trabajos escolares, y su facilidad para concentrarse y no perder el tiempo con distracciones inútiles. De 100 estudiantes, _____ calificaron más bajo que usted; de 100 estudiantes, _____ calificaron más alto que usted.

La Escala de Métodos de Trabajo de la EHAE mide su empleo de procedimientos de estudio efectivo; su eficacia para hacer los trabajos escolares y su habilidad para estudiar. De 100 estudiantes, _____ calificaron más bajo que usted; de 100 estudiantes, _____ calificaron más alto que usted.

La Calificación de Hábitos de Estudio de la EHAE combina las dos calificaciones anteriores a fin de proporcionarle una medida global de su conducta de estudio. De 100 estudiantes, _____ calificaron más bajo que usted; de 100 estudiantes, _____ calificaron más alto que usted.

ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO

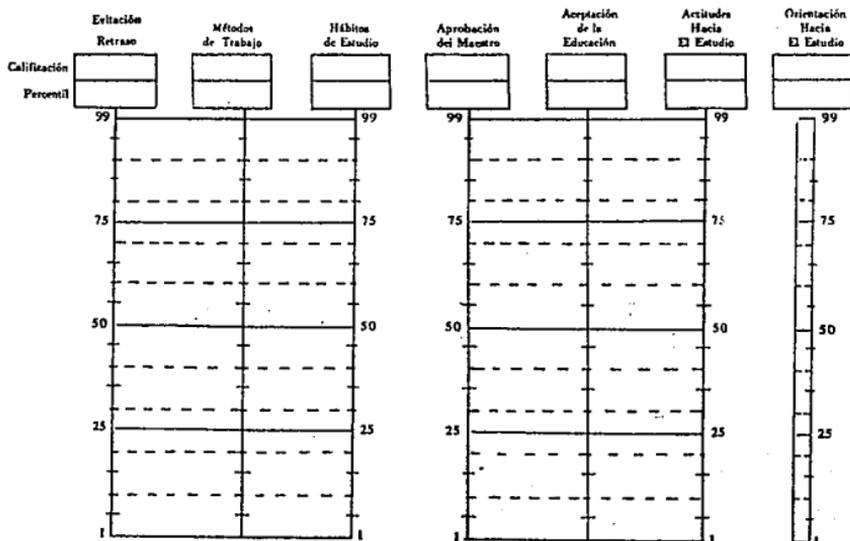
La Escala de Aprobación del Maestro de la EHAE mide su opinión acerca de los maestros y de las actividades de éstos en el salón de clases. De 100 estudiantes, _____ calificaron más bajo que usted; de 100 estudiantes, _____ calificaron más alto que usted.

La Escala de Aceptación de la Educación de la EHAE mide su aprobación en relación a las metas, prácticas y requerimientos educativos. De 100 estudiantes, _____ calificaron más bajo que usted; de 100 estudiantes, _____ calificaron más alto que usted.

La Calificación de las Actitudes hacia el Estudio combina las dos calificaciones anteriores a fin de proporcionarle una medida global de sus sentimientos y creencias acerca de su escuela. De 100 estudiantes, _____ calificaron más bajo que usted; de 100 estudiantes, _____ calificaron más alto que usted.

ORIENTACION HACIA EL ESTUDIO

La Calificación de Orientación de la EHAE hacia el Estudio combina sus calificaciones de las cuatro escalas básicas a fin de proporcionarle una medida única de sus hábitos y actitudes hacia el estudio. De 100 estudiantes, _____ calificaron más bajo que usted; de 100 estudiantes, _____ calificaron más alto que usted.



EL SEÑOR SHERLOCK HOLMES

El año de 1878 me gradué en la Universidad de Londres como Doctor en Medicina, e inmediatamente me trasladé a Natley para seguir los cursos obligatorios de especialización que se exigen para ser médico-cirujano en el Ejército. Cuando terminé allí mis estudios fui agregado al Quinto Regimiento de Fusileros de Northumberland, en calidad de cirujano auxiliar. El regimiento se hallaba entonces en guarnición en la India, y antes de que tuviera tiempo de incorporarme a él estalló la segunda guerra de Afganistán. Cuando desembarqué en Bombay tuve la noticia de que mi regimiento había cruzado la frontera y se había internado profundamente en territorio enemigo. Junto con un numeroso grupo de oficiales que se encontraban en situación semejante a la mía, emprendí el viaje, logrando llegar sin contratiempo a Candahart, adonde encontré a mi regimiento, inmediatamente me incorporé a mi nuevo servicio.

Esta campaña, que a muchos proporcionó ascenso y honores, a mí no me acarree sino una larga serie de infortunios y sinsabores. Trasladado a la brigada de los Berkshires, me tocó estar en la desdichada batalla de Maiwand, donde recibí un balazo en el hombro se me rompió el hueso y que, además afectó la arteria subclaviana. Es seguro que hubiera caído en manos de los sanguinarios "ghzis" si la devoción y el valor mostrados por Murray, mi fiel asistente -que me evacuó a lomos de un caballo de carga-, no me hubiera puesto fuera de su alcance y conseguido, al fin llevarme detrás de las líneas británicas.

Completamente agotado por el sufrimiento y debilitado por las dilatadas fatigas que había sufrido, fui trasladado, con un grupo numeroso de heridos, al hospital de nuestra base en Peshswur. Allí me repuse algo y había logrado mejorar hasta el punto de poder pasear por los pabellones y hasta descansar a ratos en las terrazas exteriores, cuando fui atacado por la fiebre entérica, esa maldición de nuestras posesiones en la India. Durante varios meses se temió por mi vida y cuando salí de la gravedad y entré en la convalecencia, estaba tan débil y agotado, que una junta de médicos decidió que me debía enviar inmediatamente a Inglaterra. Por ello fui embarcado en el transporte Orontes y un mes más tarde desembarcaba en Portsmouth, con la salud seriamente quebrantada, pero con autorización de un gobierno paternal de consagrar nueve meses a mejorarla.

No me quedaba parientes ni intereses en Inglaterra y estaba, por tanto, libre como el aire...o al menos, tan libre como permite serlo un ingreso de once chelines y seis peniques diarios. En tales circunstancias, me dirigí a Londres, esa gran cisterna adonde son arrastrados irresistiblemente todos los vagos y desocupados del imperio. Allí permanecí algún tiempo en un hotel del Strand, de categoría modesta, donde llevaba una vida incómoda, sin sentido y considerablemente más costosa de lo que convenía a mis intereses. Tan alarmante se volvió el estado de mi economía que pronto comprendí que debía abandonar la metrópoli y radicarme en el campo, o hacer un cambio completo en mi forma de vida. Decidiéndome por esta segunda alternativa, empecé a pensar en abandonar el hotel y establecer mi residencia en un lugar menos pretencioso y más barato.

El día en que llegué a esta conclusión, me encontraba en el bar Criterion, cuando alguien me tocó en la espalda y al volverme reconocí al joven Stamford, que había trabajado de enfermero a mis órdenes en Bart. El encuentro con un rostro amigo en la inmensidad de Londres es cosa muy agradable para un hombre solitario. En los lejanos días en que trabajamos juntos, Stamford no había sido un amigo íntimo, pero ahora lo saludé efusivamente y él, a su vez, pareció encantado de verme. Era tanta mi satisfacción, que lo invité a almorzar conmigo en el Holborn, a donde nos dirigimos juntos.

-¿Qué te has hecho, amigo Watson? me preguntó con curiosidad no disimulada, mientras nuestro carruaje avanzaba por las calles londinenses. Estás delgado como una lombriz y más oscuro que una castaña.

Le hice un breve relato de mis aventuras, que prácticamente estaba terminado cuando llegamos a nuestro destino.

-¡Pobre diablo!- me dijo con lástima al acabar de escuchar mis desventuras-. ¿Y qué haces ahora?

-Busco alojamiento -le contesté-. Estoy procurando resolver el problema de conseguir habitación cómoda a precio razonable.

-¿Qué cosa tan extraña!-comentó mi amigo-. Eres el segundo individuo que ha dicho eso el día de hoy.

-¿Y quién ha sido el primero?

-Un individuo que está trabajando en el laboratorio químico del hospital. Se quejaba hoy en la mañana de no poder conseguir un hombre con quien compartir un buen departamento que ha encontrado, y que cuesta demasiado para él solo.

-¡Caramba! Si realmente quiere compartir la casa y los gastos con alguien, soy exactamente el hombre que está buscando. Prefiero tener un compañero a vivir solo como ahora.

El joven Stamford me miró con expresión extraña por encima de su vaso de vino.

-No conoces a Sherlock Holmes aún; quizá no te guste mucho como compañero.

-¿Tiene algo de malo?

-¡Oh!, no me atrevo a decir que haya algo de malo en él. Es un poco raro en sus ideas...un entusiasta en ciertos aspectos de la ciencia. Hasta donde yo sé, es un individuo decente y correcto.

-¿Y estudia medicina?

-No tengo idea exacta de cuál es su especialidad. Creo que tiene muchos conocimientos de anatomía y es un químico muy bueno; pero jamás ha cursado medicina. Sus estudios son muy desordenados y extraños, pero ha hecho tal acopio de conocimientos que causa el asombro de sus profesores.

-¿Le has preguntado alguna vez qué es lo que se propone?

-Nunca; no es hombre a quien sea fácil hacer hablar, aunque es bastante comunicativo cuando quiere.

-Me gustaría conocerlo. Si voy a vivir con alguien preferiría que fuera con un hombre estudioso y de hábitos tranquilos. Aún no me siento lo suficientemente fuerte como para resistir ruidos y emociones. Tuve tal cantidad de ambas cosas con Afganistán como para que me duren el resto de mi existencia. ¿Cómo puedo conocer a ese amigo tuyo?

-Es casi seguro que le encontraremos en el laboratorio. En ocasiones no aparece por allí durante semanas enteras, y hay otras en

que trabaja de la mañana a la noche. Si quieres, podemos ir a verlo después de comer.

-Ciertamente -respondí, y la conversación se desvió a otros temas.

Mientras nos dirigíamos al hospital, después de salir de 'Holborn, Stamford me fue dando algunos datos más sobre el caballero con quien me proponía vivir.

-No me culpes si no llegáis a tener buenas relaciones -me dijo-; no sé nada más acerca de él que lo que le he oído decir ocasionalmente en el laboratorio. Tú propusiste la combinación, así que no me hagas responsable.

-Si no congeniamos, será fácil separarnos. Me parece, Stamford -añadí, mirando fijamente a mi compañero-, que tienes alguna razón especial para querer lavarte las manos en este asunto. Tiene muy mal genio ese señor, ¿o qué sucede? No seas tan misterioso.

-Es difícil expresar lo inexpresable -contestó sonriendo-. Holmes es demasiado científico para mis gustos...casi llega a la frialdad. Puedo imaginármelo dando a un amigo algo del más flamante alcaloide vegetal, no por maldad, sino simplemente por espíritu de investigación, para tener una idea exacta de los efectos. Para hacerle justicia, creo que él mismo lo tomaría sin vacilación. Parece tener una verdadera pasión por los conocimientos exactos.

-Con mucha razón, además.

-Sin duda, pero eso puede llevar a extremos. Cuando se llega al exceso de golpear a los muertos con una vara, en el anfiteatro de disección, es ciertamente que se está exagerando.

-¿Y aún así aseguras que no es estudiante de medicina?

-No lo es. ¡Sólo Dios sabe cuál sea el objeto de sus estudios! Pero, como hemos llegado ya, podrás formarte tú mismo un juicio acerca de él.

Luego de cruzar un estrecho sendero, pasamos a través de una pequeña puerta lateral que daba a un ala del gran hospital. Era un lugar con el que estaba familiarizado y no necesitaba guía para subir la húmeda escalera de piedra y atravesar el larguísimo corredor de paredes blancas y puertas oscuras. Cerca del fondo se abría un pasadizo bajo que llevaba al laboratorio químico.

Ocupaba éste una amplia habitación rodeada de estantes con innumerable botellas. Había varias mesas amplias y bajas, colocadas de modo irregular y cubiertas con retortas, probetas y pequeñas lámparas Bunsen, de llamas azuladas y parpadeantes. Había una sola persona en la habitación y estaba inclinada sobre una mesa distante, absorta en su trabajo. Al sonido de nuestros pasos, el estudioso miró a su alrededor y se puso de pie de un salto, lanzando un grito de satisfacción.

-¡Lo encontré! ¡Lo encontré por fin! -gritó dirigiéndose a mi compañero y corriendo hacia nosotros con una probeta en la mano-. He encontrado un reactivo que es precipitado por la hemoglobina exclusivamente.

Si hubiera descubierto una mina de oro, sus facciones no hubieran mostrado mayor alegría.

-El doctor Watson; el señor Sherlock Holmes...

-¿Cómo está usted? -murmuró él, con expresión cordial mientras estrechaba mi mano con una fuerza que difícilmente le hubiera atribuido-. Veo que ha estado usted en Afganistán.

-¿Cómo diablos lo sabe? -pregunté yo, en el colmo del asombro.

No me haga caso -contestó él, riendo-. Lo que importa ahora es lo de la hemoglobina. Sin duda, comprende usted el significado de mi descubrimiento, ¿no es así?

-Es sin duda muy interesante, desde el punto de vista químico -contesté-, pero prácticamente...no sé...

-Este es el descubrimiento médico-legal más práctico que se ha hecho en muchos años. ¿No ve usted que nos da una prueba absolutamente segura para descubrir las manchas de sangre? ¡Vamos, venga acá! -me tomó de la manga de la chaqueta y me llevó hacia la mesa en que había estado trabajando-. Necesitamos un poco de sangre fresca -dijo, introduciendo un largo alfiler en su dedo para dejar caer la gota de sangre resultante en una probeta-. Ahora, añado esta pequeña cantidad de sangre a un litro de agua. Como puede ver, la mezcla no puede exceder de uno a un millón. Sin embargo, no dudo de que podremos obtener la reacción característica.

Mientras daba estas explicaciones arrojé en la vasija unos cuantos cristales blancos y añadí unas gotas de un líquido transparente. En un instante el contenido tomó un color caoba oscuro y un polvo marrón se precipitó al fondo del recipiente de cristal.

-¡Ajá! ¡Eso! -gritó palmoteando y sonriendo tan encantado como un niño con un juguete nuevo-. ¿Qué le parece?

-Me parece una prueba muy delicada -comenté.

-¡Estupenda! ¡Maravillosa! La vieja prueba por medio del guayacol era muy relativa e insegura. Lo mismo puede decirse del examen microscópico en que se buscan corpúsculos sanguíneos. Esta última pierde su valor si las manchas tienen ya varias horas. En cambio, mi prueba actúa con la misma eficacia si la sangre es vieja que si es nueva. Si esta prueba se hubiera inventado antes, centenares de hombres que andan libres por el mundo habrían pagado desde hace tiempo los crímenes que han cometido.

-Desde luego -murmure yo.

-Las causas criminales continuamente dependen de un solo punto. Un hombre es detenido por sospechas de un crimen que se cometió meses antes. Sus ropas son examinadas y se encuentran manchas oscuras en ellas. ¿Son manchas de sangre, de lodo, de fruta o qué son? Esa es una pregunta que ha desconcertado a muchos expertos, ¿y por qué? Porque no había ninguna prueba digna de confianza. Ahora existe la prueba de Sherlock Holmes y ya no habrá dificultades al respecto.

Sus ojos relucían intensamente mientras hablaba. Se colocó la mano sobre el corazón e hizo una reverencia, como si estuviera agradeciendo los aplausos de alguna multitud imaginaria.

-Realmente merece ser felicitado -comenté, muy sorprendido por su entusiasmo.

-Veamos, por ejemplo, el caso de Von Bischoff en Frankfort, al año pasado. Ciertamente habría sido condenado si esta prueba hubiera existido entonces. Y tenemos también a Mason, de Bradfor, y al notario Muller, y a Lefevre, de Montpellier, y a Samson, de Nueva Orleans. Podría citar infinidad de casos en que este invento hubiera sido decisivo para descubrir al criminal.

-Parece usted un calendario de crimen -dijo Stamford, echándose a reír-. Podía usted publicar un periódico con esos conocimientos. Se llamaría "Noticias Policiales del pasado".

-Le aseguro que sería una lectura muy interesante -comentó Sherlock Holmes, cubriendo con una tira de tela adhesiva el pinchazo

que se acababa de dar-. Tengo que tener cuidado -continuó volviéndose hacia mí con una sonrisa-, pues manejo venenos con mucha frecuencia.

-Mostró su mano al hablar y noté que tenía numerosos trocitos de tela adhesiva, semejantes al que se había puesto, y que su piel estaba decolorada por efecto de fuertes ácidos.

-Hemos venido por cuestión de negocios -dijo Stamford, sentándose en un taburete y empujando otro con el pie, en mi dirección-. Mi amigo está buscando alojamiento y como usted se quejaba de no encontrar alguien con quien compartir el suyo, pensé que sería buena idea ponerles en contacto.

Sherlock Holmes pareció contento ante la idea de compartir su departamento conmigo.

-Tengo puestos los ojos en un piso de la calle Baker -me dijo-, que sería ideal para nosotros, espero que no le moleste el humo del tabaco fuerte.

-Yo también fumo pipa -contesté.

-Perfectamente. Por otra parte, siempre estoy rodeado de productos químicos y ocasionalmente, hago experimentos. ¿Le molestaría con ello?

-De ninguna manera.

-Déjeme pensar...¿qué otros defectos tengo? Algunas veces me ataca la melancolía y no abro la boca en varios días. No debe pensar que estoy enojado cuando hago eso. No me haga caso y se me pasará pronto. ¿Qué me puede confesar de usted? Conviene que sepamos lo peor de cada uno, antes de decidirnos a tomar una vivienda juntos.

Me eché a reír de aquella improvisada confesión.

-Me opongo a toda clase de ruidos, por que tengo rotos los nervios; me levanto a horas caprichosas y soy extremadamente perezoso. Tengo varios vicios más, cuando estoy bien de salud, pero por el momento éstos son los más importantes.

¿Incluye usted en su concepto de ruidos la música de violín? -preguntó alarmado.

-Depende de quien lo toque. Un violín bien tocado es música para dioses: un violín mal tocado...es horroroso.

-¡Ah!, está bien -dijo él, riendo alegremente-. Creo que podemos dar por arreglado el asunto. Esto es, si le gusta el departamento.

-¿Cuándo podemos verlo?

-Nos encontraremos mañana al mediodía o iremos juntos, para arreglar todos los detalles necesarios.

-De acuerdo...exactamente al mediodía -dijo, estrechando su mano.

Lo dejamos enfrascando de nuevo sus experimentos y nos dirigimos caminando hacia mi hotel.

-Bueno -pregunté repentinamente, deteniéndome para mirar a Stamford-, ¿cómo supo ese hombre que venía yo de Afganistán?

Mi compañero sonrió enigmático.

-Es una de sus peculiaridades -me dijo-; muchas personas se preguntan cómo averigua esas cosas.

-¡Oh, un misterio! -dije, frotándome las manos-. Esto se pone interesante. Te estoy muy agradecido por haberme presentado a ese hombre. "El estudio más adecuado para la humanidad es el hombre", como sabes.

CUESTIONARIO DE COMPRENSION

"EL SEÑOR SHERLOCK HOLMES"

NOMBRE: _____ **TIEMPO:** _____ **PPM:** _____ **COMPRENSION:** _____

Instrucciones: Lea cada pregunta y conteste solo una de las 4 opciones.

