



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“EXPERIENCIA PROFESIONAL EN UN PROGRAMA DE
DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESTUDIO A
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO”**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

MARISA GARCIA RENTERIA

ASESOR: MTRO. SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ.

México, DF., octubre, 2002.

INDICE

I. AGRADECIMIENTOS	2
II. RESUMEN	3
III. INTRODUCCIÓN	4
IV. JUSTIFICACIÓN	5
V. ANTECEDENTES	6
1. HABILIDADES DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ESCOLAR	6
2. DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL ESTUDIO: PROGRAMAS Y PROPUESTAS.....	11
3. HABILIDADES DE ESTUDIO, MOTIVACIÓN Y AUTOCONCEPTO	15
VI. PROCEDIMIENTO	24
VII. EVALUACIÓN	33
VIII. ANÁLISIS	40
IX. CONCLUSIÓN	43
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
XI. ANEXOS	48

A MIS PADRES,

Por darme la vida, por todo
el apoyo y el amor que
incondicionalmente siempre
me han dado.

A MARIO,

Por su ejemplo, fortaleza,
amor, apoyo, motivación y
aliento, pero sobre todo por
estar conmigo.

AL MTRO. SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Por lo que de él aprendí,
por su orientación,
consejos y paciencia.

AL COLEGIO ERASMO DE ROTTERDAM

Por el compañerismo, amistad y
cariño que siempre me brindaron,
pero sobre todo por creer en mi.

A LA PSIC. LETICIA L. LÓPEZ ARMENTA

Por su gran apoyo y por permitirme
aprender de su experiencia.

**A MIS HERMANOS, AMIGOS, ALUMNOS,
Y A TODAS LAS PERSONAS QUE
CONTRIBUYERON DE ALGUNA
MANERA PARA LA REALIZACIÓN
DE ESTE TRABAJO.
GRACIAS.**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal diseñar y aplicar un programa donde alumnos de bachillerato desarrollan habilidades para el estudio; además, el alumno podrá redescubrir que es capaz y competitivo, como un factor que le permite mejorar el rendimiento escolar.

Esta experiencia se realizó en la Preparatoria del Colegio Erasmo de Róterdam, escuela particular incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trabajó con el grupo de quinto grado que consta de 22 alumnos.

Al inicio de la intervención se aplicó un cuestionario para detectar las necesidades específicas del grupo. A partir del diagnóstico se elaboró un programa donde los alumnos pueden desarrollar habilidades de estudio, con la ayuda de un manual que presenta ejercicios complementarios que les permite reafirmar su aprendizaje. El programa se desarrolló en un curso-taller; al término del cual se aplicó nuevamente el cuestionario a manera de *post-test*.

El análisis de esta experiencia se llevó a cabo mediante la comparación de los resultados logrados en el desarrollo de las habilidades, seguido del diseño y aplicación del programa.

Todo lo anterior tiene como referencia los estudios realizados por Weinstein y Schulte, en la Universidad de Texas en Austin, y las investigaciones realizadas en México por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

INTRODUCCIÓN

Mucho se habla sobre el desarrollo de “*Habilidades de Estudio*” y de “*aprender a aprender*”. Sabemos que es importante para los estudiantes, que hay una gran variedad de programas para desarrollarlas, sobre todo en la educación básica. Algunos autores como Nisbet y Shucksmith opinan que los alumnos deben desarrollar habilidades para el estudio, a partir de los últimos grados de primaria y hasta los 14 años.

En este trabajo se pretende desarrollar un programa de intervención sobre el desarrollo de habilidades para el estudio en alumnos de bachillerato, donde el alumno podrá redescubrir que es capaz y competitivo; de esta manera se podrá mejorar su autoconcepto, lo que le permitirá optimizar el rendimiento escolar. Se considera que un factor importante en el bajo rendimiento de los alumnos de bachillerato es, sin duda, el poco desarrollo de habilidades.

Esta experiencia se realizó en la Preparatoria del Colegio Erasmo de Róterdam; escuela particular incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México. Durante el ciclo escolar 1999–2000. Se encontró uno de los grupos con altos índices de reprobación y bajo rendimiento escolar, además con graves problemas de indisciplina y mala actitud ante el estudio. Dichos alumnos, en años anteriores, mostraban materias reprobadas (principalmente en secundaria) y algunos eran repetidores en primaria; el grupo del que hablamos es segundo grado de bachillerato y consta de 22 alumnos.

Para poder resolver el problema se realizaron una serie de estrategias, iniciando con la aplicación de un *Cuestionario de Habilidades para el Estudio (CHE)*, elaborado y validado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el cual es utilizado cada semestre con una muestra distinta cada vez. Este instrumento nos permite detectar las necesidades del grupo, así como las habilidades que necesitan desarrollo. Una vez que se definieron esas habilidades se llevó a cabo la intervención, que consta principalmente en el diseño y aplicación de un curso para el desarrollo de habilidades en los alumnos. Como apoyo al taller se elaboró un manual para el alumno donde se incluyen lecturas complementarias y ejercicios que le permiten reforzar su aprendizaje.

Al término del curso–taller se les aplicó nuevamente el *Cuestionario de Habilidades para el Estudio* a manera de *post-test*, haciendo algunas modificaciones para evaluar únicamente las habilidades contenidas en el curso, y de esta manera comprobar si existió o no un avance.

El análisis de la experiencia se llevó a cabo mediante la comparación de los resultados logrados en el desarrollo de las habilidades y el proceso, seguido de diseño y aplicación del programa.

Todo lo anterior tiene como referencia los estudios realizados por Weinstein y Schulte, en la Universidad de Texas en Austin, con alumnos de Psicología Educativa; además de las investigaciones realizadas en México por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, que también elaboró y validó el instrumento utilizado en la presente investigación.

JUSTIFICACION

De acuerdo a los resultados encontrados en la aplicación del instrumento podemos observar que uno de los problemas que se presentan en la educación media y principalmente en el grupo de alumnos en cuestión, es el poco desarrollo de las habilidades para el estudio en los alumnos, lo cual crea baja autoestima al encontrarse de manera reiterada con un fracaso escolar, lo que desmotiva y termina por reflejarse en su bajo rendimiento escolar.

Se han desatado polémicas sobre la relación entre el bajo rendimiento escolar y el autoconcepto de los alumnos; así como entre el bajo rendimiento y el desarrollo de habilidades. Sabemos que un alumno que presenta bajo rendimiento o fracaso escolar tiene bajo autoconcepto; las consecuencias son más obvias que las causas. También sabemos que las causas del fracaso escolar son muchas y algunas veces poco claras o difíciles de detectar; sin embargo, creemos que una de ellas es, sin duda, la falta del desarrollo de habilidades de estudio.

