



19
2ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROBLEMAS EMOCIONALES QUE AFECTAN LAS
ACTIVIDADES DE ESTUDIO EN ALUMNOS DE
BACHILLERATO

T E S I S

Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a:

ROBERTO GUSTAVO ARROYO GOMEZ



DIRECTOR DE TESIS:
MTR. JOSE I. MARTINEZ GUERRERO

México, D. F.

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Gracias a Mi Familia:

**Adelina
Haydeé
Raúl
Monse**

**a Ramón:
Por todo su apoyo.**

. I N D I C E

I.- RESUMEN	3
II.- INTRODUCCIÓN	4
III.- ANTECEDENTES	7
IV.- MÉTODO	15
V.- RESULTADOS	24
VI.- DISCUSIÓN	40
BIBLIOGRAFÍA	49
ANEXOS	53

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito central explorar si existe relación, y en que medida, entre indicadores de problemas emocionales que afectan el uso de algunas estrategias de aprendizaje; y por lo tanto el desempeño escolar de estudiantes de bachillerato de la Ciudad de México.

Se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CAE). Este instrumento fue validado con alumnos de enseñanza media superior, compuesto por nueve subescalas que exploran aspectos particulares relacionados con las actividades de estudio y de aprendizaje; además se incluyó una subescala que explora algunos indicadores de estabilidad emocional, derivada del Inventario de Salud Estilos de Vida y Comportamiento (SEVIC). En particular, se buscó la identificación de indicadores de problemas emocionales y su relación con indicadores de uso sistemático de las estrategias de estudio y de aprendizaje.

Se encontró que los problemas emocionales tienen efectos en factores tales como la motivación hacia el estudio, la organización de las actividades de estudio, la aplicación de las estrategias de Aprendizaje, la Comprensión y retención en clases, entre otras. También se encontró que aspectos específicos relacionados con los problemas emocionales tales como baja autoestima, desesperanza, sentimientos de tristeza, preocupaciones frecuentes y problemas de sueño, mostraron correlaciones negativas con el uso adecuado de estrategias de aprendizaje y estudio.

INTRODUCCIÓN.

La calidad de la educación siempre ha tenido gran importancia e interés para maestros, educadores, padres de familia, alumnos, y empleadores de recursos humanos; sin embargo es importante analizar lo que implica el proceso de enseñanza - aprendizaje en los sistemas educativos. Hace relativamente poco tiempo que se ha enfocado este fenómeno con un mayor rigor metodológico, lo que permite solucionar algunos de los problemas que se presentan en el aprendizaje de los estudiantes. Al principio se partía de la idea de que aprender significaba que alguien enseñaba algo a otra persona sin darle demasiada importancia al papel que debía desarrollar tanto el instructor como el aprendiz, o el profesor y el alumno, así como las condiciones y factores que intervienen en este proceso.

En el ámbito educativo se ha estudiado al aprendizaje como un proceso con cuatro factores básicos e importantes, un instructor, un aprendiz, un objeto a ser aprendido y las actividades que realiza el aprendiz, (Entwistle, 1976), (Brandsford, 1979). Pero para llegar a conceptualizar el proceso de aprender, la investigación ha tenido que enfocar este problema desde diferentes perspectivas teóricas desde la asociación, el recuerdo y la memorización, hasta llegar al aprendizaje significativo, para adquirir y almacenar ideas e información representadas en cualquier campo de conocimientos. (Ausubel, 1978).

Uno de los primeros trabajos que se realizaron sobre el recuerdo fue llevado a cabo por Bartlett en 1932, en el cual intentó descubrir los

principios fundamentales del aprendizaje humano. A mediados de la década de los años cincuenta prevalecía una fuerte influencia conductual, la cual atribuía importancia únicamente a la relación entre el presentar un estímulo a un sujeto (inputs) y emitir una respuesta (outputs), sin otorgar importancia a lo que ocurría en el organismo; es decir el modelo de "caja negra" en ese entonces la corriente conductual era impenetrable por otras modalidades de investigación (O'Neil, 1978). Es a finales de esta década de los cincuenta cuando se dio mayor importancia al estudio de conductas más complejas; tales como la solución de problemas, desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de conceptos. A partir de estos estudios resurge y se consolida otra corriente de investigación, la *Psicología Cognoscitiva*, la cual enfatiza el papel de procesos del organismo que intervienen en el aprendizaje, siendo este la parte sobre la cual se pueden manipular estímulos para producir respuestas e inferir procesos y mecanismos mediadores. (Entwistle, 1976).

Posteriormente los estudios cognoscitivos fueron cada vez más frecuentes, así como el estudio de una de las áreas de investigación cognoscitiva del aprendizaje: *Las Estrategias de aprendizaje*. Por otro lado los investigadores se interesaron en actividades de aprendizaje como lectura de textos, pero no sólo en leer sino en como se entendía lo que leían los alumnos. Se observó que los sujetos tienen con mucha frecuencia fallas en la comprensión de lectura (Hilgard, 1975), por lo que se hizo necesaria la identificación de medios cognoscitivos que permitan abstraer el significado de un texto, derivándose estrategias

cognoscitivas que permitieran aprender la información de manera significativa para el sujeto.

Quesada Castillo y Rojas Fernández en 1992. Realizaron un análisis teórico del que concluyen: que cada persona desarrolla durante su vida un estilo diferente de aprendizaje como una característica de su personalidad y que ésta como otros rasgos de personalidad es estable y resistente al cambio.

Svec (1987) menciona que a nivel de estudios universitarios las causas de bajo rendimiento y deserción tienen como antecedente factores vocacionales, que al no ser tratados preventivamente ocasionan inseguridad y desinformación. En una investigación con estudiantes de secundaria concluyó que algunos factores de personalidad, familiares y económicos, son determinantes del bajo rendimiento escolar y deserción y que dentro de los factores familiares los más significativos son el maltrato y la tensión familiar.

Así, el objetivo general del presente estudio fue investigar la relación entre indicadores de Problemas Emocionales derivados de estilos de vida e interacción familiar y el uso de Estrategias de Aprendizaje, en adolescentes. Se trata de identificar su influencia en la motivación para el estudio, la organización de las actividades escolares y su repercusión en la comprensión durante el estudio, la retención en clase y en general en el desempeño escolar en el nivel de bachillerato.

ANTECEDENTES

La literatura sobre el tema describe cómo los altos índices de reprobación en estudiantes de todos los niveles educativos, están vinculados con otros problemas de gran relevancia tales como bajo rendimiento escolar, deserción escolar, baja motivación para el aprendizaje, problemas nutricionales y problemas familiares entre otros. (Brown, 1981. Bruera, 1993. Covo, 1984).

Algunos estudios han señalado las implicaciones económicas y sociales como las responsables de este fenómeno (Ochberg, 1986). Se han hecho críticas a los modelos educativos señalando principalmente las fallas del modelo tradicional, el cual se caracteriza por un desempeño activo del profesor ante una actitud pasiva por parte del alumno; en este modelo aprender significa acumular conocimientos y repetirlos, no obstante es el modelo más utilizado para la enseñanza en nuestro país. (Rojas y Quesada, 1992).

De los factores que se han estudiado como causas de los altos índices reprobatorios, los investigadores han encontrado algunas relaciones entre características de personalidad de los estudiantes y algunos problemas relacionados con el bajo rendimiento escolar. Por ejemplo, Mitchel, Mattheus, Grandy & Lupo(1983) y Pandey (1972), investigaron alumnos con bajo y alto rendimiento escolar encontrando diferencias de personalidad y motivación entre estos dos tipos de alumnos.

En México, un estudio realizado por Emilia Lucio y María L. Labastida en 1993, refiere la relación entre la deserción y las características de personalidad de estudiantes en una carrera universitaria, en este estudio se buscaron índices de patología de alumnos de la carrera de Médico Cirujano con el M.M.P.I. y compararon los resultados obtenidos con los baremos de dicha prueba obtenidos en 1976 y 1984 por Ofelia Rivera, para el perfil del Médico Cirujano de la U.N.A.M. En este estudio se encontraron diferencias significativas entre alumnos desertores y no desertores. Además detectaron a los alumnos desertores masculinos como inseguros, deprimidos, con poca confianza en sus habilidades, con tendencia a fugarse a la fantasía ante situaciones problemáticas y con personalidad extrovertida, lo que sugiere les impide tener la atención y la concentración necesarias para sus estudios. En cuanto a las alumnas desertoras se detectaron como inseguras con poca confianza en si mismas, introvertidas respecto al mundo exterior, reflexivas, retraídas, lo que lleva a la conclusión de que las causas de deserción en estos estudiantes pueden ser diferentes para los hombres que para las mujeres.