1. El protagonista, llamado Watson, se graduó en el año de 1878 en:
a) la Escuela Especial de Medicina, b) la Universidad de Oxford,
c) la Escuela de Médicos Militares, d) la Universidad de Londres.
2. Watson fue agregado al ejército como:
a) cirujano-jefe, b) cirujano-auxiliar, c) cirujano adjunto, d) cirujano-mayor.
3. Al estallar la segunda guerra de Afganistán, Watson:
a) todavía no se incorporaba a su regimiento, b) hacía poco tiempo que estaba incorporado, c) hacía bastante tiempo que se hallaba incorporado, d) había dejado de pertenecer a ese regimiento.
4. Al desembarcar en Bombay, Watson se enteró que su unidad:
a) estaba a punto de entrar en territorio enemigo, b) había sido totalmente aniquilada, c) estaba dentro de territorio enemigo, d) había resultado victoriosa.
5. La campaña de Afganistán proporcionó a Watson:
a) sólo algunos honores, b) varios honores y ascensos, c) sólo infortunios, d) un agradable recuerdo.
6. En la batalla de Candhart, Watson:
a) fue herido en el hombro, b) cayó prisionero, c) fue herido en la cabeza, d) no participó.
7. Posteriormente padeció fiebre entérica. Se temió por su vida durante:
a) tres días, b) una semana, c) varias semanas, d) varios meses.
8. Cuando Watson regresó a Inglaterra:
a) fue recibido por sus parientes, b) se encontraba restablecido, c) estaba físicamente arruinado, d) rehusó seguir en el ejército.
9. Según Watson, a Londres eran arrastrados irresistiblemente los:
a) hombres prósperos, b) pobres, c) desocupados, d) turistas.
10. En Londres, Watson se alojó en un hotel:
a) modesto, aunque costoso, b) elegante y muy costoso, c) modesto y económico, d) muy modesto y muy económico.

11. Watson encontró a Stamford, con el que:
a) nunca había llevado amistad, b) había llevado una gran amistad,
c) había tenido dificultades, d) había llevado una ligera amistad.
12. Stamford había sido:
a) ayudante de Watson, b) su superior, c) un compañero médico militar, d) un compañero militar, pero no médico.
13. Stamford encontró a Watson:
a) delgado y pálido, b) delgado y oscuro, c) gordo y encanecido, d) gordo y avejentado.
14. Stamford se refirió a Holmes como un hombre que:
a) trabajaba en el laboratorio de Química, b) trabajaba como detective, c) era uno de los mejores policías, d) era un hombre muy poderoso.
15. Según Stamford, Holmes era un individuo:
a) bastante correcto, b) bastante incorrecto, c) muy sociable, d) bastante rico.
16. De tener que vivir en compañía, Watson prefería hacerlo con alguien:
a) inteligente y confiado, b) estudioso y tranquilo, c) interesante y ameno, d) aventurero.
17. El caso Samson tuvo lugar en:
a) Nueva Orleans, b) Londres, c) Escocia, d) Nueva York.
18. Holmes recibió a Watson con:
a) indiferencia, b) gran alegría, c) cordialidad, d) cierto disgusto.
19. La prueba creada por Holmes para descubrir manchas de sangre, le pareció a Watson:
a) delicada, b) maravillosa, c) inefectiva, d) conocida.
20. Según Holmes, uno de sus defectos era:
a) no soportar los ruidos, b) ser perezoso, c) ser dado a la melancolía, d) ser fácilmente irritable.

MNEMOTECNIA I

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. UNIVERSIDAD | 11. HOSPITAL |
| 2. EJERCITO | 12. PRUEBA |
| 3. AFGANISTAN | 13. MEDICO |
| 4. FUSILERO | 14. MEZCLA |
| 5. MURRAY | 15. SILENCIOSO |
| 6. FIEBRE | 16. COMPAÑERO |
| 7. DESEMBARCO | 17. HOTEL |
| 8. INGLATERRA | 18. CABALLERIA |
| 9. STAMFORD | 19. BOMBAY |
| 10. CRITERION | 20. FRIALDAD |

LA GANADERIA

La ganadería constituye una rama muy importante de la economía nacional. El ganado necesita para sus sostenimiento extensiones donde pueda pacer, así como agua y pasto para su alimentación.

En nuestro país los ganados más importantes son: bovino (bueyes, toros, reses y vacas), caballar (caballos, yeguas y mulas), asnar, ovino o lanar, caprino y porcino.

Del ganado el hombre obtiene: carne y grasas, leche y algunos productos especiales para la industria, tales como el cuero, huesos, sangre y lana.

El clima es indispensable para la vida: las temperaturas y las lluvias determinan la producción de pastos y por lo tanto, las áreas donde el ganado pueda alimentarse.

La ganadería excesiva es propia de los subdesiertos, donde los pastos son escasos y los animales se ven precisados a recorrer los campos para obtener todo alimento que necesitan: cuando las regiones son de clima tropical, con calor y lluvias suficientes, los campos tienen suficiente hierba y pueden alimentar más ganado en menos extensión: ésta es la ganadería intensiva.

En los climas secos y extremos, se pierde en cada verano una buena cantidad de cabezas de ganado, debido a la escasez de agua y sombra donde resguardarse; en estas regiones se impone la presencia de abrevaderos y sombras preparadas de antemano para el ganado.

En México, hay extensiones muy grandes para criar ganado, pero durante la Revolución, los partidos combatientes agotaron los que ya existían para su alimentación; otros, las vendieron, y las restantes se perdieron casi todos por falta de cuidados.

Para el ganado vacuno, se requieren grandes extensiones, por lo que su localización es en las Llanuras Boreales, en el Bajío y en Veracruz.

CLASIFICACIONES DE LA MEMORIA

Los psicólogos han propuesto distintas clasificaciones tratando de encerrar la rica variedad de formas bajo las que se nos presenta esta función psicológica.

La primera clasificación que podemos hacer es la siguiente: Memoria Inmediata y Memoria Diferida.

La Memoria Inmediata es la que se puede repetir un material inmediatamente después de una presentación única que puede ser visual o auditiva. La memoria inmediata no es propiamente un caso de memoria, sino de persistencia sensorial.

La Memoria Diferida es el conocimiento de un estado mental anterior que se había alejado del foco de nuestra conciencia. Es volver a pensar en algo en que ya habíamos dejado de pensar.

Podemos hacer una segunda clasificación atendiendo a la clase de imágenes que predominen en los sujetos:

Tipo Visual: Cuando las imágenes visuales son vivísimas y ocurren con más frecuencia que las otras. Dentro de este tipo hay variedades como las imágenes de tipos y colores.

Tipo Auditivo: Ejemplos de este tipo son los que aprenden mejor una lección cuando la leen en voz alta o la oyen leer a otro. Es la memoria predominante en los músicos.

Tipo Motor: En este tipo las imágenes que predominan son las motrices. A él pertenecen todos aquellos que han desarrollado gran habilidad motriz como los acróbatas y los bailarines.

La memoria suele dividirse también en: lenta, rápida, clara, vaga, tenaz, inestable, y se afirma que hay una memoria especial para fisonomías y números.

REGISTRO DE OPINIONES ACERCA DEL ESTUDIO
(Martínez, Gerardo y Sánchez, Laura. 1993)

NOMBRE _____ EDAD _____
 GRADO ACADEMICO _____ FECHA _____

Instrucciones: Por favor responda a las siguientes preguntas con sinceridad, para que podamos orientarlo en sus actividades académicas lo más posible. Lea cada oración y después rodee con un círculo alguna de las palabras A MENUDO, ALGUNAS VECES, o RARA VEZ, para indicar con qué frecuencia siente usted respecto a lo que se describe en la oración. Por ejemplo, si usted se siente con frecuencia bastante avergonzado cuando comete un error en presencia de otros alumnos, rodee con un círculo la palabra A MENUDO en el reactivo 1; y si usted rara vez o casi nunca siente vergüenza de hacer las cosas que desea si piensa que otros lo van a desaprobado, rodee con un círculo la palabra RARA VEZ en el reactivo 2 y así sucesivamente. Por favor, asegúrese que rodea una y sólo una respuesta en cada pregunta. RESPONDA A TODAS LAS ORACIONES O PREGUNTAS y no deje ninguna en blanco. Y le pedimos, de nuevo, que sea lo más sincero posible.

- | | | | |
|---|----------|---------------|----------|
| 1. Me siento bastante tonto o avergonzado cuando cometo un error, en presencia de otros compañeros de clase. | A MENUDO | ALGUNAS VECES | RARA VEZ |
| 2. Siento vergüenza de hacer las cosas que deseo si pienso que otros me van a criticar. | A MENUDO | ALGUNAS VECES | RARA VEZ |
| 3. Me siento humillado cuando la gente descubre algo indeseable en mis calificaciones o en mi pasado académico. | A MENUDO | ALGUNAS VECES | RARA VEZ |
| 4. Me siento inferior si mis calificaciones no son tan buenas como las de los demás. | A MENUDO | ALGUNAS VECES | RARA VEZ |
| 5. Me siento bastante incómodo cuando tengo que exponer en clase (por ser el centro de atención de mis compañeros). | A MENUDO | ALGUNAS VECES | RARA VEZ |
| 6. Me siento muy lastimado cuando me critica negativamente algún maestro que respeto. | A MENUDO | ALGUNAS VECES | RARA VEZ |

7. Me siento inseguro de mi apariencia o de la forma en que voy vestido cuando voy a clases.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
8. Creo que si la gente llegara a conocerme bien descubrirían lo mal estudiante que soy en realidad.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
9. Creo que debo tener la aprobación de los maestros de mi escuela.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
10. Soy dependiente de mis compañeros y me siento muy mal si no logro su ayuda.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
11. Me siento desconcertado cuando las cosas van lentas y no se resuelven rápidamente.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
12. Me gusta retrasar mis obligaciones aunque se que es mejor para mi hacerlas.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
13. Me deprimen los problemas y frustraciones de mis estudios.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
14. Me enojo bastante cuando saco malas calificaciones.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
15. Tengo envidia de los compañeros que sacan mejores calificaciones que yo.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
16. Me siento terriblemente resentido con los maestros que me ponen calificaciones injustas.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
17. Siento que no puedo soportar a compañeros que actúan estúpida y/o deshonestamente, y que esa gente debe cambiar.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
18. Siento que no puedo ser muy responsable.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
19. Me molesto cada vez que tengo que hacer un esfuerzo para conseguir una buena calificación.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ

20. Me compadezco cuando las cosas van mal.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
21. Me siento incapaz de terminar lo que empiezo, especialmente cuando el estudio es duro.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
22. La mayoría de las cosas que estudio me aburren y no me motivan.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
23. Siento deseos de vengarme de compañeros por las cosas malas que han hecho en clase.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
24. Siento fuertes deseos de reprender a compañeros groseros, latosos o que hacen las cosas mal.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
25. Me entristecen las injusticias de la escuela y creo que los que las mantienen deberían ser castigados.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
26. Me culpo por lo poco que hago.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
27. Siento mucha vergüenza cuando fallo en cosas importantes.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
28. Me siento angustiado o me dan nervios cuando tengo que tomar decisiones importantes.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
29. Me siento culpable de mis acciones y de lo que pienso en torno a la escuela.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
30. Siento que como estudiante valgo muy poco.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
31. Cuando me acuerdo de la escuela me dan ganas de llorar.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
32. Siento que cedo ante mis compañeros con mucha facilidad	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
33. No tengo ninguna esperanza de poder cambiar mi conducta a mejor.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ

34. Cuando pienso en la escuela me siento bastante estúpido.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
35. Siento que no puedo divertirme hoy a causa de mi pobre situación académica.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
36. Siento que como he fallado en el estudio en el pasado, inevitablemente continuaré fallando en el futuro.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
37. Estoy resentido con mis padres por obligarme a ir a la escuela o por obligarme a tener buenas calificaciones.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
38. Siento que no puedo controlar mis emociones fuertes como la ansiedad o ira.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
39. Me siento perdido cuando hago un examen, no confío en sacar buena calificación.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
40. Me siento bastante incómodo cuando las cosas no están bien ordenadas.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
41. Me preocupa lo que va a ocurrirme en mi futura vida académica.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
42. Me aterroriza reprobar.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ
43. Me aterroriza no cumplir con mis deberes en la escuela.	A MENUDO	ALGUNAS VECES	RARA VEZ

TABLA DE OPINIONES DE JUECES

REACTIVOS	J U E C E S					
	I	II	III	IV	V	VI
1	A		A	A	B	
2	A		A	A		
3	B	A		A	B	A
4	A					
5	A	A		A	B	
6		A		A		
7	B			A		
8	A		A		A	
9			A			
10	B	A	A	A-B	B	
11		A		A		
12	A	A	A	A		A
13	A			A		
14		A				
15	A					
16			A			
17			A	A	A	
18				A		
19	A	A	B	A	B	B
20						
21		A				
22						
23			A	B		
24		A	A		A-B	
25			A			
26			A	B		
27			A	B		
28		A	A	B	B	
29	A	A	A	B		
30		A			B	
31		A		B		
32	B			B		
33			A	B		
34				B		
35			A	A		
36			A			
37	A		A	A		
38			A			
39			A	B		
40	A			B		
41						
42			A			
43						

ESTA TABLA MUESTRA LAS EVALUACIONES QUE HICIERON LOS JUECES A LOS REACTIVOS DEL REGISTRO DE OPINIONES ACERCA DEL ESTUDIO, EN RELACION A DOS MODALIDADES : A = REDACCION INADECUADA DEL REACTIVO Y B = FALTA DE CLARIDAD EN EL CONCEPTO.

ANEXO 2

DINAMICAS ORIENTADAS A LA DETECCION, DEBATE Y MODIFICACION DE LAS EMOCIONES QUE INTERFIEREN CON EL ESTUDIO

DINAMICAS ORIENTADAS A LA DETECCION, DEBATE Y MODIFICACION DE LAS EMOCIONES QUE INTERFIEREN CON EL ESTUDIO

2.1. ENCONTRANDO EMOCIONES

Notas para el Instructor:

La mayoría de los miembros del grupo, poseen un limitado vocabulario con el cual pueden hablar o discutir sobre sus emociones. Esta sesión les permitirá ampliar su vocabulario con el cual puedan identificar y evaluar sus emociones y las de los demás. Con frecuencia, los adolescentes tienen la mala costumbre de estereotipar emociones para describir sus emociones o estados emotivos, para lo cual tienden a utilizar palabras inapropiadas y/o exageradas. Se sugiere el uso continuo de un cuaderno de apuntes para cada participante, con la finalidad de que pueda escribir, dibujar o anotar sus impresiones en cada sesión.

Material:

- Pizarrón
- lapiz y papel

Procedimiento:

Se les pide a los participantes que escriban cuantos nombres que describan emociones puedan; posteriormente comparten lo que han escrito y se escribe en el pizarrón una lista común del grupo. Si es necesario, el instructor contribuirá con las emociones de la lista abajo citada.

Hacer la distinción entre emociones y sensaciones físicas. Una sensación física, es una reacción física a un estímulo ambiental, por ejemplo frío-caliente. Una emoción o sentimiento, parte de nuestra evaluación de los eventos del exterior o de nuestros pensamientos.

Lista de Emociones:

disgustado	inquieto	tenso	sorprendido
dudoso	asustado	impaciente	tranquilo
agradecido	perplejo	esperanzado	oprimido
confundido	incómodo	interesado	resentido
encantado	enojón	aburrido	extasiado
divertido	desesperado	terco	odioso
entusiasta	satisfecho	orgullosa	ansioso
aprehensivo	deprimido	irritado	devaluado

Posteriormente, se les presenta un modelo o fotografía del Termómetro de las Emociones (Joyce, 1984, pag. 398) y se les explica su uso como un instrumento para medir las emociones en diferentes grados. Se les pide que piensen en dos eventos que hayan vivido (uno agradable y otro desagradable); después van a nombrar la emoción o emociones causadas por cada evento y utilizarán el termómetro para describir la

intensidad de la emoción. Un ejemplo puede ser ir al hospital para ser operado y la emoción es miedo (8); ser seleccionado para el equipo de basquetbol y la emoción es contento (9). Ya para finalizar, se divide al grupo en parejas y cada pareja escoge dos palabras que sean opuestas o casi opuestas. Ejemplo: contento-triste. Cada pareja va a actuar brevemente la emoción, mientras que el grupo anota sus conjeturas, así como el grado de intensidad de ésta. Cuando terminen la actuación, se les pregunta a los actores cuáles fueron sus emociones y qué intensidad le dieron y luego el grupo externa sus opiniones al respecto.

2.2. LOS EVENTOS OCASIONAN LAS EMOCIONES, PERO NO LOS CAUSAN

Notas para el Instructor:

Los alumnos aprenderán que un evento aislado puede ocasionar diferentes emociones en la misma persona. Anime al grupo a "tantear el terreno" de qué es lo que causa diferentes emociones. La exploración de las emociones cambiantes a lo largo del tiempo en respuesta al mismo evento, esclarecerá la misma idea desde otro ángulo.

Material:

- Papel y Lápiz
- Termómetro de las Emociones

Procedimiento:

Desarrollar una lista de reactivos ante los cuales los jóvenes respondan de diferente manera. Un ejemplo puede ser:

- | | |
|----------------------------|------------------------------------|
| - música clásica | - clima caliente |
| - perros grandes | - comer hígado |
| - exponer un tema al grupo | - pasar con 10 un examen |
| - reprobar un examen | - ser observados mientras trabajan |

Se les pide a cada miembro que escriba la emoción que predomina en ellos cuando se imaginan las situaciones mencionadas con anterioridad. Posteriormente, se les dice que utilizando el termómetro de las emociones, ¿cómo registrarían la intensidad de sus emociones? Se discute a nivel grupal las diferentes emociones y se hace hincapié en que cada situación posee varias emociones y no una emoción aislada.

Después se les pide que se tapen los ojos o los cierren y se imaginen a sí mismos en la plataforma de la estación de ferrocarril en medio de una multitud; se les pide que imaginen que reciben un empujón por la espalda, y que escriban lo que sintieron, sin discutirlo entre todos. Después se les dice que imaginen que descubrieron que esa persona que los empujó era ciega y estaba tratando de no caerse. Pedir que describan de nuevo cómo se sintieron (ejemplo: apenados). Hacer énfasis en que las emociones no corresponden uno a uno a los eventos, ya que uno responde de diferente manera ante un mismo evento.

2.3. LOS PENSAMIENTOS CAUSAN EMOCIONES

Notas para el Instructor:

La conexión crítica entre pensamiento y emoción se establece en esta sesión. Asimismo, se establece la interconexión entre emoción y comportamiento, con la finalidad de prepararse plenamente para el análisis de evento, pensamiento, emoción y conducta (EPEC) de la siguiente dinámica.

Hacer énfasis en la conexión causal entre calidad de pensamiento y calidad de los sentimientos. Algunas ideas que se presentan pueden tener implicaciones que provoquen ansiedad en algunos miembros del grupo. Tienen que hacerse responsables de los sentimientos propios, en lugar de adoptar una actitud de "ni modo, así es". Asimismo, tienen que revisar honestamente el pensamiento de cada uno y deshacerse de actitudes de pretensión que pueden evocar ansiedad. De esta ansiedad, puede surgir problemas en la sesión, o pueden no aceptar las ideas presentadas. Un acercamiento gradual al mundo privado de ideas y sentimientos de los individuos, tratando con ejemplos de contextos menos personales, puede ser de gran ayuda.

Material:

- Pizarrón.

Procedimiento:

Se les pide a cada miembro del grupo que piense en un evento agradable o en uno desagradable. Provocar emociones que puedan acompañar al pensamiento y anotar en el pizarrón el pensamiento y la emoción.