La educación media superior tiene como uno de sus objetivos dotar a los alumnos de las suficientes bases para poder desempeñarse en estudios a nivel superior; y con un grupo de las características ya mencionadas era obvio que este objetivo no se estaba cumpliendo. Estos alumnos tenían una negativa actitud ante el estudio, esto lo reflejaban con apatía, desinterés y desmotivación; porque la mayoría de ellos había presentado fracasos en años anteriores, repetir uno o dos cursos en educación primaria o una cantidad importante de materias reprobadas en educación secundaria, lo cual reflejaba considerables consecuencias. En la cuestión académica, largos rezagos en cuanto a contenido, grandes *lagunas* o dudas y, sobre todo, los estragos de un mal aprendizaje. Por otro lado influía la cuestión personal, que consideramos muy importante para dichos alumnos. La suma de tantos fracasos y frustraciones les había hecho sentir poco capaces o poco hábiles para el estudio; su autoconcepto estaba muy dañado y les hacía pensar que cualquier esfuerzo era en vano; muchos de ellos no deseaban continuar con estudios superiores y el sentirse con tan poco valor se reflejaba claramente en su rendimiento, en su conducta y en su disciplina.

Al término del primer bimestre, en el grupo de quinto grado, el 86.3% de los alumnos había reprobado por lo menos una materia y el 40.9% había reprobado más de tres materias; además resultados similares se observaron cuando el grupo cursaba cuarto grado durante el pasado ciclo escolar (1998-1999).

Debido a estos resultados está claro que se debía actuar de inmediato, partiendo de la teoría de que la manera óptima de recuperar a estos alumnos era conseguir que desarrollaran habilidades para el estudio, porque con ellas los alumnos estarían mejor preparados para organizar su aprendizaje, presentar trabajos de mejor calidad, mejorar su atención, concentración y memoria, lograr una mejor comprensión lectora, etcétera; es decir, estarían *aprendiendo a aprender*.

Al desarrollar en los alumnos las habilidades de estudio que les permitiera además de hacerse responsables de su propio aprendizaje, reencontrar su propio valer y recuperar su autoestima; lo que le permitirá sentirse motivados hacia el estudio y de esta manera recuperarse del bajo rendimiento escolar.

ANTECEDENTES

1. HABILIDADES DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ESCOLAR

En las últimas décadas, los docentes e investigadores de la educación se han preocupado por el desarrollo de habilidades de estudio en estudiantes de diferentes edades y niveles escolares.

Gall (1994) define las habilidades de estudio como el uso efectivo de las facultades apropiadas para realizar una tarea de aprendizaje. En otras palabras, un estudiante que tiene buenas habilidades de estudio puede realizar satisfactoriamente una tarea de aprendizaje, mediante el uso de habilidades apropiadas de un modo efectivo.

La enseñanza de habilidades de estudio en educación superior, por lo común, pone énfasis sobre la administración del tiempo, toma de apuntes, comprensión lectora, preparación de exámenes e investigación bibliográfica.

Es importante marcar la diferencia entre *habilidades de estudio* y *estrategias de aprendizaje*. Una habilidad de estudio se refiere a un aspecto particular del un proceso; mientras que una *estrategia* se refiere al conjunto del proceso (Gall, 1994).

El término *estrategia de aprendizaje* aparece cada vez con mayor frecuencia en los libros sobre educación. Lo usan principalmente los psicólogos educativos que estudian el proceso de aprendizaje; es decir, cómo la información es obtenida, almacenada en la memoria y recuperada nuevamente.

Weinstein (1984) define una *estrategia de aprendizaje* como los comportamientos y pensamientos que un estudiante realiza durante el aprendizaje, y que tiene como finalidad influir en su proceso de codificación.

Existen diversos conceptos sobre las estrategias de estudio y en términos generales nos conduce hacia el mismo fin. Nisbet y Schuckmith (1987) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Estos autores citan a otros al tratar de aclarar la diferencia entre habilidades y estrategias de aprendizaje; mencionaremos algunos de ellos: Resnick y Beck (1976) ponen de relieve dicha diferencia hablando de estrategias generales al referirse a las actividades relacionadas con el razonamiento y el pensamiento; y de estrategias mediacionales al referirse a las habilidades específicas o recursos que utilizamos al realizar una tarea. Por otro lado, Sternberg (1983) distingue las habilidades ejecutivas como aquellas usadas al planificar, controlar y revisar estrategias para la ejecución de una tarea; y las habilidades no ejecutivas como aquellas empleadas en la ejecución fáctica de una tarea.

En este trabajo manejaremos las estrategias de estudio como aquellas herramientas que le permiten al estudiante optimizar su aprendizaje, de tal forma que ayudarán al alumno a desarrollar habilidades como el autoconocimiento y metacognición, lo que se deriva en *aprender a aprender*.

Generalmente, cuando hablamos sobre el desarrollo de habilidades de estudio nos remitimos a lo que se conoce como *aprender a aprender*; esta no es una idea nueva, la cita Rousseau en 1792, cuando aspiraba a desarrollar actitudes

y métodos de aprendizaje separadamente de la enseñanza formal, antes de la adquisición de conocimientos. Los actuales teóricos del aprendizaje tienden a partir del principio de que *aprender a aprender* es una capacidad que debe desarrollarse simultáneamente con la experiencia del aprendizaje.

Aprender a aprender se ha convertido en objeto de capital interés para la psicología cognitiva, aunque raras veces se trate bajo esa denominación. Estas investigaciones tuvieron su inicio en la década de los cincuentas, especialmente cuando Bruner, Goodnow y Austin publicaron su texto fundamental, *A Study of Thinking (Un estudio del pensamiento)*; donde se menciona que: “*aparte de adquirir las habilidades básicas, intelectuales y sociales, del lenguaje y de las matemáticas, nos parece que el niño debe aprender a aprender, debe ser capaz de buscar información cuando la necesita y de independizarse progresivamente de sus profesores*” (Nisbet y Shucksmith, 1987).

El *aprender a aprender* nos remite a habilidades más elaboradas y no sólo el hecho de utilizar estrategias de estudio; se pretende que el alumno logre una metacognición y un metaconocimiento. No puede decirse que la simple ejecución mecánica de ciertas habilidades o destrezas sea una manifestación de la aplicación de una estrategia de aprendizaje, se requiere una planeación de esas habilidades, lo que es posible mediante un cierto metaconocimiento, que permite a esas habilidades ser usadas de un modo estratégico.

El metaconocimiento se refiere básicamente a que el alumnos conozca sus destrezas y limitaciones en su proceso de aprendizaje, así como el estilo de aprender y las estrategias que ha utilizado; de esta manera el alumno puede alcanzar una metacognición.

Nisbet y Schucksmiht (1987) definen la metacognición como el conocimiento de uno mismo, concerniente a los propios procesos y productos cognitivos.