En un estudio realizado por Sánchez Sosa, Jurado Cárdenas y Hernández Guzmán (1992), se hace un análisis etiológico de predictores de crianza y de interacción familiar que anteceden a problemas de angustia en adolescentes escolares, se utilizó para ello el Inventario de Salud, Estilos de Vida y Comportamiento (SEVIC), a fin de detectar sistemáticamente variables interactivas familiares y patrones de crianza que fueran predictoras del desarrollo de episodios de ansiedad severa, concluyeron que el desarrollo de estos episodios esta íntimamente asociado con la relación entre sus padres, la relación de

los adolescentes con sus padres, la violencia verbal, física en la relación con los padres, incluyendo amenazas de separación, así como algunos estilos de interacción con el individuo. En este estudio los resultados mostraron que estas variables podían constituirse en factores de riesgo o predictores de la génesis de episodios severos de angustia.

Por otro lado, Ronald R. Schmeck (1988) En su trabajo titulado "Individual Differences and Learning strategies ", señala la importancia de que en las investigaciones que estén relacionadas con estrategias de aprendizaje se incluya el factor de las diferencias individuales, sugiere que sean estudiados los atributos personales, así como en las técnicas utilizadas en el entrenamiento de las estrategias de aprendizaje. Schmeck considera que el aprendizaje es un producto del pensamiento y que la calidad de lo aprendido está determinada por la calidad del pensamiento, menciona que las mejores estrategias de aprendizaje son las que tienen un impacto directo en el pensamiento.

Propone que las estrategias de aprendizaje sean abordadas en:

- 1) Estudios que analicen personal o individualmente la relación con la efectividad de ciertas estrategias de aprendizaje, así como los procedimientos para estudiarlas.
- 2) Estudios de validación externa de procedimientos no estudiados dentro del laboratorio que podrían explicarse por diferencias personales.

Así, se concibe que los resultados en aprendizaje son producto de la compleja interacción entre la persona (características del alumno) y

la situación educativa (actividades institucionales, material de aprendizaje y tipo de exámenes aplicados),(Bransford, 1997). En cuanto al aprendizaje y su relación con la personalidad, Schmeck considera que no existe una estrategia de aprendizaje particular para un determinado tipo de personalidad, que el estilo de aprendizaje es una expresión de la personalidad pero sin un contexto situacional, el estilo de aprendizaje sólo refleja la estrategia que prefiere el estudiante, incluyendo elementos de motivación, actitud y estilo cognitivo.

La psicología cognoscitiva define a los estilos de aprendizaje como tácticas de acción (conjunto de estrategias), que el estudiante realiza con el propósito de aprender. Los estilos comprenden partes relativamente fijas del sistema cognitivo (partes biológicas del aprendizaje y la cognición que imponen requisitos en el procesamiento de la información), y partes penetrables cognitivamente, partes modificables, entre ellas las estrategias de aprendizaje que pueden ser moldeables por la experiencia.

Donald Dansereau (1988) en una revisión sobre el estado de la investigación en estrategias de aprendizaje, puntualiza que la capacidad individual para adquirir información puede ser mejorada por medio de un adecuado procesamiento de información, mediante un entrenamiento adecuado en el uso de estrategias de aprendizaje.

Se ha puesto particular atención en el hecho de que las estrategias de aprendizaje tienen poco tiempo de implementarse con cierto rigor metodológico, por lo tanto es poca la información disponible sobre las mismas.

Por lo que se sugiere la necesidad de crear programas de entrenamiento haciendo una selección cuidadosa de las estrategias que habrán de utilizarse, tomando en cuenta dos criterios fundamentales; primero que sea una estrategia práctica, es decir, que sea potente y eficaz en la práctica del entrenamiento y segundo, que tenga un sustento teórico, en la investigación educativa. Dansereau hace énfasis en el aspecto del contexto del entrenamiento, es decir, cómo será manejada la motivación en este, el estudiante será motivado para aprobar un curso, para mejorar su rendimiento o para que pueda utilizar sus conocimientos a lo largo de toda su vida en diferentes situaciones. Este autor también señala la importancia de tomar en cuenta las diferencias individuales de los participantes en el entrenamiento para diseñar estrategias que se adecuen a las diferentes necesidades y estilos cognitivos.

En relación a las habilidades para la comprensión de textos, existe una línea de investigación (Goodman, 1976), en la que se utiliza un enfoque psicolingüístico, partiendo de la idea de que el alumno usa su conocimiento sintáctico y semántico para interpretar la información gráfica de un texto, ante el efecto de la familiaridad del contenido, la interpretación correcta del contenido y confirmación de una hipótesis. Así se encuentran investigaciones que relacionan la

comprensión de la lectura con el aprendizaje. Con el resurgimiento de la teoría cognoscitiva y el desarrollo de la investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje, se dio énfasis al procesamiento activo de la información en la influencia de los conocimientos previos, tanto en la comprensión como en el aprendizaje, así es como estrategias generales y específicas se ven involucradas en el aprendizaje de textos.

En otro estudio se explica como los resultados de algunas investigaciones demostraron que más del 80% de los estudiantes, de primaria y secundaria, no aprueban un examen de conocimientos básicos (González, 1986). es decir que carecen de estos conocimientos.

No sólo se encontraron deficiencias en el nivel de conocimientos básicos sino también en la utilización de habilidades académico cognoscitivas. (Castañeda y López, 1989). El problema es generado por diversos factores , dentro de ellos se encuentra uno muy importante que es el olvido de la dimensión Cognoscitiva en la practica educativa, de esta forma se han ignorado las variables asociadas al desarrollo intelectual para el proceso educativo, por ejemplo, los procesos psicológicos de alto nivel como los inferenciales, de razonamiento y solución de problemas. (López y Castañeda, 1989).

Por otro lado, Martínez Guerrero y Sánchez Sosa (1993) Señalan la importancia del valor predictivo de las Estrategias de Estudio que utilizan los alumnos de bachillerato en el aprovechamiento académico. Encontraron que los indicadores con mayor peso relacionados con el desempeño escolar, nivel de comprensión de lectura y promedio de calificaciones, fueron: programar las actividades de estudio, repasar

sistemáticamente los temas con un criterio de dominio, ordenar y articular conceptualmente los temas que se estudian, identificar la información principal de un texto, explicar con propias palabras lo que se estudia y derivar las conclusiones centrales de cada lectura.

En otro trabajo realizado por Martínez Guerrero(1998), se señala la importancia de analizar los procesos que intervienen en la comprensión, así como los que intervienen en el aprendizaje de textos académicos. El aprendizaje se puede predecir si se analiza su relación con las habilidades de comprensión de la lectura en alumnos y es posible encontrar una correlación significativa entre la comprensión de la lectura y el desempeño escolar de los estudiantes.

De esta forma es posible apreciar un panorama general sobre los tópicos que han abordado investigaciones anteriores con respecto a los problemas del aprendizaje y su relación con el desempeño escolar con adolescentes. Se han abordado desde el punto de vista de los modelos educativos, del diseño y entrenamiento de las estrategias de aprendizaje y desde el aspecto motivacional. En relación a los factores de personalidad, es clara la necesidad de seguir incursionando con los problemas del aprendizaje, pero además es necesario particularmente analizar los problemas emocionales y su impacto en las actividades de estudio, la utilización de algunas estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje de los alumnos de bachillerato.

Por lo tanto, la presente investigación esta encaminada a abordar la perspectiva de identificación de problemas emocionales y sus efectos en el uso de estrategias de aprendizaje, por medio de un instrumento previamente validado como predictor del desempeño escolar. Para ello, el propósito central de este estudio es conocer si existe una relación significativa entre el uso adecuado de estrategias de estudio y aprendizaje y los problemas emocionales que reportan los estudiantes de bachillerato.

Este estudio se deriva de dos líneas de investigación realizadas con anterioridad en los Programas de Fortalecimiento del Bachillerato de la U.N.A.M. y de Prevención en Salud mental de la Facultad de Psicología. La primer línea de investigación buscó, entre otros objetivos, identificar variables interactivas familiares y de patrones de crianza como predictores de problemas específicos de alteraciones emocionales y de desempeño académico en adolescentes, utilizando el Inventario de Estilos de Vida y Comportamiento (SEVIC) (Sánchez Sosa, Jurado Cárdenas, & Hernández Gusmán, 1992). La otra línea aborda el valor predictivo de las estrategias de aprendizaje, respecto al desempeño escolar, el nivel de comprensión de lectura y el promedio de calificaciones de los alumnos de Bachillerato, (Martínez Guerrero & Sánchez Sosa, 1993).