Algunos ejemplos serían:

PENSAMIENTOS AGRADABLES Y/O DESAGRADABLES	EMOCIONES
1. Me voy a bailar a la disco el sábado.	emocionado
2. Comeré algo que me encanta.	alegre
3. Pasé de año escolar.	orgullosa
4. El examen de matemáticas es mañana, probablemente lo repruebe.	angustiado
5. No me dieron permiso de ir al concierto de rock con mis amigos.	enojado
6. No me invitaron a la fiesta de hoy; es más, mis amigos ni cuenta se dieron de que no me invitaron.	deprimido o triste

Hay que hacer énfasis en la relación entre pensamiento agradable=emoción agradable; y pensamiento desagradable=emoción desagradable.

2.4. MIS PROPIOS PENSAMIENTOS

Notas para el Instructor:

Animar a los miembros del grupo a examinar sus hábitos de pensamiento e identificar los pensamientos que con mayor frecuencia asocian con emociones placenteras y displacenteras. Promover un debate de dificultades que se presentan cuando "tratan" de encontrar sus pensamientos. El instructor puede compartir el proceso, modelándoles un ejemplo.

Material:

- Hoja de trabajo de Evento, Pensamiento, Emoción y Conducta (EPEC).

Procedimiento:

Se les presenta a cada uno de los integrantes, una de las siguientes situaciones (leídas en voz alta) y se les pregunta qué están pensando y sintiendo.

1. ROL: PROFESOR DE INGLES (CRITICO)

"El ensayo que me entregaste está fatal. Tuviste tres semanas para hacerlo, parece como si lo hubieras hecho en media hora. Tu ortografía y puntuación están pésimos. Yo pensaría que este trabajo es de un alumno de cuarto grado".

2. ROL: PADRE (ENOJADO)

"Te he pedido que laves los platos y limpies tus zapatos de la escuela. Deberías de saber lo que tienes que hacer sin que te lo diga. Si no lo haces ahora, y ahora es ahora, no solamente no te dejaré ver la televisión, sino que no saldrás el fin de semana".

3. ROL: COMPAÑERO DE CLASE (A OTRO QUE LE CAE MAL - MOLESTANDO)

"Cómo eres estúpido. Solo contestaste 5 preguntas de 50 en el examen de matemáticas. Realmente eres una papa. Me recuerdas a un ladrillo, muy grueso por cierto. Supongo que es lo más que puedes lograr. Si yo fuera tú, ni siquiera me hubiera levantado hoy en la mañana".

4. ROL: COMPAÑERO DE ESCUELA, MAS GRANDE Y FUERTE (RETANDO)

"Tú fuiste el que le dijo a la maestra que yo fui quien rayó la pared en el salón de música. ¡Te voy a romper la cara!".

5. ROL: PADRE (SEVERO)

"Como tú probablemente sabes, tu madre y yo no hemos estado muy contentos con tus calificaciones. Hasta que haya mejoría, te será permitido salir con tus amigos".

6. ROL: PROFESOR DE DEPORTES (LLENO DE EXCUSAS)

"Sé que han trabajado mucho esta año para tratar de hacer un equipo. La competencia ha sido muy fuerte. Yo sé que su familia de verdad quería que lo hicieran bien. Lo siento, pero no fuimos

suficientemente buenos. Probablemente el próximo año cuando sean un año más grande podamos lograrlo".

Posteriormente, se les distribuye la hoja de trabajo EPEC; leer cada punto en voz alta y se les pide que rellenen las secciones en orden. Discutir las diferencias entre el grupo cuando todos los puntos estén completos.

HOJA DE TRABAJO EPEC:

EVENTO	PENSAMIENTO	EMOCION	CONDUCTA
1. Pararse en clase y discutir un punto que salió en las noticias.	-----	-----	-----
2. Te acabas de enterar que tendrás un examen de historia importante.	-----	-----	-----
3. Tu mamá te acaba de gritar por haber roto un florero muy caro (no lo hiciste a propósito).	-----	-----	-----
4. Un compañero te acaba de decir que perdió tus apuntes del examen de mañana.	-----	-----	-----

2.5. LOS PENSAMIENTOS PUEDEN SER RACIONALES O IRRACIONALES

Notas para el Instructor:

Explicar las definiciones de racional e irracional, según la madurez del grupo. Racional es sensato, una idea lógica, que parece ser verdadera y que se basa en la experiencia. Irracional es irrazonable, es una idea absurda, falsa, sin fundamentos y que no se basa en la experiencia; no es lógica ni sensata.

Hay que recordar que al estar buscando las ideas racionales o irracionales, el grado de auto-entendimiento varía de un miembro a otro. Aceptar el límite de conciencia es muy importante, sobretodo si el instructor y los demás miembros del grupo perciben la irracionalidad de uno de los miembros, antes de que él mismo lo haga.

Material:

- Hoja de Trabajo de Pensamiento Racional o Irracional.

Procedimiento:

Se les distribuye a los alumnos copias de la hoja de trabajo y se les pide a cada uno de ellos que clasifiquen el pensamiento como irracional o racional. Se les pregunta, con qué criterios van a escoger y se les pide que conviertan el ejemplo en un "no ejemplo" cambiando las palabras del pensamiento. Se les ayuda con esto si no lo pueden hacer.

HOJA DE TRABAJO PENSAMIENTO RACIONAL O IRRACIONAL.

Instrucciones: Ponga una palomita si cree que el pensamiento es racional o irracional.

PENSAMIENTO	RACIONAL	IRRACIONAL
1. Esteban es un idiota, realmente estúpido.	-----	-----
2. Quisiera que me fuera mejor en matemáticas.	-----	-----
3. No sirvo para nada.	-----	-----
4. No puedo soportar cuando levanto la mano y la maestra no me hace caso.	-----	-----
5. No me gusta que me digan que lave los platos.	-----	-----
6. Me está costando trabajo hacer mi tarea de inglés.	-----	-----

2.6. LOS PENSAMIENTOS PUEDEN HACERTE SENTIR MAL**Notas para el Instructor:**

Las ideas a enfatizar son: "Cuando yo me enojo, es difícil mejorar la situación" y "Puedo controlar que tan enojado estoy cambiando mis pensamientos irracionales a racionales". Si el grupo siente que le ayuda, ponga estas ideas en carteles para agregarlas a la exhibición del salón de clase.

Material:

- Una bolsa con el dibujo de una cabeza.
- Cartas de pensamiento (una para cada pensamiento) de la "lista de pensamientos del Sr. Cabeza".
- Lápices y papeles.
- Copias de la historia de "El Día de Laura".

Procedimiento:

Se les presenta a los chicos el Señor Cabeza; la bolsa contiene cartas racionales (con el borde verde) e irracionales (con el borde rojo); explicar que la cabeza contiene pensamientos racionales e irracionales que probablemente ellos piensan; asegurarse de que cada chico seleccione una carta verde y una roja. Invitarlos a que escriban cada pensamiento en un esquema EPEC (evento, pensamiento, emoción y conducta), el cual puede ser de su experiencia pasada o algo que ellos se imaginen. Posteriormente se les invita a que lean las opciones y que evalúen los pensamientos que sacaron del Sr. Cabeza, esto es, "¿es irracional el pensamiento? si así es, ¿puedes pensar en un pensamiento racional como opción para cambiar ese pensamiento irracional?".

A continuación, se presenta la Lista de Pensamientos del Señor Cabeza:

- No lo puedo soportar.
- Esto es horrible.
- Si cometo un error, esto significa que soy una mala persona.
- Debo suponer que no soy bueno si no le gusto a alguien.
- Esa persona es nefasta por no ser como yo quiero que sea.
- No me gusta, así es que ¿qué puedo hacer para obtener el mejor resultado?
- Si la gente me molesta, no tengo que tomármelo tan seriamente.
- En lugar de necesitar ser el mejor, es más importante tratar de hacerlo mejor.
- Este es un problema difícil, pero afrontarlo y aprendiendo de él me ayudará a sobreponerme.
- Esto está desordenado, pero no es espantoso a menos que yo lo tome de esa manera.
- Si me empiezo a sentir nervioso o enojado puedo afrontarlo. Puedo ser paciente y no pelearme conmigo mismo.
- Puedo tener algún tipo de control sobre la situación, debido a que tengo controlado el modo como pienso.
- No me gusta, es difícil, así es que no me gusta.
- Es horrible si me empiezo a sentir nervioso o enojado.
- Sería bueno que fuera diferente.
- Palos y piedras pueden romper mis huesos, pero los apodos nunca podrán herirme.
- Esto es seguramente desilusionante.
- ¿Que es lo peor que puede pasar? ¿Hay algo que pueda hacer para ayudarme a mí mismo?
- Nadie es perfecto.
- Los errores pueden servirme para aprender.
- Culparme no ayuda en nada. Todos tenemos el derecho a equivocarnos. Mejor aprendemos de ello.
- No me gusta, pero es la forma como están las cosas ahora. Enojarse mucho por esto no ayudará en nada a que las cosas mejoren.
- Puede que no esté muy contento por ello, pero tampoco tengo que sentirme tan infeliz.
- Cometer errores es horrible.
- No sirve de nada volver a intentarlo. Me rindo.
- No soy bueno.

Posteriormente, se les reparten las copias de la historia "El Día de Laura" y se les pide que subrayen los pensamientos irracionales; luego se les invita a que discutan las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los pensamientos irracionales de Laura?
- ¿Qué es lo que los hace irracionales?
- ¿Cuáles son los debates u opiniones para cada uno?
- ¿Crees que es difícil pensar en los debates?
- ¿Puedes ver alguna ventaja en los debates?

A continuación se presenta la historia "El Día de Laura".

Laura se levantó de la cama, tarde como siempre y empezó a vestirse. Vió que en el closet no había nada de ropa que ponerse, todo se veía tan fuera de época que no se podía imaginar con nada de eso puesto. Finalmente sacó un vestido viejo y bajó a desayunar. Huevos, ¿cómo podrá alguien soportar eso? Aventó el plato y trató de encontrar sus libros. ¿En donde están? Creyó que su hermano se los había escondido. Esa chinche no debería ser tan desgraciado. Así es que salió sin ellos y llegó a la escuela cinco minutos tarde. La maestra le dijo que tendría que quedarse cinco minutos más después de terminar la escuela, y una vez más Laura pensó que la maestra era realmente desgraciada y que no tenía derecho a obligarla quedarse cinco minutos más. Después de su primera clase, tuvo deportes. ¡Oh no, natación! Como Laura no podía ni siquiera flotar, se figuraba que todos se burlarían de ella por hacer el ridículo. Pero de cualquier forma se metió al agua. Finalmente era tiempo para su clase de ciencias, en la que dos niñas y un niño empezaron a murmurar y a quedársele viendo, y se dio cuenta de que hablaban de ella ¡Cómo se atreven los muy nefastos! Y así siguió el día.

2.7. PENSAMIENTOS Y CREENCIAS

Notas para el Instructor:

Tendemos a decirnos cosas irracionales y racionales de vez en cuando. Dichos pensamientos provienen de nuestras creencias (percepciones y evaluaciones) de nosotros, de los demás y de los eventos que nos pasan.

Algunas de nuestras creencias son racionales y otras irracionales. Dichas creencias nos llevan a pensamientos racionales o irracionales. Hacer énfasis en las palabras que nos dan la clave para identificar pensamientos irracionales. DEBERIAS, los TIENES QUE o TENGO QUE, son un ejemplo de estas claves, y nos indican que hay demandas irracionales.

Materiales:

- Pizarrón

Procedimiento:

Se les presenta en el pizarrón a la persona llamada "Problemas"; dibujar su cara triste y preocupada y ponerle burbujas de pensamientos con lo siguiente:

- A nadie le caigo bien.
- No debo reprobar matemáticas
- No es justo
- Tengo que ganar en el debate
- Esta clase es muy aburrida, no la puedo soportar

Se les pide al grupo que describan cómo se sentiría "Problemas" la mayor parte de las veces, o la mayor parte del tiempo (triste, enojado, deprimido, miserable, etc.). Después se les pregunta cuáles serían las creencias que subyacen a estos pensamientos de "Problemas"; algunas de ellas serían:

- Les debo de caer bien a todos
- Todos tienen que ser justos conmigo
- Tengo que tener éxito en todo lo que hago

Posteriormente, se les pregunta si conocen a alguien así. ¿Alguna vez han pensado ellos así? ¿Cómo se sintieron? Ya por último, se les pregunta que puede hacer "Problemas" si quisiera estar más contento.

2.8. DEBATIENDO Y DISPUTANDO

Notas para el Instructor:

Las ideas principales a manejar en esta dinámica son: podemos evitar trastornos, cambiando nuestros pensamientos. Podemos cambiar dichos pensamientos debatiendo y disputando nuestras creencias irracionales. Nos iría mejor si nos alejamos de "las creencias irracionales". No es malo o terrible tener ideas irracionales, no hay ley en el universo que diga que la gente "tiene que" o "deba" ser racional. Pero incrementar nuestra racionalidad, nos da una mejor oportunidad para lograr nuestras metas y evitar una conducta auto-destructiva.

Material:

- Una copia para cada miembro de las preguntas 1 - 5 que a continuación se presentan, incluyendo una respuesta-ejemplo.

Procedimiento:

Se les lee la siguiente instrucción:

"Una vez que hayas decidido, ya sea solo o con ayuda de los demás, que algunas de tus emociones y conductas son irracionales, y provocadas por creencias irracionales, les voy a presentar un método para lograr un cambio. Es una técnica para debatir y disputar cualquier creencia irracional, e incluye el formularle varias preguntas. Al hacerte estas preguntas contesta lo más honestamente posible. Utiliza nuestro ejemplo para ayudarte a analizar tus respuestas".

Se le pide al grupo que localizen sus ideas irracionales. Cuando hayan seleccionado una idea, empiece con la primera pregunta. Posteriormente, el instructor leerá las preguntas subsiguientes. Hacer una pausa entre pregunta y pregunta para que los miembros del grupo puedan contestar. Si a alguien se le dificulta hacerlo, el grupo lo puede ayudar. Cuando se haya completado cada paso, se les pide que lean sus respuestas. Si hay una variedad de creencias irracionales, se pueden utilizar varias sesiones para analizar las respuestas de un individuo a fondo.

A continuación se presentan las preguntas:

1. ¿Qué es una idea o creencia irracional? Defínelo con las palabras con las que te hablas a ti mismo.

Ejemplo: Si no logras integrarte al equipo de basquetbol este período escolar, quiere decir que no vales, y que nunca podrás jugar otra vez en el equipo.

2. ¿Cuántas ganas tienes de deshacerte de esta creencia, que tanto la vas a disputar o debatirla?

Responde en una escala de 1 (poco) a 10 (muchísimo). Entre más cerca esté tu respuesta al 10, mayor probabilidad tendrás de deshacerte de esta creencia.

3. ¿Qué pruebas tienes para demostrar que la creencia es falsa (irracional)?

Ejemplos:

A. Aunque no seas aceptado en el equipo, no quiere decir que eres un bueno para nada; y puede ser o no ser representativo de tus habilidades como jugador.

B. Si no entras este año al equipo, puedes intentar y quizá lograrlo el próximo año.

C. Si no eres aceptado particularmente en esta situación, no hay razón para generalizar esto a todas las situaciones. Puedes llegar a ser un jugador valioso en otro equipo.

D. Aunque tengas poca habilidad para el basquetbol, no quiere decir que no puedas jugar el juego a tu nivel y disfrutarlo, si realmente te interesa mejorarlo.

E. Hay muchos ejemplos de gente que ha fallado en alguna tarea y más adelante ha sido todo un éxito. Un buen número de jugadores de basquetbol profesional, nunca jugarán en el equipo de la prepa porque no los van a aceptar.

4. ¿Hay evidencia de que esta creencia sea verdadera?

Ejemplo: No.

Este tipo de rechazos puede llevarnos a sentir toda clase de emociones negativas, pero no es prueba de que no vales nada, porque esto implicaría que nunca eres bueno en nada de lo que haces, nunca lo has sido y nunca lo serás. El paso número 3, anteriormente mencionado, prueba que esto es falso.

5. ¿Puedo racionalmente apoyar esta creencia?

Después de ir cuidadosamente de un paso a otro, del 1 al 4, lo más probable es que tu respuesta a esta pregunta sea ¡NO!

2.9. HACIENDO SUPOSICIONES

Notas para el Instructor:

Proveer al grupo las definiciones de nuevos conceptos.

Creencia: Una convicción de que algo es verdadero.

Suposición Adecuada: Una creencia que parece ser verdadera.

Suposición Inadecuada: Algo que se cree verdadero pero que en realidad no lo es; no tiene sustentación válida.

Numerosos sucesos de la vida cotidiana ayudarán a ejemplificar esto. Hasta donde sea posible, promover entre los participantes una discusión acerca de las definiciones de los conceptos. Pedirles que las repitan con sus propias palabras.

Material: Ninguno

Procedimiento:

Discutir con el grupo lo que es una suposición, "...es un enunciado que es tomado como verdadero, y un hecho puede ser verdadero, pero necesita ser comprobado y verificado. Un ejemplo de ello puede ser: <Yo supongo que tu visión es mala porque usas lentes>; la persona puede tener una pobre visión, pero puede también haber usado lentes de moda, así que la suposición necesita estar comprobada como verdadera antes de que se le considere como un hecho".

Posteriormente, se les pide a los estudiantes que se sienten por parejas viéndose cara a cara. En cada pareja, la persona 1 le dice a la 2: "Yo veo que tú (estás vestido de color...rojo), por lo tanto yo asumo que (a tí te gusta ese color). Luego se repite el mismo procedimiento de 2 hacia 1, sin que ninguno de los compañeros dé ninguna respuesta.

Después de numerosos debates, los chicos deberán discutir sus suposiciones entre ellos. Posterior a esto, invitarlos para que respondan en grupo a lo siguiente:

- ¿Qué descubriste cuando revisaste tus suposiciones para ver si había alguna evidencia en ellas?
- ¿Hay veces en la vida real en donde haces suposiciones acerca de cosas que de hecho no son verdaderas?
- Cuando eso sucede, ¿qué clase de efectos tiene, si es que existen?
- ¿Piensas que las suposiciones son nocivas o benéficas? Explicalo.
- Si fueras a hacer una "regla" general acerca de las suposiciones, ¿cuál podría ser ésta?

2.10. DESEOS Y NECESIDADES

Notas para el Instructor:

Se empieza esta discusión hablando acerca de las necesidades básicas de la gente. Se les muestra que la gente actúa como si necesitaran más cosas de las que realmente necesitan.

Material:

- Pizarrón

Procedimiento:

Poner en el pizarrón las siguientes ideas irracionales:

- Salirse con la suya: "¡Me tengo que salir con la mía y no me importa lo que digas!".
- Tener éxito: "Reprobé inglés, ¡soy un estúpido!".
- Ser querido por todos: "Me siento pésimo, no les agrado".
- Exigir la comodidad: "¡No puedo soportar cuando tengo que hacer mi tarea!".

Argumentar acerca de estas ideas y hacer las siguientes preguntas para ayudar a combatir las:

- ¿Tiene que ser como yo quiero?
- ¿Cuáles son las consecuencias terribles que pueden suceder si no hago lo que quiero?

Por último, entre parejas, pueden intercambiar roles con actitudes opuestas para cada ejemplo.