Roces y colaboradores (1999) consideran que la metacognición se refiere a la autorregulación metacognitiva; en concreto al establecimiento de metas y la regulación del estudio y la propia comprensión.

Por otro lado, Gall (1994) la define como la reflexión sobre lo que uno sabe, y sobre cómo manejar el propio proceso de aprendizaje. Propone tres niveles metacognitivos:

1. Conocimiento de los propios hábitos y habilidades de estudio
2. Capacidad de verificar el éxito del propio comportamiento de estudio, en este nivel el alumno debe ser capaz de seleccionar una estrategia de aprendizaje adecuada para cada tarea de estudio
3. Inclinación a usar estrategias compensatorias cuando el estudio no es exitoso, el alumno deberá controlar el uso de estrategias de aprendizaje y determinar cómo están funcionando

Es, por lo anterior, que se le da tanta importancia a que los alumnos logren una metacognición, y es o debería ser una preocupación para todos aquellos que de alguna manera tienen influencia en los procesos cognitivos, afortunadamente esta inquietud crece cada día más.

Una de las preocupaciones más frecuentes de los educadores es el rendimiento escolar de sus alumnos; constantemente se aplican estrategias para

mejorarlo o aumentarlo. Podemos coincidir que el rendimiento es el producto conseguido por un trabajo, el fruto o la utilidad obtenida como consecuencia a tal fin.

Este concepto hace referencia al nivel de aprovechamiento que logra el alumno a partir de los criterios educativos para su observación en el ámbito escolar, instituidos en determinado contexto sociocultural; esto implica una dimensión que abarca desde el mínimo hasta el más alto aprovechamiento.

De esta manera, cuando un profesor habla del buen rendimiento de un alumno es porque consigue los objetivos educativos que se han fijado para su edad, y sigue con aprovechamiento las enseñanzas que le imparte. El rendimiento de un alumno viene fijado por la puntuación que alcanza en las pruebas de rendimiento académico, o en el grado de dominio que demuestra en las materias que componen el plan de estudio

Otros educadores definen al rendimiento escolar como las calificaciones o resultados escolares obtenidos por los alumnos mediante evaluaciones de aprovechamiento o desempeños durante determinado periodo escolar.

Por otro lado, Andreani (Avanzini, 1979) destaca que entre los factores más importantes del rendimiento escolar se encuentran ciertos aspectos caracterológicos que pueden facilitar u obstaculizar la plena realización de las potencialidades, tanto en el niño como en el adolescente. Así, Andreani marca cinco aspectos importantes que influyen en el rendimiento:

- 1) Puede encontrarse un bajo rendimiento escolar debido a una lentitud de maduración, lo cual impide la comprensión de nociones impartidas en un cierto nivel, y generan lagunas de preparación que persisten incluso después de haber alcanzado el nivel necesario de maduración
- 2) El ritmo de madurez de las muchachas por lo regular suele ser más rápido que el de los muchachos, por lo que es más fácil encontrar desniveles
- 3) La orientación de la inteligencia, que va más hacia lo concreto que hacia lo abstracto, puede obstaculizar el aprendizaje, sobre todo cuando la enseñanza es impartida de modo formal con definiciones, clasificaciones teóricas y métodos deductivos en vez de hacerlo de una manera más activa, que promueva la inteligencia abstracta, sobre todo en los adolescentes
- 4) Se tienen factores ambientales que pueden ser la causa del bajo rendimiento, por ejemplo, las dificultades económicas que además de actuar como una limitante en el menor, le impide tener acceso a actividades socioculturales que le ayuden en su aprendizaje, también puede ser causa de perturbaciones afectivas al provocar tensiones dentro de la familia así como dificultades para relacionarse con los compañeros o con la autoridad en general.
- 5) Los conflictos familiares pueden ser causa del bajo rendimiento escolar al operar de manera fuerte y precoz, apareciendo incluso en el primer año de escuela primaria; al ser éste el primer contacto con la escuela es de gran importancia, tanto para la estructuración de las actitudes, como para el estudio y la sociedad en general, así como

para la formación de los instrumentos necesarios en las sucesivas adquisiciones culturales de fases más avanzadas de escolaridad, como la enseñanza secundaria o de bachillerato

Autores como Padua (citado en Avancini, 1969) mencionan que los niños que provienen de grupos sociales menos favorecidos tienen una mayor probabilidad de encontrarse culturalmente en desventaja; es decir, que su socialización y adaptación será la menos indicada para el desarrollo de sus potencialidades, lo cual no siempre es cierto. En el presente caso sucede lo contrario: los alumnos de clase media o media alta también pueden presentar carencias educativas o bajo rendimiento escolar. Los factores sociales, ambientales y de ajuste permiten describir las variantes del rendimiento escolar en los diferentes estratos sociales. En un estudio realizado por el mismo autor encontró que los niños provenientes de los grupos sociales más altos muestran un mejor uso del lenguaje, un mayor vocabulario, además de diferencias significativas en la adquisición de las matemáticas; por otro lado, en las clases sociales bajas encontró que los niños que presentan capacidad intelectual alta manifiestan rendimientos escolares bajos, los cuales podían deberse al nivel de su escuela, altos métodos de enseñanza, tipo de profesor, etcétera.

A partir de lo anterior se observan correlaciones entre clase social y motivación, así como motivación y rendimiento, por lo que se desprende que el sistema educativo, más que cambiar o reformar la estructura de clases, refuerza el privilegio de algunas y las limitaciones de otras.

A continuación se lista una serie de los principales factores ambientales y educativos que pueden influir o ser la causa de los problemas escolares:

- **Condiciones familiares.** Cuando se tienen dificultades afectivas entre los miembros de la familia o si son muy exigentes, muy protectores o inconstantes en sus actos hacia con el niño, pueden causar problemas al menor en edad escolar; por otra parte, los padres deben mostrar un interés permanente en las actividades escolares del niño porque el desinterés puede afectar su desenvolvimiento académico.
- **Características de su comunidad.** El niño que se desenvuelve en una comunidad que se preocupa en proporcionar un mejor nivel de instrucción, estará en mejores condiciones de avanzar académicamente; por el contrario, una comunidad con un bajo nivel de instrucción podrá influir negativamente en el aprovechamiento escolar del menor.
- **Inadaptación de los programas a los intereses del niño.** Es importante proyectar interés y motivación hacia los conocimientos en su vida cotidiana; cuando el menor muestra poco interés o motivación hacia las actividades escolares esto puede influir negativamente en su rendimiento académico.
- **Desequilibrio del programa.** Cuando no se tiene una buena metodología al impartir las diferentes materias (no distribuyendo adecuadamente el tiempo que se dedica a cada una o se le da mayor importancia a unas que otras) se puede afectar el aprovechamiento del

menor, también cuando se imparten las materias aisladas en lugar de complementarse entre sí.