MÉTODO

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

1.- *¿Que factores y que estrategias de aprendizaje se asocian significativamente con la incidencia de problemas emocionales en alumnos de bachillerato ?.*

2.- *¿El desempeño escolar de los alumnos de bachillerato se puede ver afectado por problemas emocionales ?*

POBLACIÓN

El CAE (cuestionario de Actividades de Estudio y la escala derivada del SEVIC), se aplicó a 8900 alumnos de primer año de bachillerato en los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria cuya edad oscilaba entre 15 y 18 años de edad.

TÉCNICA DE MUESTREO

El muestreo fue aleatorio y estratificado , porque en la selección de los sujetos, cada alumno de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria tuvo la misma probabilidad de ser elegido dentro de la muestra y Estratificado porque aleatoriamente se eligió por lo menos uno de los siguientes estratos: turno, plantel y año escolar.

TIPO DE ESTUDIO

Epidemiológico, analítico de corte correlacional.

DISEÑO

El diseño de la presente investigación consistió en la evaluación de dos grupos contrastados respecto al uso de estrategias de aprendizaje en alumnos de bachillerato, mediante la aplicación del Cuestionario de Actividades de Estudio CAE y una escala derivada del Inventario de Salud estilos de Vida y comportamiento SEVIC. Se hizo una comparación de los puntajes altos y bajos obtenidos en las escalas

que miden aspectos relacionados con la utilización correcta de las estrategias de aprendizaje y su asociación con una escala adicional que mide aspectos relacionados con la estabilidad psicológica de los alumnos (problemas emocionales).

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES.

PROBLEMAS EMOCIONALES

Se refiere a los aspectos relacionados con el deterioro de la estabilidad psicológica del individuo en términos de problemas desadaptativos frecuentes, tales como dificultades para relacionarse interpersonalmente, percepciones distorsionadas del ambiente, actitudes desadaptativas hacia sí mismo, incomodidad subjetiva, preocupaciones o miedos irracionales, deficiencias conductuales, práctica excesiva de alguna conducta que interfiera con un funcionamiento psicológico adecuado (Sánchez Sosa y Hernández Guzmán 1992).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Una estrategia de aprendizaje es aquella que guía al estudiante sobre la manera de llegar a entender ideas importantes dentro de un texto y relacionarlas. Es un procedimiento de aprendizaje que le permite al estudiante aprender un material, dependiendo del tipo de técnica empleada para el aprendizaje, será el tipo de aprendizaje que se produzca. (Entwistle, 1976; Dansereau, 1978).

En un sentido muy amplio estrategia de aprendizaje es un término que se utiliza para designar ciertas habilidades, que son necesarias para el aprendizaje y la retención de la información en la forma más efectiva posible. Es una herramienta que emplea el alumno en la comprensión de textos, resolución de problemas y realización de tareas de diversa índole. (Weinstein & Underwood 1981; Aguilar 1993).

Una estrategia de aprendizaje es un conjunto de pasos o habilidades que un alumno posee y que emplea para aprender, recordar y utilizar la información (Díaz Barriga y Castañeda, 1988).

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES.

Los problemas emocionales de los alumnos de Bachillerato como factor independiente de ninguna influencia escolar. Aspecto que fue medido con una subescala derivada del Inventario de Salud, Estilos de Vida y Comportamiento (*ENVIC*). Incluida en el *CAE* como una subescala que mide indicadores relacionados con los Problemas Emocionales y su correlación con el desempeño escolar. (Sánchez Sosa y Jurado, 1993), (Martínez Guerrero y Zarabozo, 1994).

Utilización eficiente de algunas *Estrategias de Aprendizaje* exploradas en el Cuestionario de Actividades de Estudio (*CAE*).

INSTRUMENTO

El **CAE**: Cuestionario de Actividades de Estudio, es un instrumento diagnóstico de las Actividades de Estudio y Aprendizaje involucradas en las actividades académicas de los alumnos dentro y fuera de clases, está compuesto por sesenta reactivos que se refieren a las descripciones de las actividades de estudio; cada uno de los reactivos incluye seis posibles respuestas, cada respuesta tiene un rango de frecuencia de uso en términos de porcentaje. Los reactivos de la escala adicional se contestaron de la misma forma que los reactivos del CAE.

Siempre o Casi siempre	(más del 90% de las veces)
Muchas veces	(del 70% al 90%)
Poco más de la mitad de las veces	(entre el 50% y el 70%)
poco menos de la mitad de la veces	(entre el 30% y el 50%)
Pocas veces	(10% al 30%)
Casi nunca	(menos del 10% de las veces)

El **CAE** se validó en una primera versión en un estudio de Martínez Guerrero y Sánchez Sosa en 1992. Se seleccionaron indicadores, conductas y estrategias de aprendizaje y estudio, señaladas consistentemente en la literatura de investigación como generadores importantes de efectos en el desempeño académico.

Se realizó una valoración por jueces expertos, en la cual participaron veinte Psicólogos educativos con una experiencia mínima

de diez años con alumnos de nivel medio superior. Se conservaron únicamente los reactivos que tuvieron más de un 90% de acuerdo independiente interjueces y se agruparon en las siguientes dimensiones:

- Motivación para el estudio
- Organización de las actividades de estudio
- Concentración para el estudio
- Aplicación de las estrategias de aprendizaje
- Comprensión y retención en clase
- Búsqueda e integración de la información
- Estudio y elaboración de trabajos en equipo
- Preparación y presentación de exámenes
- Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas.

ESCALA ADICIONAL

Es una subescala de signos de problemas emocionales relacionados con bajo desempeño escolar. (Sánchez Sosa y Jurado Cárdenas 1992), (Martínez Guerrero 1995). Esta subescala fue derivada del *SEVIC*.

El Inventario de Salud, Estilos de Vida y comportamiento (SEVIC)

El inventario SEVIC explora las principales categorías derivadas del DSM III R, así como los principales signos de deterioro interactivo familiar e interpersonal, señalados con un mayor apoyo de la investigación dentro del área clínica (Kaner & Gooldstein, 1980;

Phares 1988). Se seleccionó un conjunto de posibles quejas específicas de tipo psicológico derivadas de una amplia experiencia clínica de los jueces expertos que participaron en la validación de contenido. Los grupos de reactivos se refieren particularmente a trastornos alimenticios, de interacción personal, ansiedad, somatización, trastornos afectivos, comportamiento sexual, agresividad, trastornos de sueño y adicciones.

La segunda sección del SEVIC contiene reactivos con una escala de cronicidad sobre los principales trastornos de la sección anterior, cuya frecuencia puede oscilar desde días o semanas hasta meses o años. Además se solicitan datos sociodemográficos como : género, edad, escolaridad, estado civil, ocupación etc.

La última sección contiene escalas con grupos de reactivos que recogen información sobre el estilo de vida y crianza del individuo en variables sobre la estructura familiar, su funcionalidad, aspectos específicos de la calidad de la interacción con padres y hermanos. Algunas de las áreas que cubre esta sección incluyen: expresión del afecto, calidad de la relación entre los padres, formas de interacción con cada uno de los padres, calidad de la relación con hermanos etc.

PROCEDIMIENTO

Se llevó a cabo una sesión de entrenamiento para los aplicadores del CAE, con el fin de que conocieran la forma adecuada de aplicación y de que fuesen bien entendidas las instrucciones. Se realizó un instructivo de aplicación en el cual se explicaron los pasos a seguir para el llenado de las hojas de respuesta del inventario, con la finalidad

de unificar criterios al contestar. El cuestionario se aplicó en el transcurso de una semana siguiendo un orden que se estableció en un sorteo previo de horarios y grupos en los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En un primer análisis se establecieron dos grupos a partir de los puntajes obtenidos de la aplicación del CAE, a fin de someterlos a una prueba "t" para grupos contrastados, en relación con lo que contestaron estos alumnos en la escala adicional que se refiere a signos de problemas emocionales. Es decir los grupos que se contrastaron en el CAE se conformaron por los reactivos que tuvieron la puntuación más alta (grupo 1, G1) y por aquellos que obtuvieron la puntuación baja (grupo 2, G2), particularmente en aquellos reactivos que tuvieron diferencias significativas entre las respuestas que reflejan mayor incidencia de signos de problemas emocionales(G1) y las respuestas que reflejan una menor incidencia en estos mismos signos (G2) de la escala adicional.

En un segundo análisis se realizaron correlaciones de Pearson entre los siguientes indicadores de problemas emocionales (desánimo general, autoestima, sentimientos frecuentes de tristeza, distracciones frecuentes y problemas de sueño, para conocer sus efectos se estimaron dichas correlaciones entre las subescalas del CAE sobre aspectos de hábitos de estudio y la subescala adicional sobre problemas emocionales.