2.11. SOBREGENERALIZAR ES IRRACIONAL

Notas para el Instructor:

El sobregeneralizar implica muchas ideas irracionales acerca de uno mismo, (soy un inútil; soy un fracaso; soy el peor, nunca seré bueno) y en relación a otros (siempre es malo conmigo; nunca me deja hacer las cosas a mi manera).

Las actividades de esta dinámica, ayuda a los miembros del grupo a percibirse como individuos complejos, ajenos a su comportamiento.

Material: Ninguno

Procedimiento:

Se les pide al grupo que hagan una lista de cosas diferentes que hacen bien, como por ejemplo, tocar el piano, jugar fútbol, etc., y que elaboren otra lista de cosas o actividades que creen que no hacen bien. Se les pregunta: "¿eres un fracaso, o una persona competente?". Se les ayuda a concluir que "no son ni uno ni otro; que no pueden ser más persona o menos persona, que hacen algunas cosas bien y otras mal. Cuando concluyen que son <tontos> porque a veces hacen <tontadas>, o <burros> porque a veces hacen <burradas>,"

están cayendo en el error de sobregeneralizar. Por ende, no pueden ser una persona tímida, mala o tonta; sólo uno puede ser una persona que en el pasado se ha portado tímidamente, erróneamente o tontamente, pero quien en el futuro puede portarse bien, tiernamente, etc., si es que se dan las condiciones necesarias para poder tener este tipo de comportamiento".

Posteriormente, se les pide que "hagan una lista de las cosas que les gustaría hacer, aquellas que han tratado, pero que concluyen que no son buenos para esa actividad". Discutir sobre las listas y que analicen si están o no sobregeneralizando, esto es, "hay actividades que no han salido como ellos quieren, pero no quiere decir que no puedan ser exitosos en el futuro". Se les pide que sustituyan la frase: "No Puedo" con "No lo Haré" o "Se me Dificulta", para ver si es más racional.

Por último, hacer hincapié en que sobregeneralizar no solo es irracional sino también sirve para trastornarnos. Si creemos que podremos hacer algo, y que NO podemos hacer algo o de que somos ESTUPIDOS, entonces tendemos a sentirnos tristes y dejamos de intentar hacer lo que queremos.

ANEXO 3

INSTRUMENTOS DE EVALUACION FINAL

LA DEDUCCION

Al día siguiente, después de habernos encontrado en el punto convenido Sherlock Holmes y yo, nos fuimos al número 221 de Baker Street, para ver el piso en cuestión. Se componía de dos alcobas muy cómodas y una sala bastante grande, elegantemente amueblada, bien aireada y con dos grandes ventanas que daban a la calle. Nuestra unión me seducía tanto y el precio era tan módico, puesto que por el momento pagábamos la mitad del alquiler cada uno de nosotros, que cerramos el trato allí mismo. Tomamos posesión inmediatamente, y aquella misma tarde llevé todos mis papeles y establecí mi despacho en la nueva casa, y a la mañana siguiente llegó Sherlock Holmes cargado de cajas y maletas. Durante dos o tres días nos ocupamos únicamente en desembalar nuestros chismes y decoraciones, y los colocamos de modo y manera que tuvieran la mejor vista posible. Terminados estos preliminares nos consideramos definitivamente instalados y empezamos a familiarizarnos con nuestro alojamiento. Holmes no era un hombre de vida desordenada; modesto en su manera de ser, regular en sus costumbres, rara vez se acostaba después de las diez de la noche, e invariablemente, por las mañanas, al levantarme, había salido ya de casa después de haber tomado su desayuno. El día lo pasaba entre el laboratorio químico y la sala de disección, y algunas veces se daba largos paseos, casi siempre por las afueras de la población. No puede formarse una idea de su actividad cuando estaba en uno de esos períodos de excitación. Transcurría algún tiempo, venía la reacción, y entonces días enteros, desde que amanecía hasta que anochece, se los pasaba tumbado sobre un canapé, inmóvil y sin articular palabra. Sus ojos tomaban una expresión tan vaga y tan soñadora, que cualquiera le hubiera tomado por un imbécil o por un loco si su sobriedad característica y la perfecta moralidad de su vida no hubieran sido una constante protesta a semejante suposición.

Se sucedían las semanas y mi curiosidad crecía por momentos por conocer el móvil de su vida. El aspecto suyo llamaba la atención del menos observador. Su elevada estatura, pues tenía cinco pies y medio, aumentaba su delgadez; sus ojos eran vivos y penetrantes, excepto en esos períodos de sopor de que antes hablé, y su nariz, delgada y aguileña como el pico de un ave de rapiña, daban a su cara una expresión de excesiva penetración. La forma cuadrada y prominente de su barbilla denotaba en él una rara fuerza de voluntad. Llevaba las manos constantemente manchadas de tinta y quemadas por los ácidos, y a pesar de las cicatrices, tenía una habilidad extraordinaria en los dedos, como pude comprobarlo varias veces viéndole manejar sus pequeños instrumentos de física.

Aun cuando se me tache de curiosidad femenil, debo decir en descargo mío que cada vez me intrigaba más aquel hombre, y a todo trance quería descubrir el misterio de que se rodeaba. No puede juzgárseme severamente, teniendo en cuenta que mi vida no tenía atractivo alguno. Mi salud no me permitía salir más que cuando abonanzaba mucho el tiempo y no tuve nunca uno de esos amigos a quienes confiarme y en cuya compañía olvidar la monotonía de mi

existencia, que cada vez se me hacía más pesada y larga. He aquí por qué empleaba la mayor parte del tiempo en pretender desentrañar el misterio de que se rodeaba mi compañero. No estudiaba medicina; al preguntarle yo algo sobre el particular, me confirmó su contestación lo que Stamford y yo presumíamos. Nunca subordinó sus lecturas a un método fijo, con lo que hubiera progresado considerablemente en una ciencia determinada, y por otra parte demostraba singular predilección por cierta clase de estudios. Su erudición era realmente extraordinaria, y más de una vez me quedé sorprendido ante sus citas y sus dichos. Indudablemente - pensaba yo- no es posible que un hombre trabaje así y adquiriera en ciertas materias tan vastos conocimientos si no se propone un fin muy definido y si no tiene un plan perfectamente trazado. Las gentes que leen sin seguir un camino determinado no pueden recordar la mayor parte de lo que han leído, ni a nadie creo capaz de meterse en la cabeza conocimientos meramente secundarios, sin tener para ello razones muy especiales.

Pero al lado de su profundo saber en algunas cosas, para otras era una verdadera nulidad. Tanto en literatura como en filosofía o política, ignoraba hasta lo más rudimentario. Habiéndole citado un día a Tomás Carlyle, me preguntó con la mayor ignorancia que quién era y qué había hecho; pero no fue aquello lo que más me chocó; cuando mi asombro subió de punto fue el día en que por casualidad me enteré que ignoraba en absoluto la teoría de Copérnico y desconocía la explicación del sistema solar. Que hubiera en pleno siglo XIX un ser civilizado que no supiera que la tierra giraba alrededor del sol me pareció inconcebible, no podía creerlo.

- No le extraña a usted mi ignorancia- me dijo sonriendo al ver mi asombro-. Ahora que sé lo que es y de lo que se trata, haré cuanto me sea posible por olvidarlo.

- ¿Por olvidarlo?....

- Va usted a comprenderlo. En los primeros años de la vida el cerebro humano es, según mi opinión, un cuartucho vacío, y el deber de cada uno consiste en amueblarlo y alojarlo a su gusto. ¿Se trata de un imbécil? Pues llenará su cabeza de materias inútiles que ocuparán el sitio de otras que quizás pudieran servirle para algo. Su cabeza será una amalgama sin orden ni concierto, que ningún provecho le reportará. Por el contrario, fíjese en la mayoría de los seres vulgares, de los industriales, por ejemplo, y observará que tienen especial cuidado en el plan de estudios; únicamente se dedicarán a aquellos que más tarde o más temprano puedan servirles de algo. Es un error creer que las paredes del cerebro humano son elásticas y pueden agrandarse o encogerse a la libre voluntad de cada uno. Créame usted: llega un momento en que para cada cosa nueva que se aprende, se olvida otra anteriormente aprendida. No debe cargarse la imaginación de algo que más que nada dificulta y entorpece y hace olvidar lo que algún día puede sernos necesario.

- Si, pero el sistema solar.....

- empecé a decirle en tono de protesta.

- Pero ¿qué bien puede reportar eso? -me contestó con mal reprimida impaciencia-. Dice usted que la tierra gira alrededor del sol; por mí que gire alrededor de la luna. Me tiene sin cuidado, y no creo que sufran detrimento alguno mis investigaciones y mis otros trabajos.

A punto estuve de preguntarle en qué consistían esos trabajos; pero me arrepentí, porque comprendí que mi pregunta en aquella ocasión hubiera sido intempestiva. Sin embargo, me puse a meditar detenidamente sobre cuanto había dicho, y conseguí encerrarlo en una conclusión ¿No dijo que no quería aprender nada que no estuviera en relación con el fin? Pues cuanto sabía tenía que servirle y serle útil para algo. Me puse a recordar todas las materias en las cuales me pareció estar muy fuerte, y fui formando una pequeña lista, ante la cual no pude por menos de sonreirme cuando la releí.

Decía así:

RESUMEN DE CONOCIMIENTOS DE SHERLOCK HOLMES

1. Literatura: nada
2. Filosofía: idem
3. Astronomía: idem
4. Política: conocimientos muy superficiales
5. Botánica: conocimientos varios. Versadísimo en todo lo que se refiere a la belladona, el opio y toda clase de venenos. Desconocimiento absoluto de horticultura práctica.
6. Geología: conocimientos muy limitados. No distingue las diversas clases de capas geológicas; pero, en cambio, cuando vuelve de sus largos paseos, al enseñarme el lodo en el borde de sus pantalones me dice de qué punto de Londres procede aquel barro.
7. Química: conocimientos profundísimos.
8. Anatomía: universalidad de conocimientos, pero adquiridos sin arreglo a un plan fijo.
9. Literatura sensacional: posee una erudición increíble. Al parecer no existe teoría revolucionaria (literariamente hablando) que no conozca.
10. Toca el violín bastante bien.
11. Maneja bien el bastón y la espada, y es diestro en el boxeo.
12. Conoce prácticamente la ley inglesa.

Pero cuando hube formado esta lista de la serie de conocimientos de Holmes, la arrojé al fuego diciéndome: "Es preferible renunciar a todo antes de llegar a saber qué carrera y a qué fin puede llevar esta amalgama de estudios".

Acabo de citar a Holmes como violinista. En efecto, tocaba el violín maravillosamente, pero siempre a su manera, de modo raro y excéntrico como todo cuanto hacía. Que tocaba piezas de dificultad suma, no hay que dudarlo. Muchas veces, en obsequio mío, tocó romanzas de Mendelssohn y de otros autores tanto o más difíciles. Pero cuando estaba solo, tan pronto se dedicaba a la verdadera música como intercalaba trozos de lo más vulgar y ramplón.

En ocasiones, y cuando se tumbaba en el canapé, colocaba el violín sobre sus rodillas y hacía vibrar las cuerdas. Unas veces las vibraciones producían una melodía dulce y melancólica; otras se sucedían las notas alegres y vibrantes de modo fantástico y raro. Aquello era algo así como el reflejo de sus sentimientos más íntimos; pero ¿aquella música era una de tantas excitaciones de sus facultades mentales, o, por el contrario, un capricho del momento? Nunca llegué a saberlo. Hubiera tenido sobrados motivos para protestar enérgicamente de aquellos solos, si en compensación a ellos no hubiera terminado siempre sus sesiones dedicándome alguno de mis números preferidos.

Durante la primera semana nadie vino a vernos, y empecé a creer que mi compañero tenía tan pocos amigos como yo. Me convencí bien pronto de lo contrario; tenía muchos amigos, y en todas las clases sociales. Recuerdo a un individuo delgado y macilento, de ojos vivos y penetrantes, cuya cabeza achatada recordaba las de las ratas. Vino tres o cuatro veces durante aquella semana, y me fue presentado con el nombre de Lestrade. Una mañana llegó una muchacha muy elegante y muy bonita, y habló con Holmes durante media hora; en la tarde de aquel mismo día vino un individuo de cabello gris cortado a punta de tijera, con todo el tipo del judío embaucador y marrullero; hallábase sumamente excitado y le hablaba a Holmes en tono de súplica; poco tiempo después llegó una mujer en chancletas. Otra de las tardes vino a visitarle un caballero de cabellos blancos y aspecto venerable, y en otra ocasión un empleado del ferrocarril, con su uniforme de terciopelo ribeteado (por el uniforme supuse que era empleado en ferrocarriles).

Cada vez que llegaba uno de estos individuos, Sherlock Holmes me suplicaba le dejase a solas con ellos; yo entonces me retiraba a mi habitación. Me daba mil excusas por la molestia que por él me tomaba y me decía: "Necesito este cuarto para despachar a mis clientes, porque toda esta gente son clientes míos."

También hubiera podido valerme de esta ocasión para preguntarle algo acerca de su extraña vida; pero me pareció siempre una imprudencia pretender hacerme cómplice de sus confidencias. Supuse desde el primer momento que alguna razón debía asistirle para ponerme al corriente de sus asuntos; era el primero en no hacerme partícipe de todo cuanto a él se refería. El 4 de marzo (tengo motivos para no olvidar esta fecha) me levanté un poco más temprano que de costumbre, esperando que le sirvieran el desayuno.

Estábamos todos acostumbrados a una vida tan mecánica y tan sujeta a leyes fijas, que mi desayuno no me lo habían servido; con la impaciencia inherente a toda naturaleza humana, llamé para que a toda prisa me lo sirvieran. Sobre la mesa había una revista literaria, y me puse a hojearla en tanto mi compañero devoraba en silencio unos bizcochos. Uno de los artículos aparecía marcado con lápiz rojo, y, naturalmente, mi curiosidad me hizo detener la vista en él y leerlo.

Se titulaba el "libro de la vida", y me pareció algo pretencioso. El autor quería dar a conocer la regla para que todo hombre medianamente observador sacara el mayor partido posible de los actos humanos después de un metódico y detenido examen. Lo que decía sobre el particular me pareció una extraña mezcla de sutileza e ingenuidad; por claros que fueran los razonamientos, las deducciones estaban tan traídas por los cabellos, que caían en la exageración más espantosa. El más pequeño gesto, la contracción de un músculo cualquiera, una mirada, eran lo bastante, según aquel autor, para revelar el más escondido secreto, fuere de quien fuere. Nadie que poseyera cualidades de observación y analizara un poco debía equivocarse, sino que, por el contrario, debía sacar conclusiones tan exactas como pudieran serlo los teoremas de Euclides; y es más, los resultados que llegaran a obtenerse debían aparecer a los ojos de la gente, que naturalmente, no estaría al tanto de los procedimientos empleados, como verdaderos fenómenos del sortilegio.

"Presentad -decía el autor- una gota de agua a cualquier hombre dotado de un poco de lógica y será capaz de deducir por aquella simple gota la existencia del océano o del Niágara, sin que jamás haya tenido la menor idea ni del uno ni del otro. La vida de todo individuo es a modo de una cadena, en la que basta conocer uno de sus eslabones para deducir cómo son todos los demás. Para ello, es verdad, se necesitan condiciones de deducción y análisis; pero estas condiciones son necesarias para todas las ciencias en general; no pueden llegar a conseguirse sino después de un detenido estudio, y la vida entera de un individuo no sería bastante para llegar a un grado de perfección de la materia. Tanto desde el punto de vista moral como desde el punto de vista intelectual, este estudio es de tal complejidad, que es cien veces preferible lanzarse a la resolución de los demás problemas de la vida a detenerse en éste. Cuando vemos por primera vez a un hombre es necesario que al primer golpe de vista deduzcamos su historia, su profesión, y este ejercicio, practicado diariamente, aguza nuestras facultades instintivas de observación de tal manera, que poco a poco e insensiblemente nos enseña el camino que debemos de seguir.

"Fijaos en la uñas, en las manchas de la ropa, en el calzado, en las rodilleras del pantalón, en las callosidades de los dedos del pulgar e índice, en la expresión de la cara, en los puños de la camisa, y veréis como después de este detenido examen llegáis a conocer a fondo todo cuanto concierne al individuo en quien hayáis puesto vuestra atención. ¿No es lógico con tal riqueza de detalles aunados, cualquiera, aun cuando no posea un grado extraordinario de inteligencia, llegue a conseguir resultados tan claros como prefectos?"

-¿Qué cúmulo de tonterías!- exclamé, dejando la revista sobre la mesa-. En mi vida he leído imbecilidad como ésta.

-¿Qué le pasa a usted?- me preguntó Sherlock Holmes.

El artículo este que acabo de leer -dije, señaládoselo con la cuchara y disponiéndome a tomar el desayuno-. Debe usted haberlo leído ya, porque está marcado con lápiz. Por una parte tiene ingenio, pero por otra llega a cansar tanta candidez. A través de sus renglones veo al utópico rígido que se complace en ir demostrando con teorías sus extrañas paradojas; le veo embutido en un sillón y en la oscuridad de su despacho... Porque, veamos la parte práctica de todo esto. Vaya usted a preguntarle, por ejemplo, a cualquiera de esos que viajan en tercera el oficio y la vida de sus compañeros de viaje; apostaría mil contra uno a que no lo acierta.

- Pues perdería usted- me contestó Holmes con mucha clama-, y ese artículo es mío.

-¿De usted?...

-Mío. Todo cuanto sea observación y deducción me encanta, y todas esas teorías que le parecen a usted tan químicas no pueden ser más prácticas de lo que son, tan prácticas como puedas serlo los medios de que me valgo para ganarme la vida.

- No lo entiendo- le contesté.

-Pues voy a demostrárselo a usted. Tengo una profesión especialísima, tan especial que dudo haya otra en el mundo. Soy, valga la frase, un "policia consultivo". Aquí en Londres, la policía está compuesta de dos clases de agentes: los que dependen del Gobierno y los que pudiéramos llamar secretos. Pues bien; cuando cualquiera de ellos duda acerca de un asunto, vienen a consultarme, y yo les saco de la duda en que se hallan. Para ello me exponen el hecho con todos sus detalles, y gracias al estudio especial que hago del crimen, si, por ejemplo, de un crimen se trata, logro llevarlos al camino de la verdad para que ellos lo sigan después. todos los crímenes tienen algo de común entre sí. Como es natural, nos hemos familiarizado ya con ellos, y nada tiene de particular que después de conocer mil, se llegue por la deducción al descubrimiento de mil y uno. Ese Lestrade que ha visto usted antes es uno de los inspectores más conocidos de Londres; le han denunciado un hecho; y no sabe cómo llegar a su descubrimiento; ha venido a consultarme.

-¿Y todos los demás que han venido después de ese Lestrade?...

-Casi todos son de la policía secreta. Vienen a que les saque de la duda en que se hallan; oigo cuanto me dicen, ellos a su vez oyen mis explicaciones, y cobro después mis honorarios.

-¿Y sin moverse de ese cuarto tiene usted la pretensión de aconsejar con perfecto conocimiento de causa en todo aquello que a los demás les es difícil llegar a saber estudiándolo sobre el terreno?

- Ya lo creo. Tengo para mi uso particular una intuición extraordinaria. De vez en cuando suele presentarse algún caso que

requiere más atención que los demás, y entonces voy adonde debo ir y veo las cosas por mis propios ojos. Ya creo habrá usted notado que poseo una universalidad de conocimientos que, claro está, me valgo de ellos para la resolución de todos los problemas y me dan un magnífico resultado. Y ese método de deducción que expongo en el artículo que tanto ha indignado a usted, para mí es de inapreciable valor, y puedo demostrarlo, puesto que he sido el primero en llevarlo a la práctica. La observación es en mí una segunda naturaleza. Recuerde que el mismo día que nos conocimos le dije que había usted estado en el Afganistán.