- **Métodos de instrucción defectuosos.** Aparecen cuando los métodos y procedimientos de enseñanza utilizados no son los adecuados, cuando los grupos son numerosos, el material pobre y la ayuda técnica escasa; de esta manera el maestro puede tener dificultades al impartir su clase, perjudicando el desempeño escolar de sus alumnos.
- **Condiciones desfavorables de la escuela.** Cuando la escuela se encuentra en malas condiciones en cuanto a infraestructura: cuenta con iluminación inadecuada, muebles en mal estado o salones reducidos, puede afectar el desempeño escolar del menor; sin embargo, si el maestro sabe aprovechar todas las posibilidades, aunque éstas sean en cierta medida desfavorables, puede contrarrestar los efectos negativos que pudieran tener sus alumnos.

Como se menciona anteriormente, el bajo rendimiento escolar tiene diversas causas y atribuciones, pero consideramos que en estudios superiores la falta del desarrollo de habilidades es una causa importante del bajo rendimiento escolar.

Los beneficios de la enseñanza de habilidades de estudio se pueden determinar comparando las de los alumnos de alto y bajo aprovechamiento.

Gall (1994) menciona que si los grupos difieren en el uso de determinadas técnicas de estudio, podemos llegar a la conclusión de que el uso de esas técnicas es al menos parcialmente responsable del éxito de algunos estudiantes y de los resultados pobres que obtienen otros. También podemos dar por sentado que entrenar a los estudiantes, especialmente a los de desempeño bajo, en esas habilidades probablemente aumente su éxito académico.

Zimmerman y Pons (Gall, 1994) realizaron diversas investigaciones para encontrar evidencias que comprueban la relación entre las habilidades de estudio y el éxito escolar. Trabajaron con dos grupos de 40 alumnos cada uno, el primero considerado con buen rendimiento de acuerdo a sus notas escolares, y el otro, por el contrario, presentaba bajo rendimiento escolar.

Entre otras cosas, descubrieron que los estudiantes de alto desempeño hacían un uso sustancialmente mayor de cada una de las estrategias de aprendizaje autorreguladas que los estudiantes de bajo desempeño. Además, que los estudiantes con mejores habilidades de estudio tienden a lograr mejores notas que los que tienen actitudes y habilidades de estudio pobres.

En estas investigaciones se encontró que la motivación también juega un papel muy importante en la enseñanza de habilidades de estudio. Si un estudiante está motivado, la enseñanza puede concretarse en las habilidades para la realización de las tareas de aprendizaje, pero si el estudiante no está motivado, la enseñanza debe incluir también un componente sustancial dirigido a las necesidades personales de los estudiantes y a su motivación para concurrir a la escuela y para estudiar.

Debido a esto, Gall (1994) afirma que, cuando los estudiantes están motivados, el entrenamiento en técnicas para realizar tareas de aprendizaje con eficiencia, probablemente basta para mejorar su desempeño académico.

2. EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA ESTUDIO: PROGRAMAS Y PROPUESTAS

El movimiento en favor de la enseñanza de habilidades para el estudio ha cobrado auge en los últimos años, a partir de la preocupación por el fracaso escolar, y después en los niveles superiores de la educación secundaria, cuando las escuelas reconocieron las dificultades a las que se enfrentaban.

Precisamente en los últimos años, cuando los educadores se dieron cuenta de la importancia del desarrollo de habilidades en los alumnos adolescentes, empezaron a surgir programas de desarrollo en algunas escuelas. Además, la carencia de habilidades de estudio traía consigo diversas consecuencias, no sólo un mal aprendizaje, sino también bajo rendimiento escolar; lo que además influye en su autoestima, motivación, actitud ante el estudio, relación maestro-alumno, etcétera.

La posible opción, en cualquier caso, merece ser planteada en otros términos más positivos y constructivos. ¿Qué tipo de programas? ¿Cómo adaptarlos? ¿Cómo desarrollarlos? ¿Cómo evaluarlos y para qué?, además, ¿Cómo justificarlos? ¿Quiénes han de participar en el proceso?, todo un largo enunciado en cuestiones relacionadas con la promoción y cultivo de procesos de cambio y renovación en el sistema escolar.

No debería iniciarse la enseñanza hasta no tener la certeza absoluta de si el alumno está preparado para aprender; además, un maestro no puede esperar que los alumnos estén motivados intrínsecamente si él mismo no produce las condiciones propicias para poner en marcha tal motivación.

La escuela debe adoptar una posición alternativa, organizando un esfuerzo sistemático multiforme de recuperación a los atrasos y disminución, y por tanto, de reprobación. Justamente esa intención es la que se pretende lograr con el presente trabajo. Se trata de hacer que el alumno recupere su autoconcepto y motivación y que se haga responsable de su propio aprendizaje, todo esto a través del desarrollo de habilidades.

Debido a la preocupación que se tiene por los alumnos de bachillerato, e incluso universitarios, por la falta de desarrollo de habilidades se han creado un sin fin de manuales de estudio y programas que ayudan al desarrollo.

En Gran Bretaña, uno de los libros más influyentes de 1946 fue: *First Year at the University (El primer año en la Universidad)* de Bruce Truscot. Este libro ofrece consejos sobre una amplia serie de temas, como: organización, concentración y memoria, exámenes, lectura, y otros.

Posteriormente, los escritores e investigadores de los diferentes manuales notaron que se trataba únicamente de consejos para el estudio, entonces Maddox (Nisbet y Shucksmith, 1987) hace la reflexión: *“la mayor parte de los consejos sobre aprendizaje y estudio son más aplicables a un aprendizaje memorístico que a un aprendizaje racional. En cambio, los consejos referentes a la motivación y a la concentración tienden a ser recomendaciones vacías e inútiles por falta de concentración y especificación”*.

La enseñanza de los métodos de estudio también debe criticarse porque se efectúan a menudo de manera aislada, al margen de los estudios y aprendizajes con que, de hecho, se enfrentan los alumnos. Ante este problema, Monroe (Nisbet

y Shucksmith, 1987) sostiene que: “*el entrenamiento en los procedimientos de estudio debe basarse en un adecuado conocimiento de las necesidades individuales de los alumnos en cuestión; debe proyectarse de acuerdo con propósitos específicos y planificarse cuidadosamente, nunca ser tratado como algo accesorio*”.

También recomienda que la enseñanza de los métodos de estudio debe ser impartida por el mismo profesor de la escuela. Es mejor concebirla como ayuda para resolver los problemas con que tropiezan los alumnos en el estudio de sus asignaturas. El contenido y el método de esa enseñanza deben estar en estrecha conexión con las dificultades reales que experimentan los estudiantes, y su organización debe planificarse cuidadosamente para mejorar el aprendizaje que los alumnos consideran importante.

Los cursos sobre habilidades para el estudio son inútiles, si los alumnos no se acuerdan de utilizar los métodos o técnicas adecuados cuando se les propone resolver un problema concreto en alguna asignatura.