A partir de las correlaciones negativas obtenidas entre las subescalas del CAE y la escala adicional, se realizó una comparación entre los puntajes del CAE, en las cuatro subescalas que alcanzaron una correlación significativa para cada uno de los signos de problemas emocionales de mayor incidencia entre los alumnos de la muestra a fin de contrastar los perfiles del CAE en función de la mayor o menor incidencia de cada uno de dichos indicadores.

RESULTADOS

Se compararon los puntajes obtenidos de las aplicaciones del instrumento CAE, a fin de realizar el análisis estadístico de los datos, el cual consistió en la estimación del estadístico " t " de student para grupos contrastados . Se obtuvieron puntajes que conformaron el grupo G1 y el grupo G2. El primer grupo (G1) formado por los puntajes que obtuvieron las calificaciones más altas en relación a la escala de problemas emocionales . El segundo grupo (G2) formado por los puntajes que obtuvieron los niveles más bajos en relación a la escala de problemas emocionales.

Del total de reactivos del Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE) que fueron contrastados con los puntajes de la escala de Problemas Emocionales, se obtuvieron sólo 18 reactivos que fueron los que tuvieron las diferencias más significativas. Los puntajes de cada uno de estos reactivos fueron colocados en los dos grupos antes mencionados, puntajes altos en G1 y puntajes bajos en G2.(Tabla 1).

Los 18 reactivos representados en la tabla 1 están ordenados de forma decreciente es decir primero está el reactivo que presentó mayor diferencia entre grupos G1 y G2. Al final se encuentra el reactivo que presentó menor diferencia respecto de G1 y G2.

TABLA 1

DIFERENCIAS ENTRE SUBGRUPOS CONTRASTADOS EN INCIDENCIA DE PROBLEMAS EMOCIONALES EN RELACIÓN CON HABILIDADES DE ESTUDIO

REACTIVOS CAE	SUBGRUPOS CONTRASTADO G1	G2	VALOR t	DIFERENCIA	SIGNIFICANCIA
22 ME ESFUERZO POR ESTUDIAR MEJOR	1.8722	1.2691	0.6031	22.73	0.000
15 REPASO TEMAS DIFÍCILES	1.9221	1.3358	0.5663	19.12	0.000
01 TIEMPO EFECTIVO DE ESTUDIO	1.8699	1.3042	0.5657	21.93	0.000
08 ORGANIZO MI TIEMPO DE ESTUDIO	1.8011	1.2769	0.5247	23.32	0.000
06 PERSISTO EN LA LECTURA	1.7902	1.3065	0.4837	19.43	0.000
58 SACO MIS PROPIAS CONCLUSIONES	1.6717	1.3250	0.4582	15.17	0.000
57 RELACIONO LO NUEVO CON LO ANTERIOR	1.7412	1.3519	0.3893	14.22	0.000
53 EXPUSO CON MIS PROPIAS PALABRAS	1.7546	1.3666	0.3680	13.78	0.000
10 ORGANIZO EL MATERIAL EN PARTES	1.7369	1.3646	0.3723	14.57	0.000
20 BUSCO MIS PROPIOS EJEMPLOS	1.6844	1.3373	0.3471	15.20	0.000
66 IDENTIFICO INFORMACIÓN PRINCIPAL	1.7901	1.3319	0.3467	16.98	0.000
47 CONSULTO EL DICCIONARIO	1.6699	1.3342	0.3457	15.95	0.000
02 SEÑALO CONCEPTOS IMPORTANTES	1.6600	1.3428	0.3172	13.95	0.000
53 IMAGINO LO QUE DICE EL LIBRO	1.6823	1.4259	0.2564	8.38	0.000
09 ESCRIBO PUNTOS IMPORTANTES	1.7546	1.3666	0.2374	11.63	0.000

Posteriormente se realizó un análisis de cada uno de los reactivos de la escala de Problemas Personales y se comparó con cada una de las subescalas del Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE). Las subescalas donde se encontraron los contrastes más notorios entre los grupos extremos fueron las siguientes:

Motivación para el estudio. En esta subescala el alumno idealmente cuando va a estudiar o cuando hace un trabajo escolar no tiene ninguna dificultad para iniciar la tarea y concluirla; estudia más de lo que los profesores le exigen, persiste en la lectura hasta terminar lo que necesita estudiar y hace un esfuerzo para realizar las actividades escolares, trata de hacerlas muy bien.

Concentración durante el estudio. Idealmente el alumno se concentra sin dificultad en lo que lee o estudia. Cuando estudia lo hace en un lugar tranquilo, sin ruidos que lo distraigan y no acostumbra a escuchar radio o televisión, mientras estudia.

Aplicación de estrategias de aprendizaje. El alumno aplica algunas de las siguientes estrategias de aprendizaje:

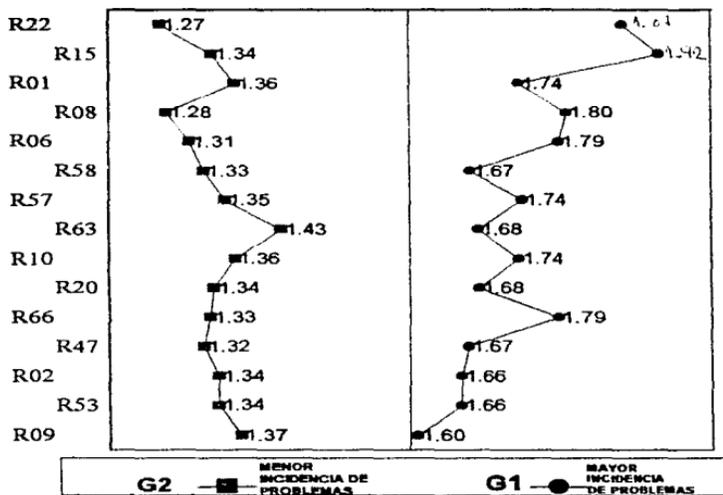
- Cuando lee, trata de identificar la información principal del texto.
- Señala en el libro los conceptos más importantes (subraya, anota al margen, encierra párrafos).
- Imagina lo que se describe en el libro que estudia.
- Escribe en una hoja aparte los puntos más importantes de lo que va leyendo.
- Trata de relacionar las cosas nuevas que va aprendiendo.

- Busca sus propios ejemplos para asegurarse que entendió la información.
- Explica con sus propias palabras los puntos más importantes.

Comprensión y retención en clase. El estudiante asiste a todas sus clases y procura leer con anticipación los temas que se van a ver en clase; se sienta en los lugares de adelante para poner más atención al profesor y toma notas sobre los puntos más importantes. Participa activamente en clase (hace comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.).

En el mismo análisis los reactivos de la escala de Problemas Personales que tuvieron las diferencias más notables al momento de ser comparados las dos opciones más representativas que son Casi Siempre (CS) ó Casi nunca (CN).

INTERFERENCIA DE PROBLEMAS EMOCIONALES EN HABILIDADES DE ESTUDIO. DIFERENCIAS SIGNIFIC. ENTRE GRUPOS CONTRASTADOS DE ADOLESCENTES DE BACHILLERATO
 MEDIA DE PUNTAJES DE LA ESCALA DE PROBLEMAS EMOCIONALES



REACTIVOS: 22 ESFUERZO AL ESTUDIAR/ 15 REPASO DE TEMAS/ 01 HORAS DE ESTUDIO/ 08 ORGANIZACION DE TIEMPO/ 06 LECTURA PERSISTENTE/ 8 DERIVO CONCLUSIONES/ 87 RELACION CON LO APRENDIDO/ 63 CUMPLIDO/ 18 ORGANIZO EL MATERIAL EN PARTES/ 20 PLANEACION DE ESTUDIO/ 88 IDEAS PRINCIPALES/ 41 BUSQUEDA DE SIGNIFICADO/ 02 ANOTACIONES EN LA LECTURA/ 83 IMAGINERIA/ 08 ESCRIBO NOTAS IMPORTANTES

GRAFICA 1

Se eligieron las opciones extremas Casi Siempre y Casi Nunca, por ser consideradas como opciones que suelen deducir claramente y con certeza la elección hecha por los alumnos. Existe una tendencia de los alumnos de no elegir los extremos que pueden ser interpretados como muy determinantes (SIEMPRE Y NUNCA). Así que CS y CN abarca una serie más real de posibilidades que reflejan su caso particular.

En la gráfica 2 se muestran en el eje de las ordenadas los puntajes CAE obtenidos al contestar Casi Siempre ó Casi Nunca en las subescalas de Motivación, Concentración, Estrategias de Aprendizaje y comprensión que están representadas en el eje de las abcisas, respecto al reactivo: *"SIENTO QUE NO VALGO MUCHO "*.