- Podían habérselo dicho a usted antes.

-Nada de eso, y desde el primer momento comprendí que venía usted de allá.

Por la práctica adquirida durante mucho tiempo, y casi sin darme cuenta de ello, llego a mis conclusiones, eslabonando en mi cerebro las deducciones que se van sucediendo rápidamente. "He aquí (me dije) un hombre con todo el aspecto de un médico y de un militar. Indudablemente es un médico-militar. Viene de los trópicos, me lo da a entender su tez tostada por el sol; no es el color natural de su rostro, puesto que sus muñecas conservan la blancura de la piel. Ha debido pasar grandes privaciones y debe haber estado muy enfermo: me lo indica su color. Además, debe haber sido herido en el brazo izquierdo, puesto que lo juega con dificultad. ¿A qué punto de los trópicos puede haber ido un médico militar inglés, para haber sufrido tanto y haber sido herido? Al Afganistán". Y toda esta serie de deducciones no han tardado en sucederse las unas a las otras ni un segundo.

CUESTIONARIO DE COMPRENSION

"LA DEDUCCION"

NOMBRE: _____ TIEMPO: _____ PPM: _____ COMPRENSION: _____

Instrucciones: Lea cada pregunta y conteste solo una de las 4 opciones.

1. El piso que rentaron Holmes y Watson tenía una sala:
a) elegantemente amueblada. b) sin amueblar. c) modestamente amueblada. d) muy cómoda.
2. Para Watson la unión con Holmes le:
a) intrigaba. b) molestaba. c) seducía. d) entusiasmaba.
3. Según Watson, Holmes era un hombre:
a) de vida desordenada. b) de costumbres irregulares. c) que sufría insomnio. d) de vida ordenada.
4. Los ojos de Holmes eran vivos y penetrantes, excepto cuando tenía períodos de:
a) excitación. b) sopor. c) cansancio. d) actividad.
5. El aspecto de Holmes llamaba la atención:
a) del memo observador. b) del más observador. c) por su nariz delgada y aguileña. d) por la forma de su barba.
6. Cuando Watson supo que Holmes desconocía la Teoría de Copérnico, se quedó:
a) enojado. b) sonriendo. c) asombrado. d) escandalizado.
7. Holmes consideraba el cerebro humano como:
a) una maravilla. b) algo elástico. c) un cuartucho. d) una amalgama.
8. Los estudios de Holmes en Química eran:
a) superficiales. b) nulos. c) limitados. d) profundísimos.
9. Holmes tocaba el violín:
a) en forma vulgar. b) sin interés. c) con dificultad. d) maravillosamente.
10. Cuando Holmes hacía vibrar las cuerdas del violín, era como el reflejo de:
a) un capricho. b) sus facultades mentales. c) sus sentimientos más íntimos. d) sus excitaciones.
11. Watson se dio cuenta que Holmes tenía:
a) pocos amigos y selectos. b) muchos y de buena posición.

c) muchos y de todas las clases sociales. d) pocos, aunque de todas las clases sociales.

12. Cada vez que Holmes tenía visitas, a Watson:
a) le suplicaba que le dejase a solas. b) le ordenaba que saliera. c) le rogaba se quedase. d) le pedía que le ayudara.

13. El nombre del artículo "Libro de la Vida", le pareció a Watson:
a) entretenido. b) aburrido. c) cínico. d) pretencioso.

14. Las deducciones contenidas en el artículo, le parecían:
a) exageradas. b) razonables. c) metódicas. d) posibles.

15. Cuando Holmes dijo a Watson que el artículo era de él, se encontraba:
a) enojado. b) calmado. c) fastidiado. d) cansado.

16. Holmes decía que era:
a) un policía consultivo. b) un agente secreto. c) un investigador. d) un agente del gobierno.

17. Holmes se refirió a Lestrade como:
a) un inspector muy conocido. b) un aprendiz de inspector. c) un gran amigo. d) un investigador privado.

18. Holmes se ganaba la vida:
a) trabajando en un laboratorio. b) resolviendo casos a agentes. c) como agente secreto. d) como agente del gobierno.

19. Holmes decía que llegaba a sus conclusiones:
a) casi sin darse cuenta. b) por un estudio muy elaborado. c) fortuitamente. d) analizando todo.

20. Holmes decía que cuando vio a Watson, pensó que era:
a) cirujano - auxiliar. b) médico - cirujano. c) médico - militar. d) cirujano - militar.

MNEMOTECNIA II

- | | |
|----------------|-------------------|
| 1. BAKER | 11. MARRULLERO |
| 2. LABORATORIO | 12. FERROCARRILES |
| 3. DESAYUNO | 13. BIZCOCHO |
| 4. IMBECIL | 14. PROFESION |
| 5. TOMAS | 15. OBSERVACION |
| 6. ASOMBRO | 16. POLICIA |
| 7. IGNORABA | 17. MILITAR |
| 8. COPERNICO | 18. MUÑECAS |
| 9. MENDELSSOHN | 19. NIAGARA |
| 10. LESTRADE | 20. BLANCURA |

LA SANIDAD PUBLICA

La sanidad pública se ocupa de los problemas sanitarios de grupo. Se ha desarrollado principalmente en dos campos. El primero es el de la información científica acerca de las enfermedades mediante los estudios de laboratorio y las investigaciones sobre epidemias. Este aspecto ha merecido mucha atención y ha sido presentado en diversas formas literarias. El segundo aspecto es menos aventurero y romántico. Se trata de la creación de una organización administrativa y con conocimiento de la comunidad. Una cosa es saber que la difteria puede ser dominada si toda la población es inmunizada y otra, absolutamente distinta, es inmunizar a toda la gente.

El satisfactorio desenvolvimiento de un organismo público en un problema sanitario exige un plan cuya técnica depende de la capacidad de los médicos, enfermeras y técnicos necesarios para llevarlo a cabo.

CLASIFICACIONES DEL DERECHO

Como ya vimos, el derecho es el conjunto de normas jurídicas que regulan la vida de los hombres en sociedad, pero aunque todo el orden jurídico compone el derecho, éste se suele dividir para su estudio en subjetivo y objetivo.

El derecho subjetivo, es el conjunto de facultades que los individuos tienen frente a los demás individuos, o bien frente al estado.

El derecho objetivo, es el conjunto de normas jurídicas que en sí forman la maquinaria jurídica.

El derecho subjetivo se divide en: derecho político, derecho público y derecho civil, éste se subdivide en personal y patrimonial, clasificándose el patrimonial a su vez en real y de crédito.

Los derechos subjetivos políticos son aquellos que tienen los individuos cuando actúan en calidad de ciudadanos que pertenecen a un determinado estado.

Los derechos subjetivos públicos, son los que tienen los individuos por el simple hecho de serlo, sin considerar su sexo, nacionalidad o edad.

Los derechos subjetivos civiles, son los que tienen los individuos en su carácter particular o privado; un ejemplo es el derecho que tienen los hijos de pedir alimento a sus padres, el derecho de unirse en matrimonio, etc.

Los derechos subjetivos personales, son los que se refieren a la persona misma, no pueden desligarse del individuo, como ocurre con el nombre.

Los derechos subjetivos patrimoniales, son los de carácter económico; estos se subdividen en reales y de crédito. Los primeros, son los que concede a su titular un poder directo sobre la cosa material sobre lo que cae el derecho. Los segundos son aquellos que facultan a una persona para exigir a otra el cumplimiento de una obligación.

El derecho objetivo se divide en interno o nacional y externo o internacional. El primero establece situaciones jurídicas que ocurren dentro del estado; el segundo en cambio, regula situaciones jurídicas que se llevan a cabo entre países distintos, o bien entre ciudadanos de distintas nacionalidades.

ANEXO 4

TALLER DE HABITOS, TECNICAS Y ACTITUDES PARA LA SUPERACION ACADEMICA

TALLER DE HABITOS, TECNICAS Y ACTITUDES PARA LA SUPERACION ACADEMICA

OBJETIVO GENERAL:

Incrementar y/o modificar los hábitos, técnicas y actitudes hacia el estudio.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Incrementar la velocidad de lectura.
- Incrementar el porcentaje de ejecución de comprensión de lectura.
- Incrementar el porcentaje de ejecución de memoria.
- Incrementar y/o implementar la habilidad para elaborar resúmenes.
- Incrementar y/o implementar la habilidad para elaborar esquemas.
- Modificar los hábitos y actitudes hacia el estudio.

MATERIAL:

- Pizarrón
- Lápiz y Papel

Nota: Un juego de copias para cada participante de los materiales que a continuación se enlistan.

- Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman y Hoja de Respuesta.
- Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura de Chávez Maury "El Señor Sherlock Holmes" y el Cuestionario de Comprensión de la misma.
- Prueba de Mnemotecnia de Chávez Maury.
- Texto "La Ganadería".
- Texto "Clasificaciones de la Memoria".
- Registro de Opiniones Acerca del Estudio.
- Dinámicas Orientadas a la Detección, Debate y Modificación de las Emociones que Interfieren con el Estudio.
- Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura "La Deducción" y el Cuestionario de Comprensión de la misma.
- Prueba de Mnemotecnia II.
- Texto "La Sanidad Pública".
- Texto "Clasificaciones del Derecho".

- "Autoregistro de las Actividades Cotidianas". [Aduna, M. y Márquez, S. (1985) Curso de Hábitos de Estudio y Autocontrol. Ed. Trillas, pag. 54, México].
- Cuestionario de Identificación y Antecedentes.
- "Perfil Diagnóstico Individual".
- Texto "Administración del Tiempo". [Aduna, M. y Márquez, S. (1985) Curso de Hábitos de Estudio y Autocontrol. Ed. Trillas, pags. 69-71, México].
- Ejercicios para Corregir Fallas de Lectura [Chávez Maury, A. (1987) Cómo Estudian los que Triunfan. Edamex, México].
- "Método V.I.L.E.R." [Carman, R. y Adams, W. (1991) Habilidad para Estudiar. Ed. Noriega Limusa, cap. 4, México].
- Ejercicios para "Identificar Idea General y Específica, así como para Esquematizar". [Carman, R. y Adams, W. (1991) Habilidad para Estudiar. Ed. Noriega Limusa, pags. 31-45 y 75-83, México].
- "Pasos y ejercicios para la elaboración de Gráficas Visuales". [Chávez Maury, A. (1987) Cómo Estudian los que Triunfan. Edamex, México].
- Texto "Leyes Fundamentales de la Memoria". [Montgomery, R. L. (1990) Cómo Aumentar su Memoria. Deusto, pags. 16-19, México].
- "Técnicas de Memoria". [Montgomery, R. L. (1990) Cómo Aumentar su Memoria. Deusto, México]. [Chávez Maury, A. (1987) Cómo Estudian los que Triunfan. Edamex, México].
- Texto "Sugerencias para los Estudiantes". [Brown, W. F. (1964) Sugerencias para los Estudiantes. Copyright by Effective Study Materials all Rights Reserved].
- "Abreviaturas más Comunes". [Carman, R. y Adams, W. (1991) Habilidad para Estudiar. Ed. Noriega Limusa, pag. 51, México].

ESCENARIO:

Salón de clases, cuyas características sean las siguientes:

- dimensión de 4 m2 aproximadamente.
- 8 lámparas de luz directa (adecuada iluminación).
- 4 ventanas (adecuada ventilación).
- 15 bancas binarias.
- pizarrón.
- escritorio con silla.

SUJETOS:

Esta taller puede ser aplicado a sujetos cuya escolaridad vaya de secundaria en adelante.

DURACION:

Tiene una duración de 20 horas, distribuidas en sesiones de dos horas, abarcando así 10 sesiones.

PROCEDIMIENTO:**Sesión 1:**

1.1. Presentación de los Instructores, de los objetivos, así como explicación del sistema de operación de las sesiones.

1.2. Integración Grupal: se divide al grupo por parejas, cada pareja está formada por A y B; A le platica a B durante 5 minutos acerca de sus datos personales tales como nombre, edad, expectativas acerca del taller, y hobbies. Posteriormente, B le platica a A sobre lo mismo. Una vez terminado esto, cada pareja presenta a su nuevo amigo (a), esto es, A presenta a B y viceversa.

1.3. Evaluación Inicial: Aplicación de las siguientes pruebas.

A. Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura de Chávez Maury, "Lectura del Señor Sherlock Holmes".

B. Prueba de Mnemotecnia de Chávez Maury.

C. Valoración de Resumen mediante el texto "La Ganadería".

D. Valoración de Esquema mediante el texto "Clasificaciones de la Memoria".

1.4. Solicitar a los alumnos que llenen el "Autoregistro de Actividades Cotidianas" por una semana, pidiéndoles que registren las actividades dedicadas a la escuela, tiempo libre y al estudio, con la finalidad de detectar a través del análisis del mismo, la cantidad de tiempo perdido y así, un posible horario de estudio.

1.5. Solicitar que llenen el Cuestionario de Identificación y Antecedentes y que lo entreguen en la sesión 3.

Sesión 2:

2.1. Continuación de Evaluación Inicial: Aplicación de las siguientes pruebas.

A. Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.

B. Registro de Opiniones Acerca del Estudio.

2.2. Aplicación de la Dinámica: "Encontrando Emociones".

Sesión 3:

3.1. Entrega de Resultados de la Evaluación Diagnóstica Inicial.

A. Presentación del Perfil Diagnóstico Individual.

B. Discusión sobre su situación y pronóstico.

3.2. Solicitar y analizar el "Autoregistro de Actividades Cotidianas" para que los alumnos visualizen el tiempo perdido y el que emplean en

estudiar. Todo ello con el objetivo de establecer un proyecto de horario de estudio.

3.3. Solicitar el Cuestionario de Identificación y Antecedentes.

3.4. Explicar el tema de Administración del Tiempo y Control Ambiental, apoyándose con el material de "Administración del Tiempo", el cual se les reparte a los alumnos.

3.5. Aplicación de la Dinámica: "Los Eventos Ocasionan las Emociones pero no los Causan".

Sesión 4:

4.1. Explicar el tema de la Lectura, abarcando los siguientes puntos:

A. Propósitos de Lectura

B. Tipos de Lectura

C. Fallas que interfieren en una correcta lectura, así como ejercicios para la corrección de cada una de ellas.

* Solicitar a los alumnos la práctica cotidiana de dichos ejercicios.

4.2. Aplicación de la Dinámica: "Los Pensamientos Causan Emociones".

4.3. Solicitarles un libro de texto para la sesión 5.

Sesión 5:

5.1. Explicar el Método de Lectura Dinámica: Método V.I.L.E.R., mediante los siguientes tópicos.

A. Pasos que conforman el método V.I.L.E.R., así como su aplicación.

B. Ejercitación del Método, mediante el libro de texto pedido.

*Solicitar a los alumnos la práctica cotidiana del método con sus lecturas de estudio.

5.2. Aplicación de la Dinámica: "Mis Propios Pensamientos".

Sesión 6:

6.1. Explicar el tema de Análisis de Contenido de Lecturas a través de:

A. Identificar una Idea General y una Específica en un texto.

B. Saber Subrayar.

C. Resumir

*Repartirles copias de ejercicios de ideas generales y específicas para que los realicen en casa.

6.2. Explicar la Técnica para Esquematizar la información: Síntesis Gráfica o Gráfica Visual, abarcando los siguientes aspectos.

A. Pasos para la elaboración de la Gráfica Visual.

B. Realizar un ejercicio de Gráfica Visual.

*Solicitarles la realización en casa de los ejercicios de Gráficas Visuales, los cuales se les reparten.

6.3. Aplicación de la Dinámica: "Los Pensamientos pueden ser Racionales o Irracionales".

Sesión 7:

7.1. Explicar el Tema de Mnemotecnia a través de:

A. Leyes Fundamentales de la Memoria.

B. Técnicas de Memoria: verbal, visual, asociación fonema-número y número-imagen.

C. Realizar un ejercicio de cada una de las técnicas explicadas.

*Solicitar a los participantes que apliquen dichas técnicas en su material de estudio.

7.2. Aplicación de la Dinámica: "Los Pensamientos Pueden Hacerte Sentir Mal".

Sesión 8:

8.1. Explicar los temas de Toma de Apuntes y Preparación de Exámenes, apoyándose con el material "Sugerencias para los Estudiantes", el cual se les reparte a los alumnos.

8.2. Repartir a los estudiantes una copia de las abreviaturas más comunes, con la finalidad de eficientar la toma de apuntes.

8.3. Aplicación de la Dinámica: "Pensamientos y Creencias".

8.4. Aplicación de la Dinámica: "Debatiendo y Disputando".

Sesión 9:

9.1. Aplicación de la Dinámica: "Haciendo Suposiciones".

9.2. Aplicación de la Dinámica: "Deseos y Necesidades".

9.3. Evaluación Final: Aplicación de las siguientes pruebas.

A. Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman.

B. Prueba de Velocidad y Comprensión de Lectura, "La Deducción".

Sesión 10:

10.1. Continuación de Evaluación Final: Aplicación de las siguientes pruebas.

A. Prueba de Mnemotecnia II.

B. Valoración de Resumen mediante el texto "La Sanidad Pública".

C. Valoración de Esquema (solicitándoles que utilicen la técnica de Gráfica Visual) mediante el texto "Clasificaciones del Derecho".

D. Registro de Opiniones Acerca del Estudio.

10.2. Uno de los Instructores calificará y/o evaluará las pruebas aplicadas en esta sesión conforma los alumnos vayan terminando cada una de ellas, mientras que el otro, aplicará la siguiente actividad.

10.3. Aplicación de la Dinámica: "Sobregeneralizar es Irracional".

10.4. Entrega de Resultados de la Evaluación Final a través de:

A. Presentación del Perfil Diagnóstico Individual.

B. Comparación de los resultados iniciales (evaluación inicial) con los de la segunda (evaluación final).

C. Brindar a los estudiantes (si el caso lo requiere) sugerencias específicas para incrementar y/o mantener sus habilidades de estudio.

10.5. Cierre del Taller mediante:

A. Solicitar a los alumnos que exterioricen sus opiniones acerca del taller, de los instructores, así como sus sugerencias al respecto.

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACION Y ANTECEDENTES

Nombre _____ Edad _____

Escuela _____ Grado Escolar _____

Domicilio _____ Teléfono _____

Nombre del Padre _____ Edad _____

Escolaridad _____ Actividad u Ocupación _____

Nombre de la Madre _____ Edad _____

Escolaridad _____ Actividad u Ocupación _____

Total de Personas de la Familia _____ # de Hermanos _____

de Hermanas _____ Lugar que ocupas entre tus hermanos y
hermanas _____.

Escuela (s) Primaria a la que has asistido:

NOMBRE DE ESCUELA

AÑO

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Escuela (s) Secundaria a la que has asistido:

NOMBRE DE ESCUELA

AÑO

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

¿Has reprobado o repetido algún año escolar? Si _____ NO _____

Si la respuesta es afirmativa, a continuación marca con una X lo que corresponda:

PRIMARIA: 1o. _____ 2o. _____ 3o. _____ 4o. _____ 5o. _____ 6o. _____

SECUNDARIA: 1o. _____ 2o. _____ 3o. _____

PREPARATORIA: 1o. _____ 2o. _____ 3o. _____

Indica la o las materias que hayas reprobado en la Secundaria:

MATERIAS	AÑO
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Indica la o las materias que hayas reprobado en Preparatoria:

MATERIAS	AÑO
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Menciona la o las materias que actualmente más te gusten:

Menciona la o las materias que menos te gusten:

¿Has pensado la actividad o carrera que te gustaría estudiar o dedicarte? ¿Cuál? _____ Aún no lo sé _____.