La enseñanza de las habilidades para el estudio es ineficaz si la habilidad sólo se retiene para su uso en el contexto en el que fue enseñada, pero no es generalizada o transferida a nuevos problemas o situaciones inéditas; por lo que estas habilidades deben ser enseñadas en un contexto significativo y teniendo en cuenta que pueden ser utilizadas en otras asignaturas y aplicadas de manera general.

Por otro lado, dentro de las investigaciones realizadas con estudiantes de niveles superiores en Estados Unidos, tenemos dos grupos de investigadores: el primero de ellos es Weinstein, con una de sus aportaciones más conocidas, el cuestionario *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio* (LASSI).

El primer paso en el desarrollo del LASSI consistió en analizar los instrumentos realizados por Weinstein y Schulte. Las fuentes para el banco inicial de reactivos incluían, tanto instrumentos experimentales publicados y no publicados, como investigaciones y practicantes en el área de estrategias de aprendizaje, miembros del equipo en el proyecto y consejeros psicométricos. El primer grupo de 645 reactivos fue reducido como resultado de varios análisis y una variedad de estudios de piloto y de campo. Como resultado de esos pasos, se construyó una versión del LASSI conteniendo 90 reactivos. Uno de los primeros estudios conducidos con ese instrumento probó su confiabilidad de *test-retest*. Noventa graduados de un curso introductorio de psicología educativa contestaron el LASSI en dos ocasiones diferentes, separados por un intervalo de 3 a 4 semanas. Los alumnos tuvieron 45 minutos para complementar su tarea. Se obtuvo una correlación de *test-retest* de 0.88 para el total del instrumento.

Utilizando esta versión del LASSI, se desarrolló un conjunto de 10 escalas que miden diferentes agrupamientos de estrategias de aprendizaje y actitudes de estudio, las cuales son: ansiedad, actitud, concentración, procesamiento de información, motivación, programación, selección de las ideas principales, autoexamen, ayudas de estudio y estrategias de prueba.

Parte de la motivación para desarrollar el LASSI fue la necesidad de un método de valoración confiable para su uso en la investigación y en actividades de desarrollo que son conducidos como parte del *Proyecto de Estrategias de Aprendizaje Cognoscitivo*.

Un segundo grupo de investigadores son Pintrich y McKeachie (Roces y col., 1999), en la Universidad de Michigan, quienes desarrollan un modelo de aprendizaje autorregulado basado en las teorías cognitivas y de motivación. En él, aunque se integran múltiples factores, se considera que los factores cognitivos y motivacionales y sus relaciones, son los que ejercen una influencia más directa en la implicación del estudiante en el aprendizaje y en el rendimiento escolar.

Estos autores desarrollan otro instrumento, el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (MSLQ), con el que se pretende medir una amplia gama de factores motivacionales y de estrategias de aprendizaje. Este cuestionario ha sido ampliamente utilizado en niveles universitarios.

Este cuestionario fue utilizado en España por Rocés Montero y colaboradores (1999) para realizar una investigación con estudiantes universitarios a los que se les aplicó una versión en español. En dicha investigación se pretendía analizar la relación entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

Los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje han sido desarrollados por una gran variedad de razones; comúnmente, son usados por investigadores para encontrar la efectividad de componentes estratégicos o interacciones entre componentes, también son usados para examinar procedimientos instruccionales, transferencias y generalización del uso de estrategias; finalmente están desarrollados muchas veces como parte de un programa de intervención mayor o enriquecido para alumnos con desventajas educativas o mal preparados.

Existen varios enfoques con respecto al entrenamiento de estrategias de aprendizaje. El primer método de instrucción implantada se concentra en la incorporación de entrenamiento de estrategias de aprendizaje con materiales educacionales ya existentes, particularmente materiales impresos y libros de trabajo.

Por otra parte, otro de los enfoques usa intervenciones instruccionales existentes para enseñar estrategias de aprendizaje. Este método utiliza el *metacurriculum* para enseñar, junto con el contenido normal de las clases o programas de entrenamiento.

Este enfoque considera que las estrategias podrían ser enseñadas mejor, y de una manera más directa, utilizando un profesor, ayudante o especialista en desarrollo educativo. El instructor utiliza métodos que demuestran, sugieren y refuerzan la adquisición del uso de estrategias de todas las diferentes categorías. La implementación del *metacurriculum* requiere que el instructor integre la instrucción de estrategias de aprendizaje en actividades planeadas y no planeadas que suceden durante clases. Es importante que los instructores implementen el *metacurriculum*, explicando a los alumnos como usar la estrategia, dando oportunidades para la práctica y para la retroalimentación, y revisando periódicamente como es que varias estrategias pueden ser combinadas para crear un sistema efectivo de estudio.

Otros investigadores y practicantes han usado formas de enfoque adjunto para el entrenamiento de estrategias de aprendizaje. Usar un enfoque adjunto involucra la creación de alguna forma de instrucción complementaria. Esto puede tomar la forma de cualquier cosa, desde un taller de dos horas de duración en una

estrategia particular, hasta un curso con duración de un semestre para la enseñanza de estrategias de cada una de las categorías.

El curso de estrategias de aprendizaje ofrecido en la Universidad de Texas es parte de un programa para alumnos que no se han graduado aún en la carrera de Psicología Educativa. Originalmente, el curso fue desarrollado como un laboratorio de la vida real, para probar resultados de una investigación. Con el tiempo, el aspecto del servicio del curso pasó a ser igualmente importante. Actualmente, cursos de 35 sesiones con aproximadamente 25 alumnos cada uno, son ofrecidos cada año. El tipo de alumnos registrados para los cursos es variable. Sin embargo, la mayoría son alumnos de la división más baja, con dificultades históricas o académicas, o alumnos que han encontrados problemas en sus estudios.

El curso es evaluado extensivamente; parte de la evaluación se obtiene de la entrada y salida de medidas administradas a los alumnos. Esta información incluye al puntaje del LASSI, la encuesta de hábitos de estudio y actitudes; además se obtiene la información de puntajes de exámenes en la clase, tareas, actividades y ejercicios de práctica.

En México, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) elaboró el *Cuestionario de Habilidades de Estudio (CHE)* para evaluar la forma en que los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje, además de diferentes aspectos como actitud ante el estudio, relación maestro-alumno, etc. Dicho cuestionario es utilizado cada semestre para la selección de los alumnos de primer ingreso al plantel Ciudad de México, y fue utilizado en este trabajo como instrumento diagnóstico, y posteriormente, para evaluar los efectos que se produjeron después de la aplicación del programa.

La meta principal de todos los cursos es ayudar a los alumnos a tomar más responsabilidad en su propio aprendizaje. Además, están diseñados para ayudar al alumno a formar un enfoque sistemático para estudiar y aprender más que con sólo proveerlo de un simple *saco de trucos*.