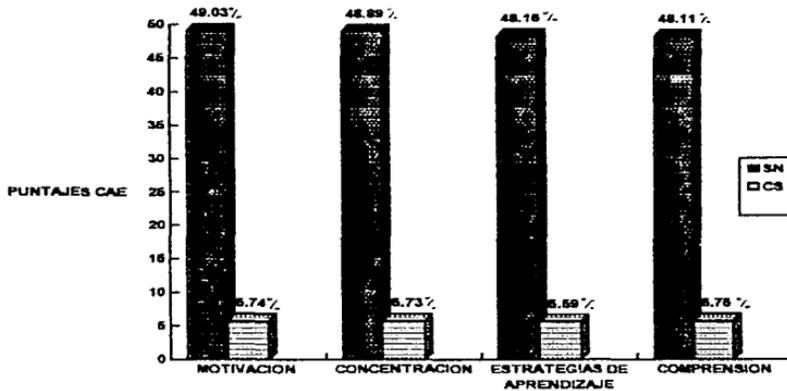
La diferencia más notable entre los alumnos que eligieron la respuestas Casi Siempre ó Casi Nunca, se observa en la subescala que explora aspectos relacionados con la Motivación y la menor diferencia entre los alumnos que eligieron Casi Siempre ó Casi Nunca fue en la subescala que explora aspectos relacionados con la Comprensión.

En la gráfica 3 se muestra en el eje de las ordenadas los puntajes CAE obtenidos al contestar las opciones de Casi Siempre ó Casi Nunca y en el eje de las abcisas las subescalas arriba mencionadas, con respecto al reactivo: *"ME SIENTO TRISTE SIN RAZÓN "*.

GRÁFICA 2

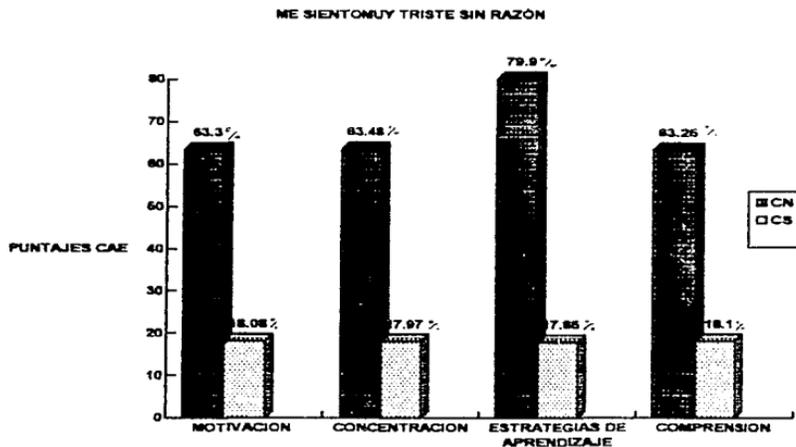
AUTOESTIMA

SIENTO QUE NO VALGO MUCHO



GRÁFICA 3

SENTIMIENTOS FRECUENTES DE TRISTEZA



Se observa una mayor diferencia entre los alumnos que eligieron Casi Siempre ó Casi Nunca, para esta variable en la subescala que explora aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje y la menor diferencia en la subescala que explora aspectos relacionados con la Comprensión.

En la gráfica 4 se muestran los puntajes de la escala CAE en el eje de las ordenadas en contraste con las subescalas CAE (Motivación, Concentración, Estrategias de aprendizaje y Comprensión) en el eje de las abscisas. Las respuestas Casi Siempre están representadas en las barras de color claro y Casi Nunca en las barras de color oscuro. Con respecto al reactivo de la escala de Problemas Personales *"QUISIERA QUEDARME ACOSTADO (A) TODO EL DÍA AUNQUE HAYA DORMIDO BIEN TODA LA NOCHE"*.

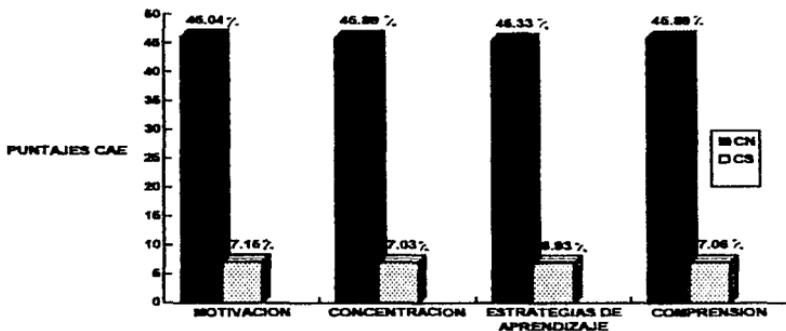
En esta gráfica se muestra la distancia que marca mayor diferencia entre los alumnos que respondieron Casi Siempre ó Casi Nunca para esta variable, y la subescala CAE que explora aspectos relacionados con la Motivación; La subescala en donde hubo menor diferencia entre los alumnos que contestaron CS ó CN, fue la escala que explora aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje.

En la gráfica 5 se muestra en el eje de las ordenadas los puntajes CAE obtenidos al contestar las opciones de Casi Siempre ó Casi Nunca y en el eje de las abscisas las subescalas CAE arriba mencionadas, con respecto al reactivo : *"NO ME PUEDO CONCENTRAR O ME DISTRAIGO FÁCILMENTE"*.

GRÁFICA 4

DESANIMO GENERAL

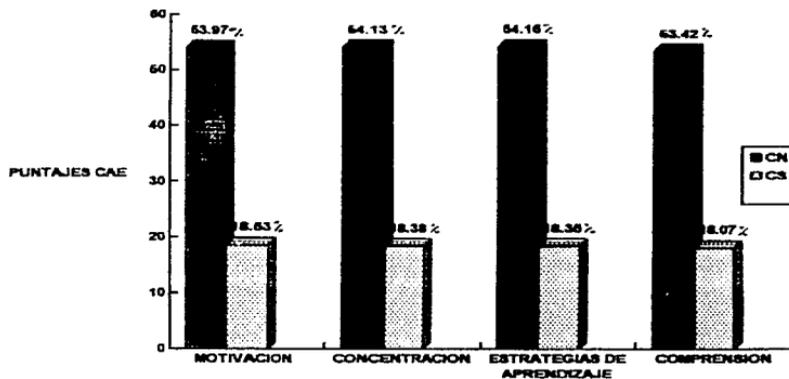
ME DAN GANAS DE QUEDARME ACOSTADO(A) TODO EL DÍA, AUNQUE HAYA DORMIDO BIEN



GRÁFICA 5

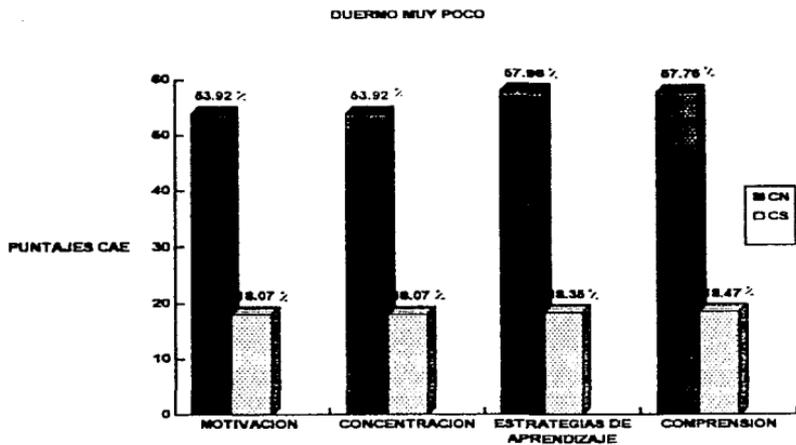
**DISTRACCIONES FRECUENTES
POR PROBLEMAS PERSONALES**

NO ME PUEDO CONCENTRAR O ME DISTRAIGO FACILMENTE



GRAFICA 6

PROBLEMAS DE SUEÑO



Se encontró mayor diferencia entre los alumnos que contestaron Casi Siempre ó Casi Nunca, para esta variable en la escala que explora aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje y la menor diferencia se encontró en la subescala que explora aspectos relacionados con la comprensión.

En la gráfica 6 se muestran los puntajes CAE obtenidos de las respuestas Casi Siempre y Casi Nunca en el eje de las ordenadas, mientras que en el eje de la abscisas se encuentran las subescalas arriba mencionadas, con respecto al reactivo: " *TENGO DIFICULTADES PARA DORMIR* ".

La mayor diferencia que se observó entre los alumnos que contestaron Casi Siempre ó Casi Nunca está localizada en la subescala que explora aspectos relacionados con las Estrategias de Aprendizaje y la subescalas en las que obtuvieron menores diferencias fueron las subescalas de Motivación y Concentración.