Anota las fallas que creas tener en tus estudios y deseos superar: _____

Señala los aspectos positivos que consideres tiene el estudiar: _____

Señala los aspectos negativos que consideres tiene el estudiar: _____

FIRMA _____

FECHA _____

"PERFIL DIAGNOSTICO INDIVIDUAL"

NOMBRE: _____ EDAD: _____

GRADO ACADEMICO: _____

FECHA DE EVALUACION: _____

AREA DE HABITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO

- EVITACION-RETRASO: _____ - APROBACION DEL MAESTRO: _____
- METODO DE TRABAJO: _____ - ACEPTACION DE LA EDUCACION: _____
- HABITOS DE ESTUDIO: _____ - ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO: _____
- ORIENTACION HACIA EL ESTUDIO: _____

AREA DE VELOCIDAD Y COMPRENSION DE LECTURA

- PALABRAS POR MINUTO: _____ PPM RANGO: _____
- % DE COMPRENSION DE LECTURA: _____ % RANGO: _____

AREA DE MEMORIA

- % DE MEMORIA: _____ % RANGO: _____

VALORACION DE RESUMEN Y ESQUEMA

- RESUMEN: ADECUADO () INADECUADO ()
- ESQUEMA: ADECUADO () INADECUADO ()

AREA DE OPINIONES ACERCA DEL ESTUDIO

- % DE ADAPTACION AL AMBIENTE ACADEMICO: _____ % RANGO: _____

OBSERVACIONES:

ANEXO 5

TABLAS Y GRAFICOS

**PUNTUACIONES INICIALES Y FINALES
EN LAS HABILIDADES EVALUADAS**

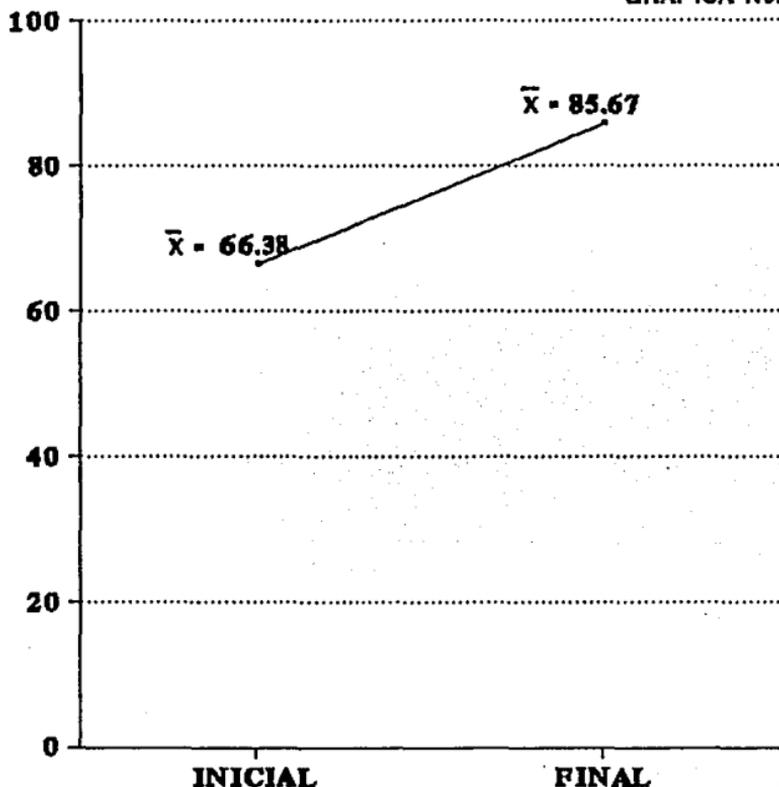
HABILIDADES EVALUADAS	PUNTUACIONES		DIFERENCIA ENTRE PUNTUACIONES APAREADAS $D_i = (Y_1 - Y_2)$	2 D_i^2
	INICIALES	FINALES		
1. EVITACION-RETRASO	576	696	120	14400
2. METODOS-TRABAJO	776	989	313	45369
3. APROBACION-MAESTRO	760	879	119	14161
4. ACEPTACION HACIA LA EDUCACION	788	915	127	16129
5. ORIENTACION HACIA EL ESTUDIO	717	887	170	28900
6. VELOCIDAD DE LECTURA	2086	2785	699	488601
7. COMPRESION DE LECTURA	670	830	160	25600
8. MEMORIA	480	915	435	189225
9. ADAPTACION AL AMBIENTE ACADEMICO	915	1128	213	45369
N = 9	$\Sigma = 7768$ $\bar{X} = 863$	10024 1113	2258 250	867754

TABLA No. 1

ESTA TABLA MUESTRA LAS PUNTUACIONES INICIALES Y FINALES OBTENIDAS POR LOS SUJETOS EN LAS HABILIDADES EVALUADAS, ASI COMO LA DIFERENCIA ENTRE LAS PUNTUACIONES APAREADAS Y ESTA ELEVADA AL CUADRADO.

MEDIAS DE LOS PUNTAJES GENERALES

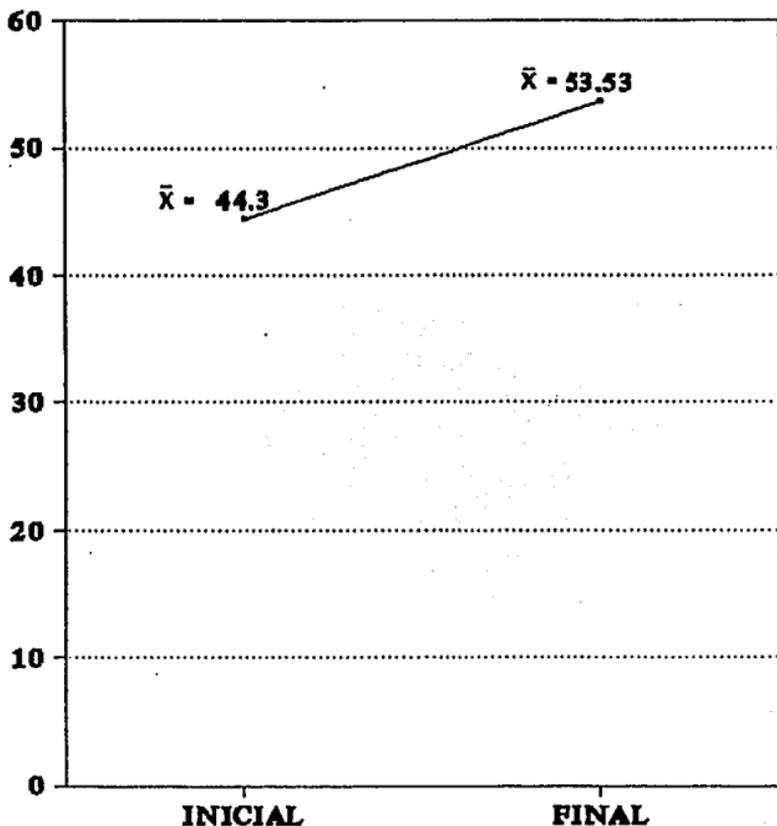
GRAFICA No. 1



ESTA GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS DE LAS MEDIAS DE LAS HABILIDADES EVALUADAS EN LA CONDICION DE EVALUACION INICIAL Y FINAL , PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

EVITACION RETRASO

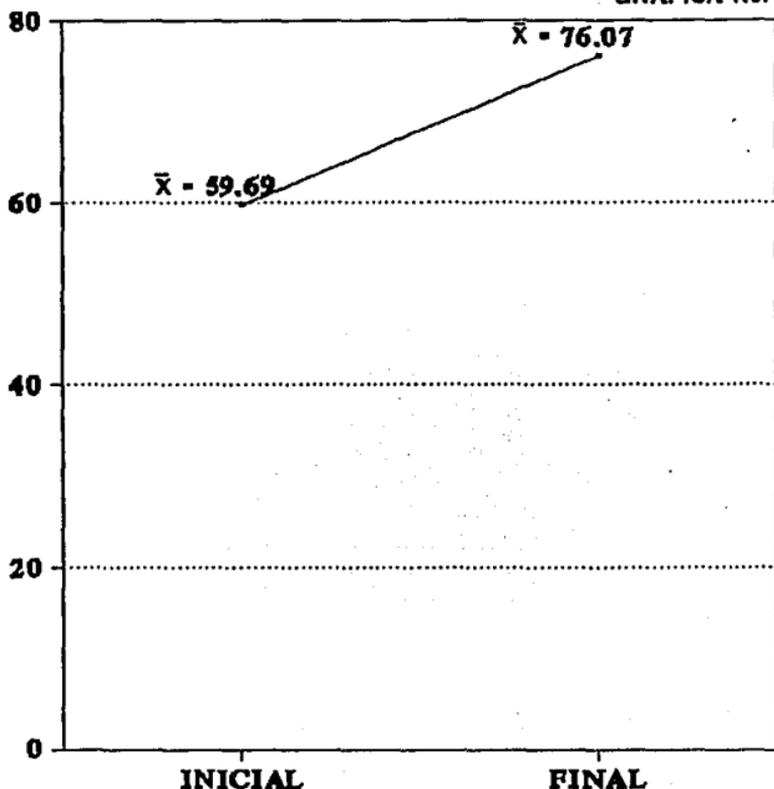
GRAFICA No. 2



LA PRESENTE GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LAS MEDIAS PARA EVITACION Y RETRASO EN LA CONDICION DE EVALUACION INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

METODOS DE TRABAJO

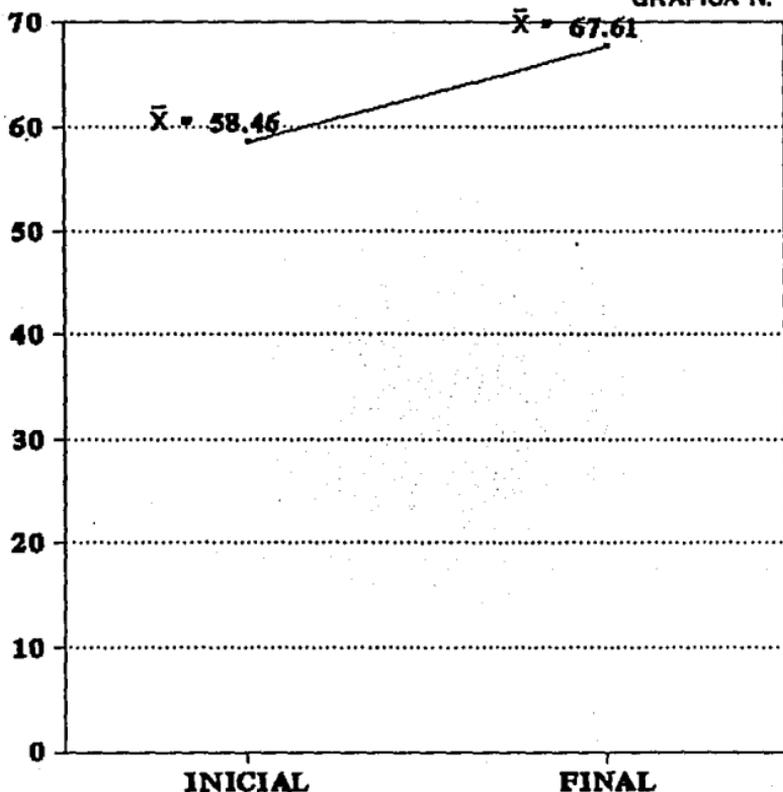
GRAFICA No. 3



LA PRESENTE GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LAS MEDIAS PARA METODOS DE TRABAJO EN LA EVALUACION INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

APROBACION DEL MAESTRO

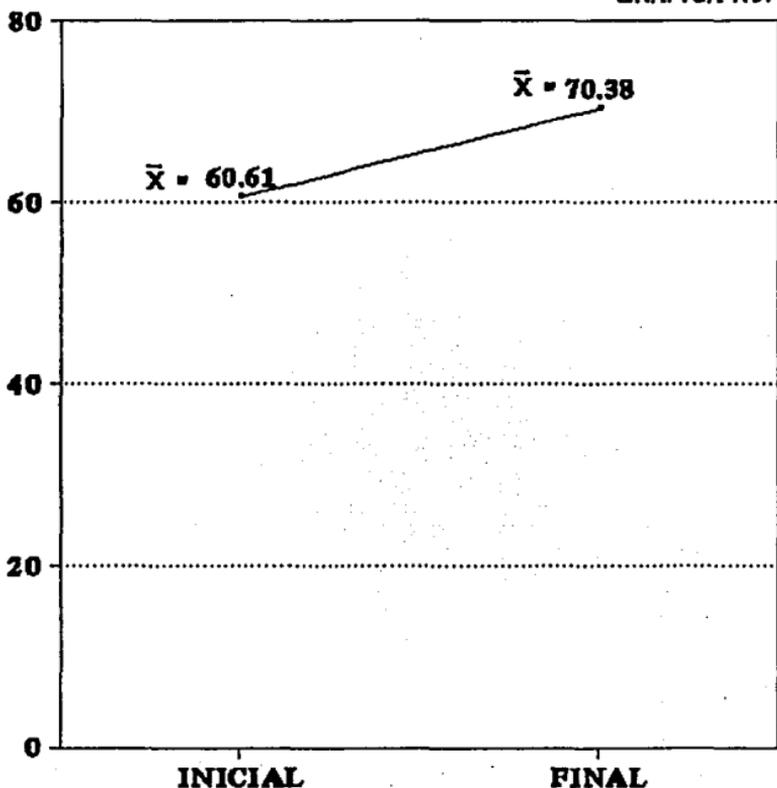
GRAFICA N. 4



ESTA GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LAS MEDIAS PARA APROBACION DEL MAESTRO EN LA EVALUACION INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

ACEPTACION DE LA EDUCACION

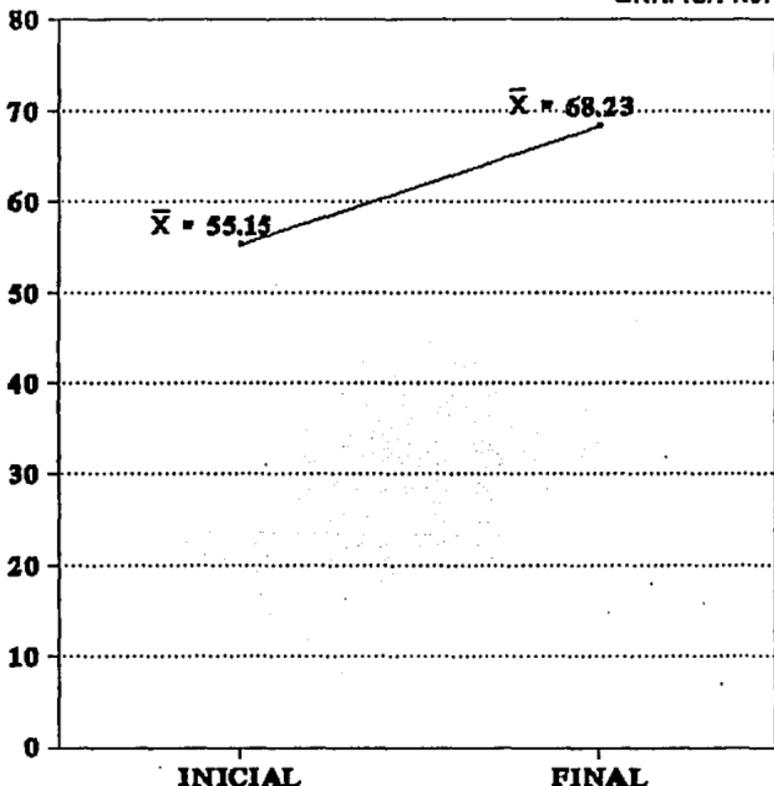
GRAFICA No. 5



INICIAL **FINAL**
LA PRESENTE GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LAS
MEDIAS PARA ACEPTACION DE LA EDUCACION EN LA EVALUACION
INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL
BACHILLERATO.

ORIENTACION HACIA EL ESTUDIO

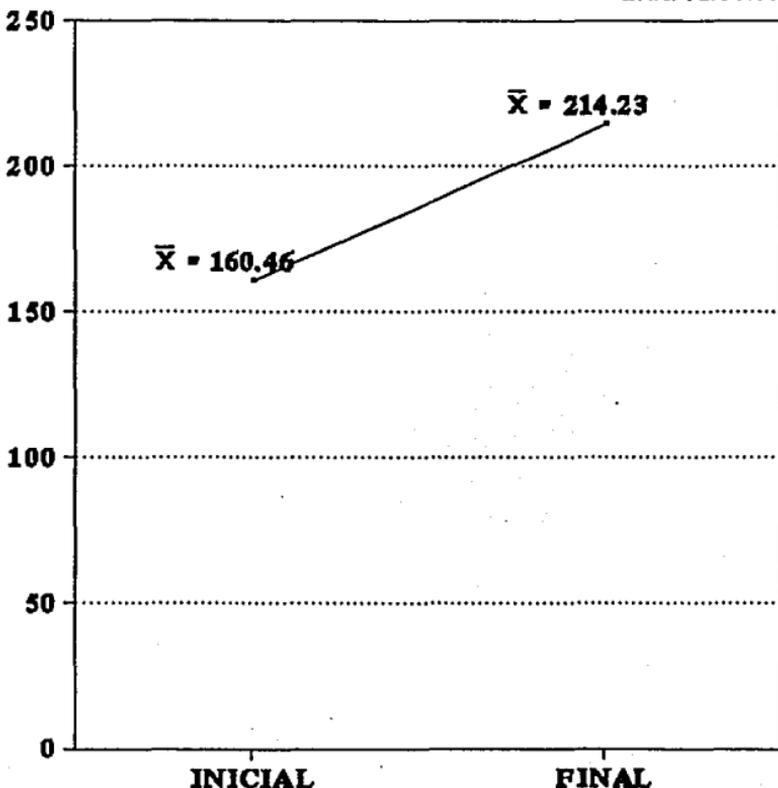
GRAFICA No. 6



ESTA GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LAS MEDIAS PARA ORIENTACION HACIA EL ESTUDIO EN LA EVALUACION INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

VELOCIDAD DE LECTURA

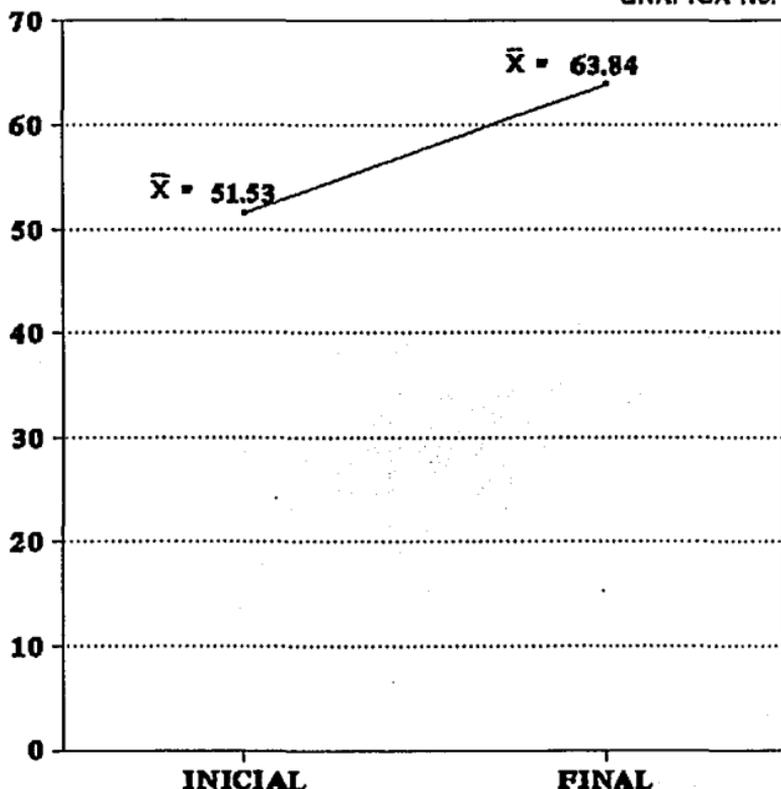
GRAFICA No. 7



ESTA GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LAS MEDIAS PARA VELOCIDAD DE LECTURA EN LA EVALUACION INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