El programa diseñado en este trabajo es un instrumento de intervención, por lo cual no puede hablarse de *metacurriculum*. Sin embargo, se trató de no caer en el error que los teóricos han criticado. Durante la aplicación del programa se trabaja con contenidos de diversas materias para que el alumno no sólo aprenda las estrategias de estudio como consejos prácticos, sino que pueda insertarlos y utilizarlos en varias materias.

3. HABILIDADES DE ESTUDIO, MOTIVACIÓN Y AUTOCONCEPTO

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, es importante desarrollar en los alumnos las habilidades de estudio. Se habla sobre manuales, programas, cursos, sobre las características del profesor, sobre las características de los cursos o programas y hasta del *metacurriculum*.

Cuando estamos ante un caso de poco desarrollo de habilidades habrá que tener presente, no sólo la realidad del momento actual, sino todas las causas que han contribuido y han propiciado la existencia de este caso.

Por esta razón, el tratamiento del desarrollo de habilidades de estudio debe incluir el fortalecimiento de la personalidad del que lo sufre. Si poseyendo capacidades no es apto para satisfacer la normal necesidad de éxito, es porque encuentra una dificultad de adaptación a la situación real que pone en juego su entera personalidad.

A veces se llega a pensar que, sin desprestigiar lo didáctico y la metodología de un estudio hecho, hay que insistir en la reorganización de la personalidad y en el fortalecimiento del núcleo familiar como sede del esfuerzo intelectual del estudiante.

Consideramos que la mejor solución es la de ayudar al sujeto a sentirse digno de sí mismo, seguro de sus posibilidades objetivas y reales, liberándose emocionalmente de cuanto le ha impedido comprenderse.

Al desarrollar en los alumnos las habilidades de estudio nos estamos ocupando sólo de una parte del problema, la cuestión académica; pero hay que recordar que los alumnos de este caso no sólo tienen un mal aprendizaje, rezago académico y altos índices de reprobación; además tienen problemas de conducta, de actitud, baja autoestima y desmotivación, todo esto provocado por la suma de fracasos y frustraciones que les ha hecho sentir poco capaces y poco hábiles para el estudio.

Al pretender solucionar este problema, debe abordarse de una manera global, y realizar una intervención integral que nos permita, además de resolver el problema académico, resolver la situación de personalidad de los alumnos.

Primero, debemos enfocar nuestra atención en la motivación; este es un tema tan amplio y con tantas connotaciones complejas y múltiples teorías que es difícil manejar sólo una definición o una de las teorías.

McClelland (Wasna, 1974) define la motivación como el reflejo de experiencias en que ciertos estímulos clave se asociaron con efectos o con las condiciones que los provocaron. McClelland (1974) basa su teoría en un modelo de gradiente y distingue entre dos valores afectivos y su medio situacional: uno se refiere a la expectativa, en virtud de experiencias anteriores activadas por las características de la situación, y el otro a la situación del momento. Si los valores afectivos activados son positivos surge un comportamiento de aproximación; si son negativos, de evitación. De esta manera podemos decir que la motivación es la tentativa de incrementar la propia capacidad, o de mantenerla en el nivel más alto posible.

Por otra parte, Acosta (1998) nos dice que la fuente de la motivación conductual es el refuerzo extrínseco que se les proporciona a los sujetos para aumentar sus hábitos o tendencias de actuar de cierta manera, es decir, que la

conducta puede ser motivada por los incentivos, premios, recompensas o castigos que reciban los sujetos. Se definiría el incentivo como el evento u objeto que favorece la frecuencia o desalienta el comportamiento; esto es cuando hablamos de una motivación extrínseca.

Por otro lado, la motivación intrínseca es la necesidad que tienen los sujetos de autorrealización, autonomía y autodeterminación. Todos los seres humanos tienen necesidad de desarrollar su potencial diferenciador, sus propios recursos internos, su sentido de competencia y de autoestima, que es lo que en realidad los hace activar, dirigir y mantener su conducta.

Cuando las personas se encuentran absortas en una tarea, es porque encuentran en ella la motivación suficiente para llevarla a cabo y encontrar satisfacción al hacerla. Para ellos la actividad es lo que importa, porque mientras están absortos se sienten dueños de su aprendizaje, controlándolo, dominando su ansiedad y así aprendiendo más significativamente, hacia la dirección que les indican sus propias capacidades y, de esta manera, incrementando su competencia y su capacidad.

Otras personas persiguen metas realizando tareas mientras se preocupan por experimentar el orgullo que les producirá el éxito, así como por evitar los fracasos, la vergüenza o la humillación. Este tipo de motivación está relacionada con las metas de autovaloración. Experimentar la aprobación de los otros es una fuente de motivación para otro tipo de personas, de alguna manera vive por y para experimentar la aprobación de los otros o evitar su rechazo, así como evitar la pérdida de situaciones de privilegio, las consecuencias positivas, materiales o no; este tipo de personas se marcan metas encaminadas a salvar su autoestima.

Los sujetos que persiguen una meta de aprendizaje se preguntan antes de iniciar la tarea: ¿cómo puedo hacerlo? Centran su atención en el proceso mediante el cual van realizando la tarea, toman los errores como algo natural que les permite ver que han aprendido y que deben mejorar; para ellos los resultados siempre son retos que deben superarse, suelen elegir tareas que les permiten aprender, buscan información precisa para mejorar la propia habilidad, o consideran que el profesor es una fuente de orientación y ayuda; por lo que su motivación es totalmente intrínseca.

Por el contrario, los sujetos que persiguen una meta para salvar la autoestima, antes de iniciar la tarea se preguntan: ¿podré hacerlo? Centran su atención en los resultados, toman los errores como fracasos, para ellos los resultados siempre son una amenaza, suelen elegir tareas en las que puedan lucirse, buscan información de carácter adulador, consideran que el profesor es un juez sancionador, por lo que su motivación es extrínseca.

Como ya se ha mencionado, existe la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. Aunque normalmente los estudiantes enfocan el estudio no como una actividad a través de la cual se puede aprender, donde se puede conseguir éxitos y donde sería deseable evitar los fracasos, sino como una actividad instrumental, cuyo valor deriva de que se la perciba como relevante o no para la consecución de metas que tienen que ver con valores distintos del logro o el aprendizaje. La motivación de estos sujetos por la actividad escolar es, en general, externa con implicaciones normalmente negativas.

La motivación extrínseca, si bien es menos aconsejable para el trabajo escolar, se da con mucha frecuencia y en muchas ocasiones, tanto escolar como familiarmente. Eso significaría que la motivación estaría promovida desde fuera, utilizando los premios y los castigos como reforzadores de la conducta. El sujeto está muy pendiente de esa presión social, de la valoración o del castigo, y actúa, en muchas ocasiones, para evitar el último, a la vez que disminuye la motivación para aprender.