TABLA 2

La siguiente tabla presenta las correlaciones obtenidas entre las subescalas del CAE de motivación, concentración, estrategias de aprendizaje y comprensión, con la escala adicional con los siguientes indicadores de problemas emocionales (Desanimo general, Autoestima, Sentimientos frecuentes de tristeza, Distracciones frecuentes Y Problemas de Sueño).

<i>SUBESCALA CAE</i>	<i>CORRELACIÓN</i>
CONCENTRACIÓN	-0.8862
MOTIVACIÓN	-0.4863
COMPRENSIÓN	-0.4326
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	-0.2682

Como se puede observar (Tabla 2) los reactivos de la escala que explora aspectos relacionados con los problemas emocionales de los alumnos; se obtuvieron correlaciones significativas negativas con las principales subescalas del CAE, lo que significa que estas subescalas son afectadas de alguna forma por los problemas emocionales de los alumnos de bachillerato. A pesar de que no podemos hablar de correlaciones muy significativas es decir mayores a -0.80 . Se puede decir que a mayor cantidad de problemas personales si existe un decremento en la aplicación de la estrategia de estudio. La Subescala CAE que tiene la correlación de Pearson más notable fue la que explora aspectos relacionados con la concentración para el estudio, parece ser que a mayor cantidad de problemas emocionales se ve disminuida la capacidad de concentración al estudiar ($r = -0.55$).

La siguiente subescala que también obtuvo una correlación negativa importante es la que explora aspectos relacionados con la Motivación ($r = -0.45$), lo que indica que a mayor cantidad de problemas emocionales se tiene una cantidad de motivación para el estudio menor.

La subescala que explora aspectos relacionados con la comprensión y retención en clase, obtuvo una correlación ($r = -0.43$), lo que nos sugiere que los problemas emocionales tiene un efecto al momento que el alumno realiza actividades de estudio. Finalmente la subescala de Aplicación de las estrategias de Aprendizaje tiene un coeficiente de correlación de ($r = -0.26$), que a pesar de ser estadísticamente poco significativo, señala algún efecto de los problemas emocionales en la aplicación y correcta utilización de las estrategias de aprendizaje de los alumnos de Bachillerato.

DISCUSIÓN

El propósito central de la presente investigación consistió en conocer si existía una relación significativa entre el uso de algunas estrategias de aprendizaje efectivo y la incidencia de problemas emocionales, mediante la aplicación del cuestionario de Actividades de Estudio (CAE) y una subescala del inventario SEVIC, en una muestra de alumnos de bachillerato de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria.

Los resultados mostraron que quince de los reactivos del cuestionario CAE fueron los que tuvieron mayores diferencias entre los dos grupos contrastados G1 y G2; al ser comparados con las medias de puntajes de la escala de problemas emocionales.

El aspecto que presentó mayor diferencia entre G1 y G2 fue el que hace referencia a " Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás compañeros". Este aspecto pertenece a la subescala de Motivación para el estudio y lo que se puede sugerir es que el componente motivacional se diferencia de una manera muy clara por los estudiantes participantes en el estudio que obtuvieron puntajes extremos en el manejo de problemas de tipo emocional.

El aspecto de motivación para el estudio fue el que más polaridad presentó, así que puede ser bien diferenciado entre los alumnos que mostraron signos de problemas emocionales y los alumnos que

tener una incidencia importante. Cuando el alumno va a estudiar tiene dificultades para iniciar su estudio y no llega a concluir las actividades necesarias para su aprendizaje y regularmente no estudia más de lo que le indican sus profesores, entre otros indicadores motivacionales. (Dansereau, 1985; Quesada, 1994; Vidal, 1989).

Estos resultados concuerdan con una investigación realizada por Durón en 1998. En la cual exploró el tema de los factores motivacionales y el uso de las estrategias de aprendizaje en alumnos de bachillerato. En este estudio se concluyó que los factores motivacionales están directamente relacionados con la utilización de las estrategias de aprendizaje y con las calificaciones, es decir que la motivación hacia el estudio puede ser identificada y utilizada como un predictor del desempeño escolar.

En cuanto a la subescala de organización de las actividades de estudio, otro indicador que obtuvo diferencias importantes es el que hace referencia a "Cuando me pongo a estudiar (leer sin distraerme; contestar guías de estudio; hacer ejercicios; escribir resúmenes; etc.) habitualmente le dedico al tiempo efectivo de estudio"; lo que nos sugiere que al tener una mayor incidencia de problemas emocionales, los alumnos tienen dificultades para la organización de el tiempo que dedican a estudiar, (Martínez Guerrero y Sánchez Sosa, 1993) este aspecto es de los más afectados al ser este reactivo uno de los que obtuvieron mayor diferencia entre los grupos extremos G1 y G2.

La subescala de aplicación de las estrategias de aprendizaje tuvo diferencias importantes entre G1 y G2, en el aspecto que hace referencia a "Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otra vez hasta dominarlos", esto nos sugiere que los alumnos con menor incidencia de problemas emocionales hacen un uso más adecuado de las estrategias de aprendizaje en comparación a los que reportan tener más problemas emocionales. Otros ítems de la misma subescala que obtuvieron diferencias importantes fueron por ejemplo: "Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar", "Cuando estudio, trato de relacionar las cosas nuevas que voy aprendiendo con lo que ya sabía", "Cuando leo, trato de identificar la información principal del texto", entre otros, por lo que se puede pensar que los problemas emocionales sí afectan de manera significativa al uso adecuado de algunas estrategias de aprendizaje. (Martínez guerrero y Sánchez Sosa, 1993. Chan, 1994).

Asimismo, más de la mitad de los quince indicadores de habilidades de estudio graficados fueron diseñados para explorar aspectos relacionados con el uso regular de estrategias efectivas de estudio y aprendizaje, los alumnos que reportaron puntajes más altos en la escala de problemas emocionales también mostraron diferencias en el uso de algunas estrategias de aprendizaje, principalmente en: Identificación de la información principal de un texto, imaginar lo que se describe en el libro o lo que se estudia, tratar de relacionar las cosas nuevas con conceptos ya aprendidos, sacar sus propias conclusiones del tema.

Un aspecto importante de la subescala de Búsqueda e Integración de la información también se incluyó dentro de los quince reactivos lo que sugiere que aunque sea sólo un reactivo, también se ve afectado este aspecto por los problemas emocionales en actividades como: leer un libro, consultar otros libros con el mismo tema, detenerse por palabras desconocidas, en la comprensión de la lectura consultar el diccionario, consultar revistas, enciclopedias etc. y realizar analogías a partir de estas informaciones.

Cabe señalar que el hecho de destacar estos aspectos y sus correspondientes subescalas no quiere decir que las demás no se vean afectadas de alguna forma por los problemas emocionales de los alumnos, sino que simplemente en esta investigación de acuerdo a los resultados obtenidos se pueden marcar de una forma más objetiva las anteriores.

Por otro lado, los resultados de las correlaciones entre algunas subescalas del CAE con algunos indicadores de problemas de manejo emocional, se puede observar que a mayor cantidad de problemas emocionales se ve disminuida la capacidad de concentración para el estudio, esto posiblemente porque el alumno ocupa una buena parte de su concentración en pensar en sus problemas ; de igual forma podemos observar que a mayor incidencia de problemas emocionales se ve afectado nuevamente de manera importante la motivación de los estudiantes hacia el estudio (Haynes y Col. 1988. Printrich y Col. 1986). (Durón, 1995, Chan, 1994).

La subescala que explora aspectos relacionados con la comprensión y retención en clase también se vio afectada por los problemas emocionales, es decir se observó que a mayor incidencia de problemas emocionales existe una menor comprensión y retención de los contenidos tratados durante las clases. (Martínez guerrero y Sánchez Sosa, 1993),(Martínez Guerrero & Zarabozo, 1994).

Es importante hacer notar que la subescala de aplicación de las estrategias de aprendizaje se ve afectada también en este análisis de correlación por los problemas emocionales, a mayor incidencia de problemas emocionales existe una deficiente utilización y aprovechamiento de las estrategias de estudio y aprendizaje.

Respecto al análisis que se hizo de cinco aspectos de la escala de problemas emocionales en comparación con cuatro de las subescalas del Cuestionario de Actividades de Estudio CAE, es necesario explicar que los reactivos de la escala de problemas personales fueron elegidos por ser los reactivos que presentaron las diferencias más notables al ser escogidos por los alumnos en alguna de las posibles opciones: *Casi siempre ó Casi nunca*; en cuanto a las subescala del CAE que fueron las que tuvieron calificaciones con mayor puntaje en relación a los reactivos antes mencionados son : Motivación para el estudio, Concentración para el estudio, Aplicación de las estrategias de aprendizaje y Comprensión y retención en clase.