COMPRESION DE LECTURA

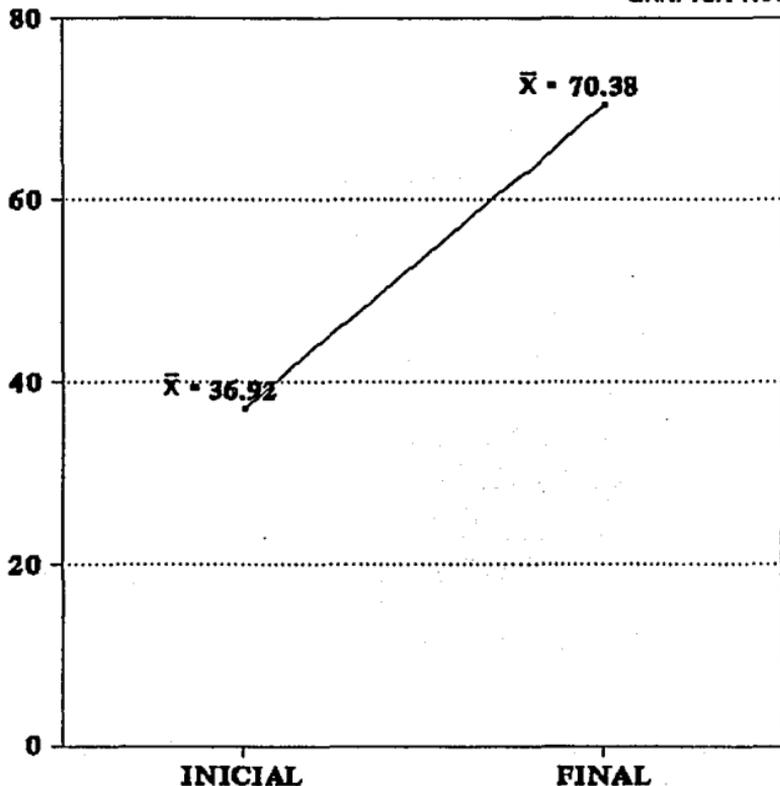
GRAFICA No. 8



LA PRESENTE GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LAS MEDIAS PARA COMPRESION DE LECTURA EN LA EVALUACION INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

MEMORIA

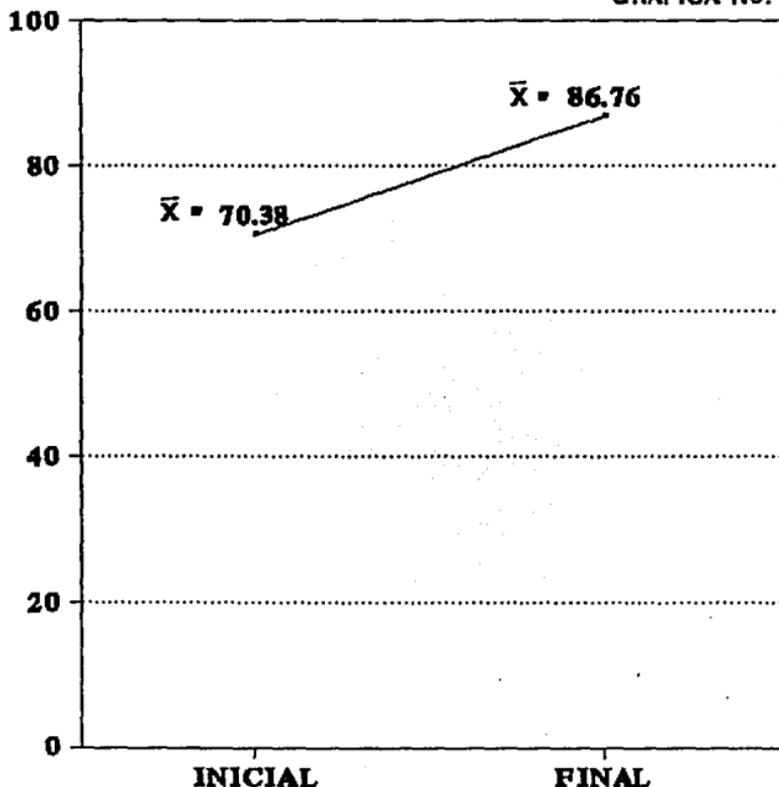
GRAFICA No. 9



LA PRESENTE GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LAS MEDIAS PARA MEMORIA EN LA EVALUACION INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

ADAPTACION AL AMBIENTE ACADEMICO

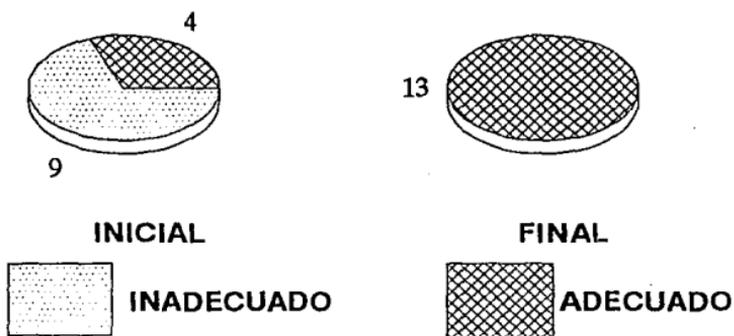
GRAFICA No. 10



LA PRESENTE GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE LAS MEDIAS PARA ADAPTACION AL AMBIENTE ACADEMICO EN LA EVALUACION INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

VALORACION DE RESUMEN

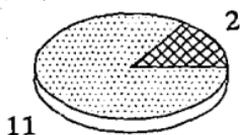
GRAFICA No. 11



ESTA GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE FRECUENCIAS PARA LA VALORACION DE RESUMEN EN LAS CONDICIONES INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

VALORACION DE ESQUEMA

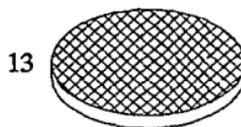
GRAFICA No. 12



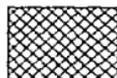
INICIAL



INADECUADO



FINAL



ADECUADO

ESTA GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION DE FRECUENCIAS PARA LA VALORACION DE ESQUEMA EN LAS CONDICIONES INICIAL Y FINAL, PARA UNA MUESTRA DE 13 SUJETOS DE NIVEL BACHILLERATO.

**FRECUENCIA DE ASISTENCIA AL TALLER DE HABITOS,
TECNICAS Y ACTITUDES PARA LA SUPERACION ACADEMICA**

RANGO	FRECUENCIA	SUMATORIA
10-20	0	0
21-40	0	0
41-60	0	0
61-80	5	390
81-100	8	<u>750</u>
		$\Sigma = 1140$

$$\frac{1140}{13}$$

$$\bar{X} = 87.69$$

$$ME = 50$$

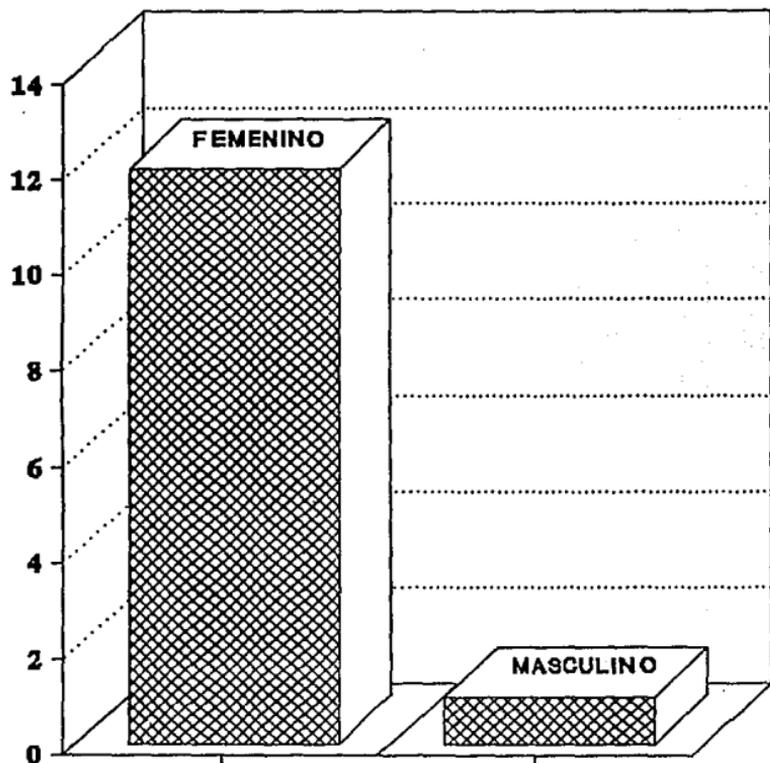
$$MO = 90$$

CUADRO No. 1

AQUI SE OBSERVA LA MEDIA DE ASISTENCIA AL TALLER, LA MEDIANA Y MODA , ASI COMO LA MANERA EN LA QUE LA ASISTENCIA IMPACTO AL GRUPO DE PUNTUACIONES EN LOS SUJETOS.

DIVISION POR SEXO DE LA MUESTRA

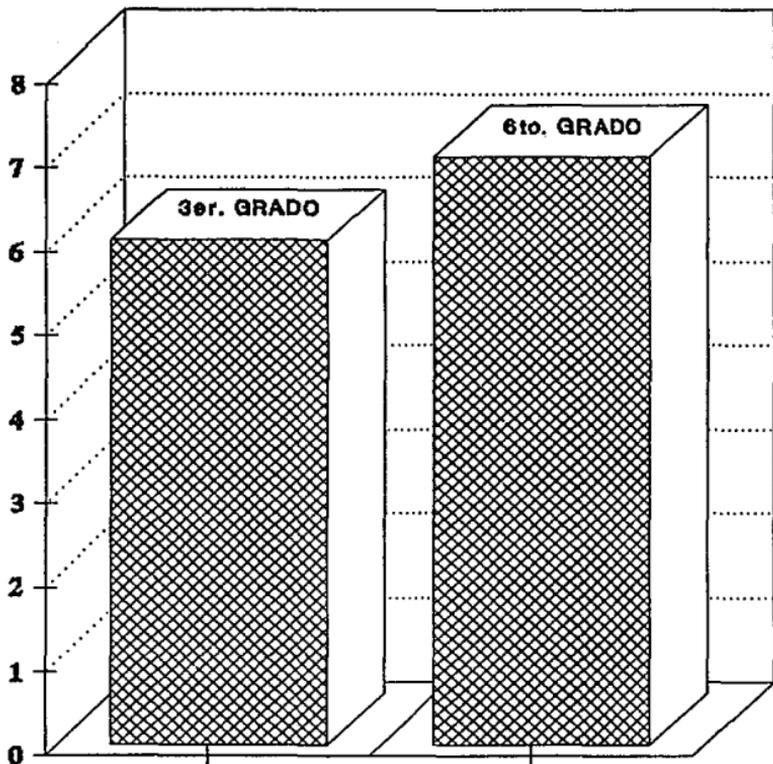
GRAFICA No. 13



ESTA GRAFICA MUESTRA QUE EL GRUPO DE ESTUDIO ESTUVO CONSTITUIDO POR 12 SUJETOS DE SEXO FEMENINO Y UNO DE SEXO MASCULINO.

GRADO ACADÉMICO DE LA MUESTRA

GRAFICA No. 14



ESTA GRAFICA MUESTRA QUE EL GRUPO DE ESTUDIO ESTUVO
CONSTITUIDO POR 6 SUJETOS DE 3er. GRADO Y 7 DE 6to.
GRADO DE BACHILLERATO, FORMANDO UN TOTAL DE 13 SUJETOS.

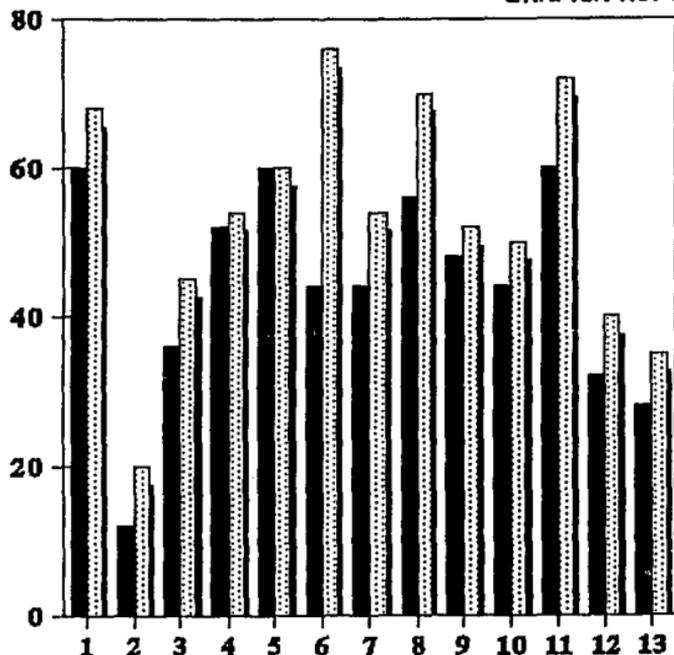
TABLA 2

SUJETOS		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
SEXO		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M
GRADO		3o	3o	3o	6o	6o	6o	6o	3o	3o	6o	3o	6o	6o
ASISTENCIA	PORCENTAJE	100	80	80	90	80	70	90	80	100	90	90	90	100
EVALUACION INICIAL														
HABITOS Y ACTITUDES	EVITACION RETRASO	60	12	36	57	60	44	44	50	48	44	60	32	20
	METODO DE TRABAJO	84	56	60	52	76	32	64	48	92	24	80	44	64
	ACTITUD AL MAESTRO	80	32	64	52	88	32	64	44	64	44	80	44	72
	ACTITUD A LA EDUCACION	84	40	48	60	80	44	68	36	56	52	96	50	68
	ORIENTACION AL ESTUDIO	77	35	52	64	76	38	60	46	65	41	70	44	50
VELOCIDAD DE LECTURA	PALABRAS POR MINUTOS	150	150	230	123	220	150	140	150	160	150	100	105	160
COMPRESION DE LECTURA	RANGO DIAGNOSTICO	1P	1P	F	D	P	1P	D	1P	1P	1P	1P	D	1P
	PORCENTAJE	60	50	70	30	40	25	60	45	70	50	40	50	80
MEMORIA	RANGO DIAGNOSTICO	1P	1P	F	D	D	D	D	1P	D	F	1P	D	1P
	PORCENTAJE	65	50	10	45	10	20	40	60	10	15	55	30	70
RESUMEN	RANGO DIAGNOSTICO	1	1	A	1	1	1	A	A	A	1	1	1	1
ESQUEMA	RANGO DIAGNOSTICO	1	1	A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	A
ADAPTACION AL AMBIENTE ACADEMICO	PORCENTAJE	66	72	65	77	83	65	80	65	81	64	86	43	68
	RANGO DIAGNOSTICO	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	l	d
EVALUACION FINAL														
HABITOS Y ACTITUDES	EVITACION RETRASO	68	20	45	54	60	76	54	70	52	50	72	40	35
	METODO DE TRABAJO	88	70	80	60	80	72	80	80	92	60	92	55	80
	ACTITUD AL MAESTRO	82	40	75	54	86	64	75	60	64	60	82	55	80
	ACTITUD A LA EDUCACION	84	40	65	64	82	68	75	65	56	70	90	70	80
	ORIENTACION AL ESTUDIO	80	48	65	58	77	70	75	75	60	65	85	55	68
VELOCIDAD DE LECTURA	PALABRAS POR MINUTOS	251	250	300	190	200	195	200	210	184	215	190	180	210
COMPRESION DE LECTURA	RANGO DIAGNOSTICO	SP	P	SP	1P	P	1P	P	P	1P	P	1P	1P	1P
	PORCENTAJE	60	60	70	40	50	60	70	60	80	70	65	60	85
MEMORIA	RANGO DIAGNOSTICO	1P	1P	F	D	1P	1P	P	1P	SP	P	1P	1P	SP
	PORCENTAJE	65	85	85	90	25	25	85	90	45	50	90	70	90
RESUMEN	RANGO DIAGNOSTICO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
ESQUEMA	RANGO DIAGNOSTICO	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
ADAPTACION AL AMBIENTE ACADEMICO	PORCENTAJE	90	85	85	90	92	89	90	90	91	80	91	65	90
	RANGO DIAGNOSTICO	a	d	d	a	a	d	a	a	a	d	a	d	a
CLAVES														
E = EXCELENTE					A = ADECUADO					ca = COMPLETAMENTE ADAPTADO				
SP = SUPERIOR AL PROMEDIO					I = INADECUADO					B = ADAPTADO				
P = PROMEDIO										d = DESADAPTADO				
1P = INFERIOR AL PROMEDIO										l = INADAPTADO				
D = DEFICIENTE														

LA TABLA 2 MUESTRA LA TOTALIDAD DE LAS CALIFICACIONES DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR CADA UNO DE LOS SUJETOS A LO LARGO DE TODAS LAS CONDICIONES DESDE LA EVALUACION INICIAL HASTA LA EVALUACION FINAL.

EVITACION - RETRASO

GRAFICA No. 15



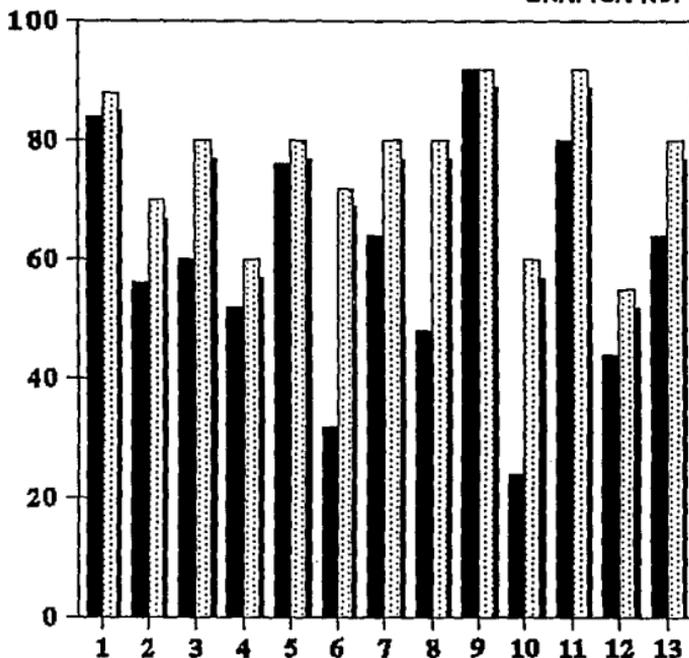
INICIAL	60	12	36	52	60	44	44	56	48	44	60	32	28
FINAL	68	20	45	54	60	76	54	70	52	50	72	40	35

■ INICIAL ▨ FINAL

ESTA GRAFICA MUESTRA LOS INCREMENTOS QUE PRESENTARON LOS SUJETOS EN EVITACION-RETRASO, COMPARANDO LOS PUNTAJES DE LA EVALUACION INICIAL CON LA FINAL.