Por otro lado, la motivación intrínseca se refiere principalmente a que el alumno centra su interés en aprender y no en obtener resultados, sólo por cumplir y obtener su recompensa. El alumno motivado intrínsecamente trata de incrementar sus conocimientos en relación con algún aspecto de los contenidos presentados, o de los procedimientos a seguir para hacer bien algo; además, los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan ir las regulando.

Alonso (1991) nos dice que para que un alumno asuma, intrínsecamente motivado, la realización de una tarea que en principio no le atraía hace falta que se den dos condiciones:

- a) Que su realización sea el momento para percibir o experimentar que sea competente
- b) Que se dé la experiencia de autonomía

Sin embargo, muchos alumnos llegan a interiorizar y a hacer propias las metas de la actividad escolar, a través de un proceso en el que el adulto inicialmente controla la conducta mediante sus mensajes y elogios, pasando después a controlarla a través de mensajes de auto aprobación o desaprobación y, por último, a asumir la tarea como algo propio, personalmente valorado.

De acuerdo con los planteamientos descritos, para motivar a los alumnos habría que lograr:

- c) Que valoren más el aprender que el sólo hecho de tener éxito o fracasar en una tarea en particular
- d) Que consideren la inteligencia como algo que se modifica mediante el esfuerzo y no como algo estable
- e) Que centren su atención más en la experiencia de competencia que acompaña a la comprensión de lo que se estudia, al ejercicio de lo que se aprende y a su aplicación, o en la solución de nuevos problemas, que en las posibles recompensas externas
- f) Que faciliten la experiencia de autonomía y control a través de la organización de la actividad escolar

Eventualmente, atendiendo al hecho de que las metas de los sujetos pueden no centrarse básicamente en la tarea, habría que mostrar la relevancia de las tareas a realizar para la consecución de otros fines, especialmente en la adolescencia y en relación con la perspectiva de conseguir empleo, y a través de ello, independencia.

Como se ha mencionado anteriormente, la meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea, y que no depende de recompensas externas. Cuando uno pretende aprender y lo consigue, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo y se refuerza su autoestima. El autoconcepto, que se ve influido por el proceso seguido y los resultados obtenidos en la situación de aprendizaje, influye a su vez en la forma de enfrentarse a ella, y, en general, en la forma de comportarse, de interactuar, de estar en el mundo (Coll, 1990).

De Charms (Alonso, 1991) considera que es posible corregir los problemas motivacionales actuando al mismo tiempo sobre el entorno, modificando las condiciones de trabajo y las posibilidades de opción que se ofrecen en el aula, y sobre el alumno, ayudándole a tomar conciencia de la situación. Debemos ayudar al alumno a que sepa lo que quiere, a que vea que no se trata de obligarle sino de ayudarlo a conseguir lo que desea, que comprenda que el aprendizaje le puede ayudar a incrementar su autonomía, a autorregular su aprendizaje marcándose metas realistas y responsabilizándose de él mismo.

El profesor desarrolla un papel muy importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; es el mediador, el provisor de las herramientas necesarias para que el alumno aprenda.

Se ha dicho en numerosas ocasiones que el alumno es, o debería ser, el responsable de su propio aprendizaje, pero es tarea del profesor guiar este proceso.

Una de las herramientas que tiene en sus manos el maestro es la motivación, el docente es el encargado de motivar a los alumnos, para que estos tomen las riendas de su propio proceso. Pero, ¿existe el profesor ideal? Bernardo Carrasco (1998) nos indica algunas características que, a su parecer, debe tener un buen maestro:

- a) Que los alumnos sepan lo que el profesor espera de ellos y que ellos estén en condiciones de cumplirlo
- b) Establecer una rutina de tareas, pero no tan rígida que la jornada escolar se torne monótona
- c) Averiguar los antecedentes de cada uno de los alumnos para estar al tanto de su déficit en el pasado y el presente.
- d) Conocer de la mejor manera posible cómo aprende cada uno, con la mira de que las tareas escolares les sirvan de estímulo, y no los frustren
- e) Proporcionar ayuda extra u otro tipo de enseñanza a quienes la necesitan, para evitarles continuos fracasos
- f) No formular comparaciones entre las personalidades o el rendimiento de los alumnos
- g) Ser considerado y paciente en todas las situaciones

Pero la tarea del profesor con respecto a la motivación va más allá que simples cuestiones conductuales, sin restarles importancia. El docente debe motivar al alumno, preparando las clases y diversos ejercicios o actividades que le permitan reencontrar su propio valer; es decir, debe tratar de que el alumno

recupere la confianza en sí mismo, que vuelva a sentirse capaz y competitivo, a través de tareas que le despiertan interés, reto y novedad.

El alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él. Exigir poco es tan perjudicial para la motivación como exigir demasiado (Bernardo Carrasco, 1998).

Por otra parte, la actitud del maestro frente al grupo puede ser un factor de gran importancia; si el maestro se presenta como modelo de capacidad y omnipotencia, más fácilmente desanimará a los alumnos y, en el menor de los casos, conseguirá una adaptación a la norma de conducta, pero no favorecerá ni la iniciativa propia ni la aspiración autónoma al rendimiento. En cambio, si el interés por la materia, por la enseñanza y por cada uno de los alumnos, así como la disposición a brindarse y aprender de ellos y con ellos se pone de manifiesto, sólo entonces estará dada la posibilidad de identificación que permitirá esperar efectos óptimos sobre la motivación para el estudio.

Si los profesores fueran conscientes de la importancia de algunas áreas en los cursos, dedicarían una buena parte al inicio de estos a reforzar los conocimientos bien adquiridos en cursos anteriores sobre dichas áreas, y recuperar los mal adquiridos, antes de comenzar la programación didáctica de los contenidos específicos de esos cursos.

El papel del docente adquiere mayor importancia en relación con la información que se da al alumno, referida tanto al proceso, como al resultado de su actividad. Para que la motivación sea efectiva es necesario que sus mensajes se dirijan hacia la tarea más que al resultado; a la comparación de éste con los logros propios anteriores más que con los logros de sus compañeros; que transmitan la idea de que la inteligencia es algo modificable por el esfuerzo; que ayuden a tomar conciencia del valor de cooperar con los compañeros y de compartir las implicaciones de los resultados logrados.

A través del desarrollo de habilidades el alumno puede *aprender a aprender*, que lo lleva a hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje, lo que además le proporciona autonomía, lo mantiene motivado y capaz de resolver problemas. Cuando el alumno se redescubre capaz y competitivo, modifica su actitud y su conducta, mejorando así su autoconcepto y su autoestima.

Si tomamos en cuenta la definición de autoestima de Martínez y Montané (1981) como: "*La satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una evaluativa actitud de aprobación que él siente hacia sí mismo*", podemos darnos cuenta que gracias al desarrollo de habilidades y de la motivación, podemos también conseguir una buena autoestima.