El aspecto de la escala de problemas emocionales "Siento que no valgo mucho", está relacionado con la autoestima se puede notar que

la mayor diferencia entre alumnos que eligieron *Casi Siempre ó Casi Nunca* para este aspecto fue en la subescala CAE que explora aspectos relacionados con la motivación para el estudio. Esto sugiere que los problemas emocionales que afectan la autoestima tienen una incidencia en las cuatro subescalas CAE, graficadas pero afecta de manera más notable a la motivación.

Al relacionarse también con la desesperanza, se puede pensar que existe una interferencia de la desesperanza que afecta a la motivación en mayor medida que a las otras tres subescalas CAE, esto nos sugiere que este aspecto de la escala de problemas emocionales resulta ser importante pues tiene una discriminación en relación a la comparación entre la desesperanza y la motivación que tienen los alumnos.

Respecto de la escala de problemas emocionales, en el reactivo "Me siento triste sin razón" este aspecto esta relacionado con los sentimientos de tristeza y depresión, la mayor diferencia entre alumnos que eligieron *Casi Siempre ó Casi Nunca* se observa en la subescala CAE que explora aspectos relacionados con el uso de estrategias de estudio y aprendizaje, es decir que probablemente existen efectos de los sentimientos frecuentes de tristeza durante la aplicación efectiva de las estrategias de aprendizaje.

En cuanto al reactivo "Me dan ganas de quedarme acostado(a) todo el día, aunque haya dormido bien en la noche", esta relacionado con sentimientos de cansancio excesivo, sentimientos de desánimo general, desesperanza, sentimientos relacionados con la abulia y depresión; se puede observar que este aspecto de desesperanza tiene

mayor diferencia entre los alumnos que eligieron contestar *Casi Siempre ó Casi Nunca*, en la subescala CAE que explora aspectos relacionados con la Motivación para el estudio.

Es decir que existe una interferencia de la desesperanza que afecta a la motivación en mayor medida que a las otras tres subescalas del CAE, así que las cuatro subescalas son afectadas por la desesperanza pero el factor motivacional es el que reporta mayor puntaje en la gráfica; esto nos sugiere que la desesperanza afecta a la motivación que muestran los alumnos.

En relación al aspecto de la escala de problemas emocionales "Me distraigo fácilmente" reactivo relacionado con distracciones frecuentes por problemas personales, se puede observar que la mayor diferencia entre los alumnos que eligieron *Casi Siempre ó Casi Nunca*, para este aspecto se encuentra en la subescala CAE que explora aspectos relacionados con el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje. Esto sugiere que los problemas emocionales pueden impedir la concentración del alumno y tienen una incidencia importante en la aplicación y utilización de las estrategias de aprendizaje.

Respecto al indicador "Duermo muy poco" relacionado con problemas de sueño, se puede ver que la mayor diferencia entre los alumnos que eligieron *Casi Siempre o Casi nunca*, se observa en la subescala CAE que explora aspectos relacionados con la aplicación de las estrategias de aprendizaje. Esto sugiere que existen efectos de las horas de sueño, en la capacidad de aplicar correctamente las

estrategias de aprendizaje. También se puede notar que existe una diferencia notable en la subescala CAE que explora aspectos relacionados con la comprensión de la lectura entre los alumnos que eligieron *Casi Siempre* o *Casi Nunca*, por lo que de probablemente las horas efectivas de sueño afecten también a la comprensión de la lectura (Martínez Guerrero, 1995).

En esta comparación se puede notar una diferencia notable en las cuatro subescalas del CAE respecto a los alumnos que eligieron *Casi Nunca*, duermo muy poco y los que reportaron *Casi Siempre*, duermo muy poco, esto nos sugiere que las horas de sueño afectan el desempeño de las actividades de estudio. Es importante señalar que las interpretaciones respecto a las horas de sueño que los alumnos reportan no son de ninguna manera indicadores de trastornos del sueño, sino más bien están relacionados con las horas efectivas de sueño, tomando en cuenta que los alumnos se desvelan por diferentes razones debido a que trabajar, o no pueden dormir por la tensión que les causan los problemas familiares. Generalmente son necesarias mínimamente ocho horas diarias para descansar. (Webb, 1971).

De acuerdo a lo que se ha discutido anteriormente se puede decir que los problemas emocionales tienen efectos en las actividades de estudio de alumnos de bachillerato así como en la aplicación de algunas estrategias de estudio y aprendizaje tales como: concentración para el estudio, organización del tiempo dedicado al estudio, comprensión de lectura y motivación hacia el estudio entre otras. Es pertinente aclarar que debido a que este estudio fue de tipo descriptivo y

correlacional no se puede hablar de factores unicastales, sino más bien de factores o combinaciones de estos que afectan el uso de las estrategias de aprendizaje, por lo que se sugiere que en estudios posteriores se estudien los efectos de los problemas específicos de tipo emocional en relación a estrategias de aprendizaje por separado, cuidando el control de cada una de las variables a estudiar; debido a que el Cuestionario de Actividades de Estudio CAE , es un instrumento validado anteriormente y comparado con calificaciones en un estudio realizado por Martínez Guerrero en 1998 , es posible concluir que los problemas de manejo emocional muy probablemente tengan efectos en el desempeño escolar de los alumnos de bachillerato; como sugerencia se podría realizar una investigación en la que se estudiaran los factores de ejecución en exámenes en correlación con los problemas de manejo emocional, así como la correlación entre el aprovechamiento y los problemas emocionales. También se podría investigar estos problemas emocionales con otros instrumentos validados que exploren habilidades de estudio en las diferentes áreas del conocimiento.

Finalmente se debería poner mayor atención a los problemas emocionales de los alumnos de bachillerato y en general a los problemas emocionales de los alumnos universitarios , ya que en la actualidad en el nivel medio superior no se cuenta regularmente con un Psicólogo que pueda dar atención preventiva a estos problemas de manera satisfactoria, para que los alumnos que soliciten ayuda, puedan tener este tipo de servicios psicológicos.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar Villalobos, J. (1982). El enfoque cognoscitivo contemporáneo: Alcances y perspectivas. México: Revista CENEIP, VII, (2), pp. 171 -187.
- Ausubel, David. D.F.. (1978). *Psicología Educativa*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, David, P. (1968). *The Psychology of meaningful verbal learning*. N.Y. Grunkne and Stratton.
- Brandford, J.D. (1979). *Human Cognitiven : Learning, understanding and remembering*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co.
- Brown, H. , Campione J. & Day J. (1981). Learning to learn: Ontraining students to learn from text. *Educational Researcher*, pp. 2-21.
- Brucra, J.C. (1983). Deserción escolar en la Universidad Autónoma de Baja California Sur. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XIII, (2) 5 - 104.
- Covo, M. (1989). Reflexiones sobre estudios de la deserción universitaria en México. En *Anuies, Trayectoria escolar en la educación superior*. México. ANUIES.
- Chan, L.K. (1994). Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in grades ,5,7 and 9. *Journal of Experimental Education*, 62, (4), 319-339.
- Dansereau, D.F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H.F. O neal, *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. In J. Segal, S. Chipman & R. Glaser (Eds.) *Relating instruction to basic research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

- Díaz Barriga, F. & Lule G.M. (1978). Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos. México: Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Durón L. (1995). Motivación hacia el estudio : Actividades de aprendizaje y su impacto en el desempeño académico. Tesis Profesional. Facultad de Psicología, UNAM.
- Entwistle, N.C. (1976). Symposium: Learning processes and strategies, Ed. Introduction, "The verb to learn takes the accusative ". British Journal of Education Psychology, 46, pp,1-3.
- González, J. L. & Antmann, A. (1986). Deserción escolar en jóvenes rurales. Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile, (12) 57-69.
- Goodman, K. S. (1976). Reading: A psicolinguistic guessing game. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.) Theoretical Models and Processes of Reading. 2nd (497-508). Newark DE : International Reading Association.
- Hernández L. & Sánchez J. (1991). Prevención primaria del deterioro psicológico: Factores de riesgo y análisis etiológico a través de un modelo interactivo. Revista Mexicana de Psicología. (83 - 90).
- Hidlgard, E.R. & Bowen, G.H. (1975). Teorías del Aprendizaje, Editorial Trillas. México.
- Kanfer, F.H. & Goldstein, A.P. (1980). Helping People Change New York: Pergamon Press.