METODOS DE TRABAJO

GRAFICA No. 16



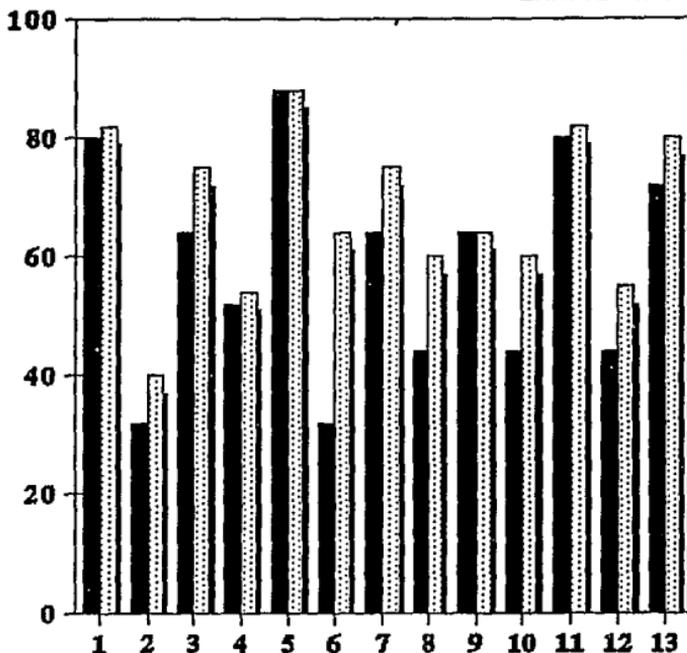
INICIAL	84	56	60	52	76	32	64	48	92	24	80	44	64
FINAL	88	70	80	60	80	72	80	80	92	60	92	55	80

■ INICIAL ▨ FINAL

AQUI SE OBSERVA LOS INCREMENTOS QUE MUESTRAN LOS SUJETOS EN METODOS DE TRABAJO, COMPARANDO LOS PUNTAJES DE LA EVALUACION INICIAL Y FINAL

APROBACION DEL MAESTRO

GRAFICA No. 17



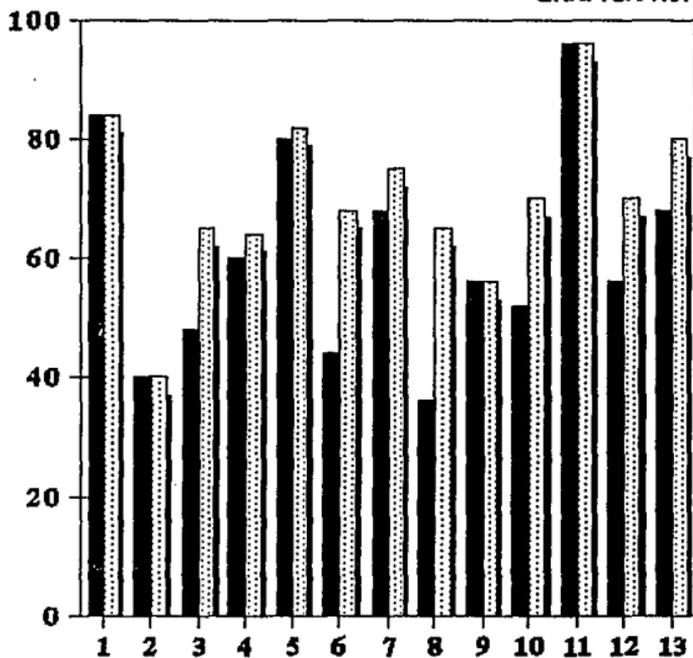
INICIAL	80	32	64	52	88	32	64	44	64	44	80	44	72
FINAL	82	40	75	54	88	64	75	60	64	60	82	55	80

■ INICIAL **▨ FINAL**

ESTA GRAFICA MUESTRA LOS INCREMENTOS QUE PRESENTARON LOS SUJETOS EN APROBACION DEL MAESTRO, COMPARANDO LOS PUNTAJES DE LA EVALUACION INICIAL CON LA FINAL

ACEPTACION DE LA EDUCACION

GRAFICA No. 18



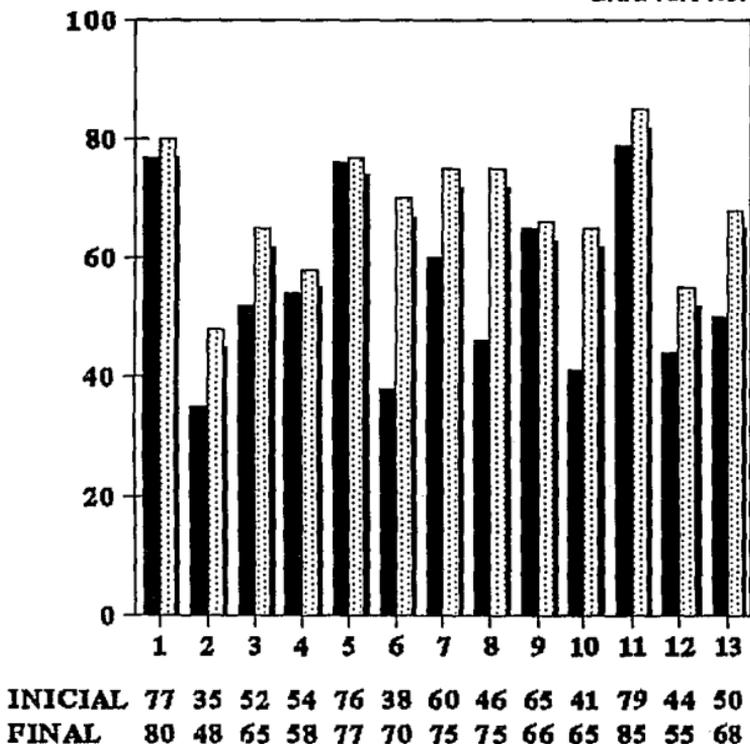
INICIAL	84	40	48	60	80	44	68	36	56	52	96	56	68
FINAL	84	40	65	64	82	68	75	65	56	70	96	70	80

■ INICIAL ▨ FINAL

AQUI SE OBSERVA LOS INCREMENTOS QUE MOSTRARON LOS SUJETOS EN ACEPTACION DE LA EDUCACION, COMPARANDO LOS PUNTAJES DE LA EVALUACION INICIAL CON LA FINAL.

ORIENTACION HACIA EL ESTUDIO

GRAFICA No. 19

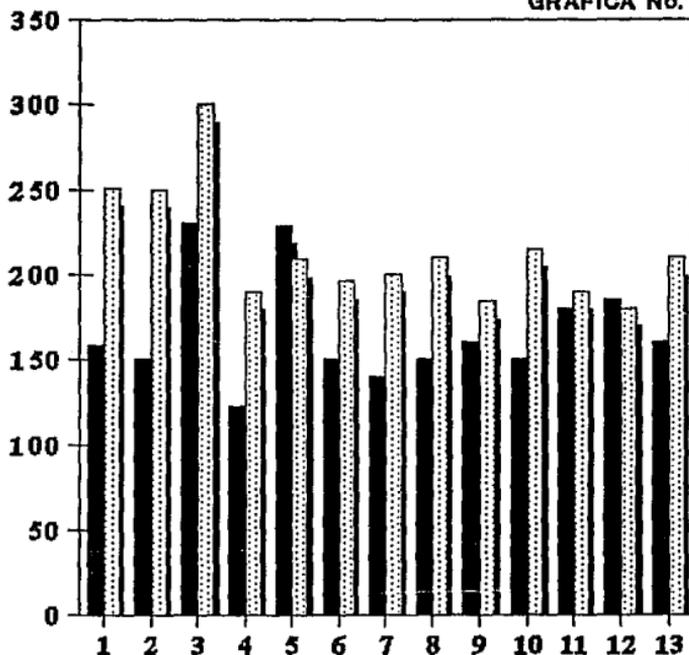


■ INICIAL ▨ FINAL

ESTA GRAFICA MUESTRA LOS INCREMENTOS QUE PRESENTARON LOS SUJETOS EN ORIENTACION HACIA EL ESTUDIO, COMPARANDO LOS PUNTAJES DE LA EVALUACION INICIAL CON LA FINAL.

VELOCIDAD DE LECTURA PALABRAS POR MINUTO

GRAFICA No. 20



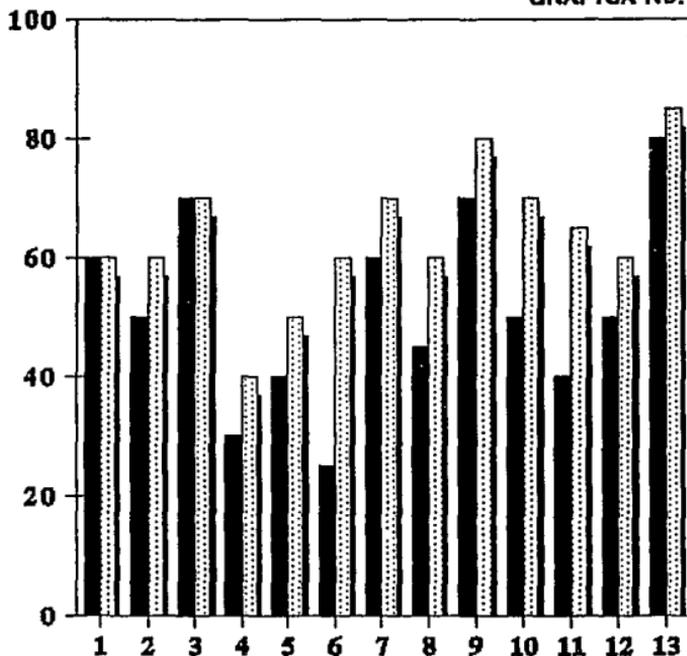
INICIAL 159 150 230 123 229 150 140 150 160 150 180 185 160
FINAL 251 250 300 190 209 196 200 210 184 215 190 180 210

INICIAL
 FINAL

ESTA GRAFICA MUESTRA LA COMPARACION ENTRE LA EVALUACION INICIAL Y LA FINAL DE LOS RENDIMIENTOS QUE PRESENTARON LOS SUJETOS EN PALABRAS POR MINUTO.

COMPRESION DE LECTURA PORCENTAJE

GRAFICA No. 21



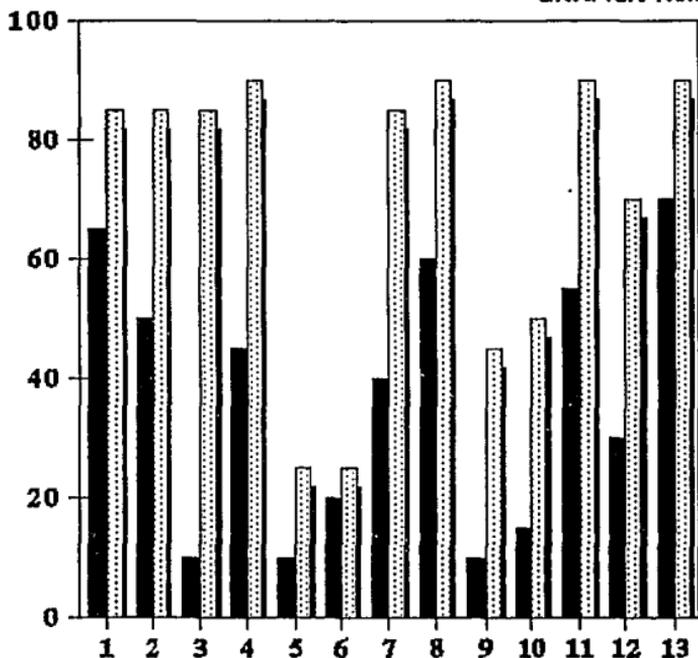
INICIAL	60	50	70	30	40	25	60	45	70	50	40	50	80
FINAL	60	60	70	40	50	60	70	60	80	70	65	60	85

INICIAL
 FINAL

AQUI SE MUESTRA LA COMPARACION ENTRE LA EVALUACION INICIAL Y LA FINAL DE LOS RENDIMIENTOS QUE PRESENTARON LOS SUJETOS EN COMPRESION DE LECTURA.

PORCENTAJE DE MEMORIA

GRAFICA No.22



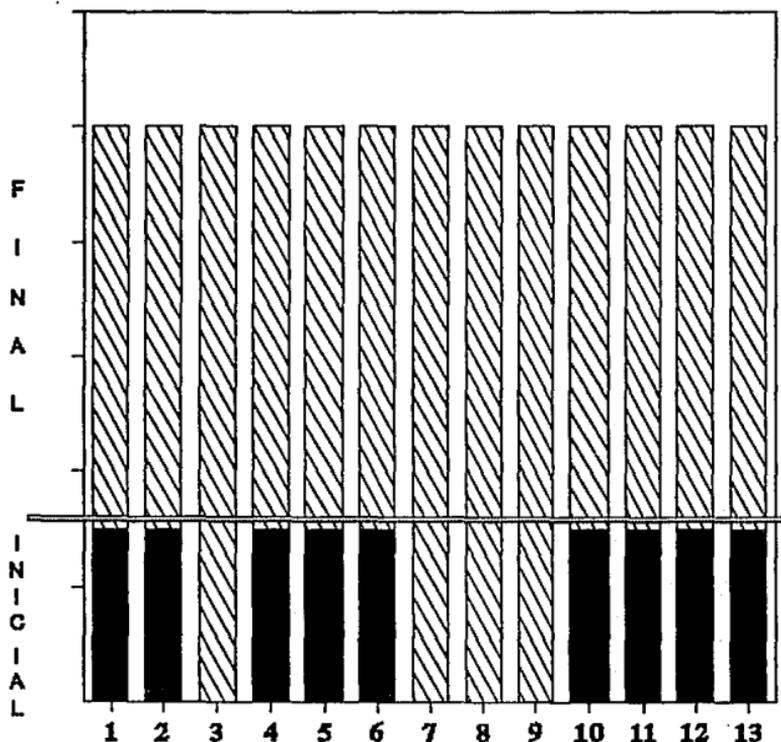
INICIAL	65	50	10	45	10	20	40	60	10	15	55	30	70
FINAL	85	85	85	90	25	25	85	90	45	50	90	70	90

■ INICIAL ▨ FINAL

ESTA GRAFICA MUESTRA LOS INCREMENTOS QUE PRESENTARON LOS SUJETOS EN CUANTO A PORCENTAJE DE MEMORIA, COMPARANDO LOS PUNTAJES DE LA EVALUACION INICIAL CON LA FINAL

VALORACION DE RESUMEN

GRAFICA No. 23

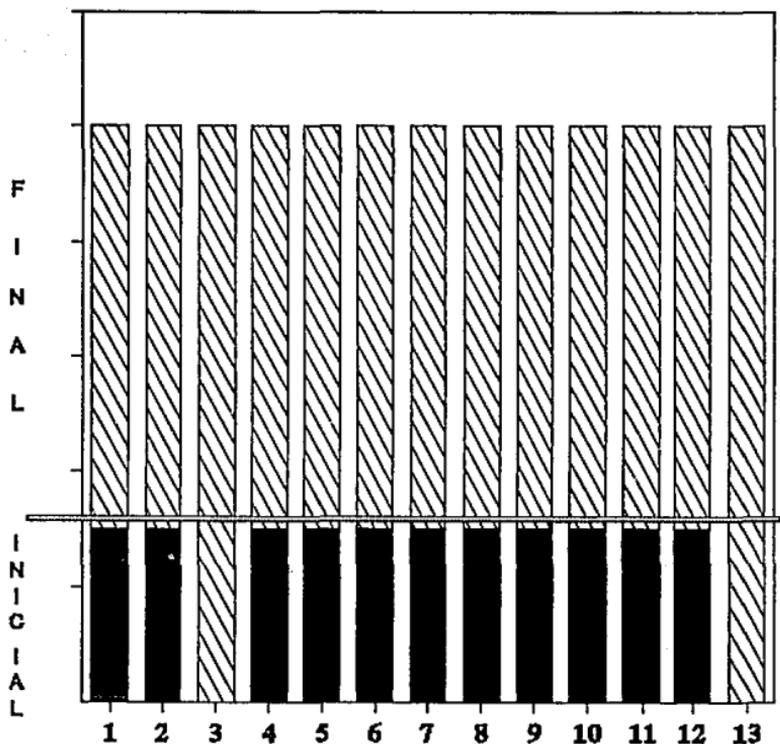


■ INADECUADO **▨ ADECUADO**

ESTA GRAFICA MUESTRA LOS INCREMENTOS QUE PRESENTARON LOS SUJETOS EN LA VALORACION DE RESUMEN, COMPARANDO LOS RENDIMIENTOS DE LA EVALUACION INICIAL Y FINAL.

VALORACION DE ESQUEMA

GRAFICA No. 24

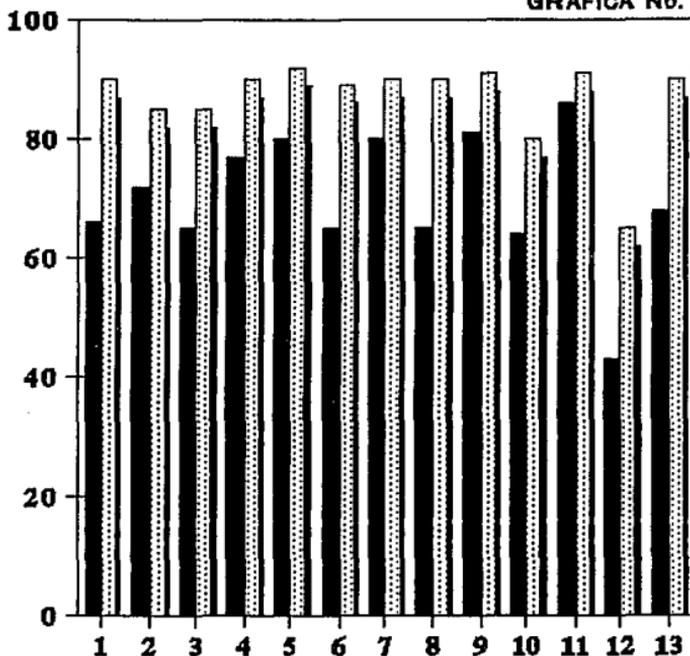


■ INADECUADO ▨ ADECUADO

ESTA GRAFICA MUESTRA LOS INCREMENTOS QUE PRESENTARON LOS SUJETOS EN LA VALORACION DE ESQUEMA, COMPARANDO LOS RENDIMIENTOS DE LA EVALUACION INICIAL Y FINAL.

PORCENTAJE DE ADAPTACION AL AMBIENTE ACADÉMICO

GRAFICA No. 25



INICIAL	66	72	65	77	80	65	80	65	81	64	86	43	68
FINAL	90	85	85	90	92	89	90	90	91	80	91	65	90

INICIAL
 FINAL

ESTA GRAFICA MUESTRA LOS INCREMENTOS QUE PRESENTARON LOS SUJETOS EN PORCENTAJE DE ADAPTACION AL AMBIENTE ACADÉMICO, COMPARANDO PUNTAJES DE EVALUACION INICIAL Y FINAL