- Kaplan D. S. Dumphousse, K. R. & Kaplan, H. B. (1994). Mental health implications of not graduating from high school. *Journal of Experimental Education*, 62, (2), 105-123.
- López M. Castañeda S. & Gómez, T. (1989). Contribución a la evaluación de estrategias de aprendizaje: Inventario de habilidades de estudio. En M. López y S. Castañeda (Eds.). *Antología de la psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender*. Facultad de Psicología. UNAM.
- Lucio E. y Labastida L. (1993). Características de personalidad que influyen en la deserción de la carrera de médico cirujano. *Revista Mexicana de Psicología*, (57-62).
- Lucio E. y Reyes L. (1994). La nueva versión del Inventario Multifásico de la personalidad de Minnesota M.M.P.I.-2 para estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, (45-54).
- Martínez Guerrero J. I. & Sánchez Sosa J. J. (1992). The role of systematically using tested learning strategies on college student's academic achievement. *International Journal of Psychology*, 3-4,(27),577.
- Martínez J. & Sánchez J. (1993). Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, (63-72).

- Martínez Guerrero J. I. & Zarabozo D. (1994). Interferencia de signos depresivos en los hábitos de estudio de adolescentes universitarios. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Salud Mental: Federación Mexicana de Sociedades Pro-Salud mental, A.C.
- Martínez Guerrero J. I. (1995). Comprensión de la Lectura y Desempeño Escolar de los Alumnos de Bachillerato. En Vera M. y García R. (Eds.). *Lectura y Lenguaje: Implicaciones en la Enseñanza Universitaria*. UNAM (120-128).
- Mayer R. E. (1988). Learning strategies: An overview. In C.E. Weinstein, R. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Mitchel, R. Matthews, J. R., Grandy, G. T. & Lupo, B. J. (1983). The question of stress among first-year medical students. *Journal of Medical Education*, 58 (5), 367-372.
- Ochberg, R. (1986). College dropouts: The developmental logic of psychosocial moratoria. *Journal of Youth and Adolescence*, 14 (4) 287-302.
- O'Neil, F. (1978). *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- Pandey, R. (1972). Personality characteristics of successful, dropout and probationary black and white university students. *Journal of Counseling Psychology*, 15, 382-386.

Phares, E. J. (1988). *Clinical Psychology : Concept : Methods and Profession*. Chicago : The Dorse Press.

Quesada R. (1990). *La Tecnología Educativa y la Didáctica Crítica*. *Perfiles Educativos* N. 39 CISE, UNAM. (32-35).

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

Quesada R. (1994). *La motivación como variable predictiva del rendimiento académico* . Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Salud Mental. Federación Mexicana de Sociedades Pro-Salud Mental, A.C.

Rivera J. O.(1987). *Interpretación clínica y Psicodinámica del MMPL*. México: Ed. Diana.

Sánchez J. & Hernández L. (1992). *La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México*. *Revista Mexicana de Psicología*. Laura Hernández (Ed.). (27- 33).

Schneck, R.R. (1998). *Individual differences and learning strategies*. In C.E. Weinstein E. T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.). *Learning and study Strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York Academic Press.

Svec, H. (1987). *Youth advocacy and high school dropout* . *High School Journal*, 70 (4),185-192.

Webb, W. (1979). Sleep behavior as a biorhythm. En P. Colquhoun (Ed.), *Biological rhythms and human performance*. London: Academic Press. p.p. 149 - 177.

Weinstein, C.E. & Underwood, V. L. (1981). *Learning strategies: The how of learning*. Mecanogramas, Departamento de Psicologia Educativa, Facultad de Psicologia UNAM.

Weinstein C.E. & Mayer, R.E. (1986). *The Teaching of learning strategies*. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

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

ANEXOS

**CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE
ESTUDIO**

(C.A.E.)

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

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

La información obtenida de este Cuestionario se usará exclusivamente con fines estadísticos y para diseñar programas orientados a mejorar el nivel académico de los estudiantes. No hay respuestas buenas ni malas, por tanto no te preocupes por puntajes o calificaciones.

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

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

EJEMPLO:

38. Asisto a mis clases

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

HOJA DE RESPUESTAS:

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

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

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

1. Cuando me pongo a estudiar (leer sin distraerme; contestar guías de estudio; hacer ejercicios; escribir resúmenes; etc.), habitualmente le dedico al tiempo efectivo de estudio:

- a) Cuatro o más horas diarias
- b) De dos a tres horas diarias
- c) Alrededor de una hora diaria
- d) De tres a cuatro horas semanales
- e) De una a dos horas semanales
- f) Casi no estudio

2. Cuando leo al estudiar, señalo en el libro los conceptos más importantes (subrayo, anoto al margen, encierro párrafos, etc.)

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

3. Mi situación económica me limita para cumplir satisfactoriamente con mis estudios

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

4. Escribo tanto cuando tomo apuntes en clase, que después no tengo tiempo de pasarlos en limpio

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

5. Tengo tantas cosas que hacer cuando salgo de la escuela, que no me da tiempo para estudiar

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

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

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

7. Estudio más de lo que exigen los profesores
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
8. Organizo mi tiempo de estudio, programando las actividades que tengo que realizar
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
9. Cuando estudio, escribo en una hoja aparte los puntos más importantes de lo que voy leyendo
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
10. Cuando estudio, organizo los temas o el material en partes, para estudiarlos uno por uno
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
11. En el salón de clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
12. Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué tanto aprendí y qué cosas todavía me fallan
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

13. En cada clase, tomo notas sobre los puntos más importantes, sin dejar de poner atención a lo que se explica
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
14. Cuando estudio un tema, leo otros libros sobre lo mismo para complementar lo que estoy estudiando
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
15. Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otra vez hasta dominarlos
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
16. Cuando hago un trabajo de investigación, voy a la biblioteca para seleccionar libros y revistas sobre el tema
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)
17. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas desde los aspectos más generales hasta los conceptos más particulares
- Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Siempre o casi siempre (más del 90%)
18. Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas
- Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - Muchas veces (del 70% al 90%)
 - Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - Pocas veces (del 10% al 30%)
 - Nunca o casi nunca (menos del 10%)

19. Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
20. Cuando estudio algún tema, busco mis propios ejemplos para asegurarme de que lo entendi
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
21. Cuando estoy en clase, voy pensando en cada cosa que explica el (la) profesor(a) para asegurarme de comprenderlo
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
22. Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
23. Cuando leo al estudiar, me distraigo pensando en otras cosas
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
24. Después de leer lo que tengo que estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar sobre los puntos más importantes
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

25. Después de resolver un problema o una operación matemática, verifico que el resultado sea correcto y lógico

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

26. Me dan ganas de quedarme acostado(a) todo el día, aunque haya dormido bien

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

27. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura

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

28. Cuando me preparo para un examen, escribo notas o ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema

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

29. Siento que no valgo mucho

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

30. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor cuando estudio

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

31. Cuando estoy estudiando me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
32. Después de estudiar para un examen, no hago ninguna otra tarea académica y trato de descansar
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
33. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
34. Me siento muy triste
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
35. Leo desde antes los temas que se van a ver en clase
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
36. Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)

37. Antes de elaborar un trabajo, me aseguro de tener claros los criterios académicos que señaló el profesor

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

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

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

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

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

40. Asisto a mis clases

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

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

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

42. Me gusta que mis trabajos sean de los mejores

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

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

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

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

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

45. Cuando busco libros o revistas en la biblioteca, encuentro la información que necesito

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

46. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente

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

47. Cuando leo y encuentro palabras que desconozco, consulto el diccionario para anotar su significado

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

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

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

49. Cuando hago investigaciones o elaboro trabajos, sigo paso a paso un método sistemático
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
50. Cuando contesto una guía de estudio, trato de entender cada pregunta y luego busco información para anotar las respuestas
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
51. Escucho música o radio mientras estudio
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
52. Cuando estudio, lo hago en un lugar tranquilo, sin ruidos que me distraigan
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
53. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro que estoy estudiando
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
54. Estudio con la televisión encendida en el mismo cuarto o habitación
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

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

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

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

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

57. Cuando estudio, trato de relacionar las cosas nuevas que voy aprendiendo con lo que ya sabía

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

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

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

59. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(n) o me da sueño

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

60. Cuando el (la) profesora pregunta algo en la clase, siento que lo sé, pero no puedo recordarlo

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

61. Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
62. Participo activamente en clase (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
63. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
64. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)
65. Llevo un horario de las actividades que tengo que realizar cada día de la semana
- a) Siempre o casi siempre (más del 90%)
 - b) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - c) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - d) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - e) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - f) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
66. Cuando leo, trato de identificar la información principal del texto
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10%)
 - b) Pocas veces (del 10% al 30%)
 - c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 - d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
 - e) Muchas veces (del 70% al 90%)
 - f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

67. Hago cuadros sinópticos para relacionar los conceptos principales de lo que estudié

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

68. Si me interrumpen cuando estoy estudiando, me cuesta trabajo retomar el tema

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

69. Cuando me reúno con otros compañeros para hacer un trabajo en equipo, participo en todo el trabajo

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

70. Duermo muy poco

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

GRACIAS POR TU PARTICIPACION