El término o concepto de *autoestima* se presenta como una conclusión final del proceso de la autoevaluación: el sujeto tiene de sí mismo un concepto, si después pasa a autoevaluarse e integra valores importantes; esto es, se valora en más o menos, se autoestima o auto aborrece, decimos que tiene un nivel concreto de autoestima.

Se ha hecho gran controversia a la definición de los términos *autoconcepto* y *autoestima*, en donde diversos autores han planteado la dificultad en la conceptualización teórica de estos términos, por lo que han concluido que debido a la cantidad de definiciones existentes se tiene una sobreposición en su terminología. Para algunos autores son dos construcciones independientes, y para otros la *autoestima* es una dimensión más del concepto. El concepto de la

autoestima pertenece, a primera vista, al ámbito afectivo, mientras que el *autoconcepto* parece ser una operación cognoscitiva; sin embargo, ambos están íntimamente relacionados, es decir, la persona desarrolla una *autoestima* si conoce en forma realista sus limitaciones, fortalezas y valores, elementos que pertenecen al *autoconcepto*.

Por lo que podemos decir que el *autoconcepto* es el grupo de ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el sujeto tiene y hace de sí mismo, incluyendo las imágenes que otros tienen de él y hasta la imagen de la persona que le gustaría ser. Por lo tanto se refiere “al conjunto de ideas, sentimientos y actitudes que tienen las personas sobre sí mismas”. (Woolfolk,) (citado en Almaguer, T. 1999)

Cada persona se forma, a lo largo de su vida, una serie de ideas o imágenes que la llevan a creer que así es. Hay personas que creen firmemente en su capacidad para ganar dinero o para vencer a la vida, y también, por desgracia, existen las que se han formado un *autoconcepto* negativo, de manera que están convencidas de su incapacidad para triunfar, para aprender y progresar. Si una persona cree que no es apta para las matemáticas, aunque tenga cualidades para ellas será inútil.

El *autoconcepto* limita de una manera poderosa. Lo mismo sucede en forma contraria: si una persona cree y tiene fe en sus aptitudes para la música, por ejemplo, poco a poco desarrollará esa habilidad. Es necesario que revise sus limitaciones además del concepto negativo que ha fomentado de ella misma. Lo más dramático es que esa percepción del *autoconcepto* origina conductas acordes con las características de éste, y a su vez tales conductas lo reafirman.

El manejo del *concepto de sí mismo* y su variación influyen poderosamente en el cambio de conducta de una persona, los ejemplos se pueden multiplicar en forma indefinida: una madre que trata a su hijo como un tonto y se lo repite con frecuencia, acaba por convertirlo en uno, aun cuando las potencialidades permanezcan en ese niño. En el momento en que cambia esa idea, poco a poco puede cambiar su conducta y su salud mental y física.

No debe uno identificarse con un *autoconcepto* limítrofe, que produzca malestar o sea negativo. No se debe vivir tratando de sostener una imagen, ser la que realmente no se es; esto traerá estados de ansiedad, angustia, depresión y hasta desesperación.

La formación del concepto de sí mismo es una configuración organizada y contiene todas aquellas percepciones relativas a uno mismo, relativas a la relación con los demás y los valores y objetivos de la persona. Sabemos que se da funcionalmente por la socialización entre el mundo de los padres y los iguales; y que tienen gran importancia los primeros años. Entre las fuentes que dan lugar a dicha formación adquieren gran relevancia la familia, los amigos, etc. De ahí la importancia del lugar que ocupe el niño en el grupo de hermanos, el interés de los padres y los conceptos acerca de los hijos, rendimiento escolar, participación en las conversaciones durante las comidas, etc. Normalmente el *autoconcepto* paterno estará positivamente relacionado con el *autoconcepto* del niño.

Para Gondra (Oñate, 1989), el concepto de sí mismo es una configuración organizada y contiene todas aquellas percepciones relativas a uno mismo; las relativas a su relación con los demás, y los valores y objetivos de la persona.

Los factores importantes a considerar en el desarrollo del *autoconcepto* son:

- 1) Concepto de sí mismo
- 2) Percepción de las respuestas de otros
- 3) Respuestas de los otros: actuales y reales
- 4) La conducta de la persona

El desarrollo del autoconcepto es un proceso donde influyen muchos aspectos: personales, familiares, escolares y sociales.

La tarea primordial de la familia es la socialización del niño, así como el fomentar el desarrollo de su identidad. Se identifican principalmente dos procesos en este desarrollo: el primero, que es el paso de una posición de independencia y comodidad infantil a la auto dirección del adulto; y el segundo, el pasar de un lugar de importancia infantil egocéntrica y omnipotente a uno de menor importancia; es decir, de ser el centro de la familia a la periferia, de la dependencia a la independencia; sin embargo, estos procesos deben ser imperceptibles y graduales en beneficio de la salud emocional del niño (Ackerman, 1986).

Sin embargo, el periodo escolar representa grandes cambios en las interacciones sociales del niño; se tienen influencias mutuas donde él influye en sus compañeros y estos influyen en él, en sus interacciones; también se da una influencia recíproca en la comprensión y conocimiento de las demás personas.

Quizá el cambio más importante del niño en la escuela es el hecho de que pasa mayor tiempo fuera de su casa, con sus compañeros, en la escuela o fuera de ella, con otros niños participando en juegos u otras actividades; por lo que se empiezan a dar contactos informales que poco a poco van absorbiendo mayor tiempo en el niño. Así como sus compañeros o amigos juegan, forman grupos o clubes, entre todos inician la realización de nuevos proyectos, comparten o debaten opiniones, y participan en muchas otras actividades que ellos mismos van organizando.

También en la etapa escolar, los adultos tienen una influencia importante porque, o pueden ayudar al niño guiándolo a lo largo de su vida, o por el contrario, desfavorecer el desarrollo del niño restringiendo su modo de vida (Papalia, 1978).

El ingreso del niño a la escuela marca el inicio real de su socialización; además de sus padres, comienza a interactuar con otros adultos, lo cual permite aprender a relacionarse de diversas maneras con personajes de autoridad. Por otro lado, la interacción con sus compañeros resulta ser muy importante porque al ser una relación entre iguales, es un marco de referencia que le permite comparar ideas, actitudes y deseos diferentes a los de él, favoreciendo así la acomodación social; es decir, el niño trata de comprender a las personas (tanto a los adultos como sus iguales) en lo que piensan y sienten, por lo que esto les permite tomar en cuenta otros puntos de vista, pero sin renunciar a los propios.

Hurlock (1982) menciona que la influencia de la escuela en el desarrollo del niño es importante, porque la escuela se convierte en un sustituto del hogar y el maestro de la madre, siendo los primeros años de la escuela los más importantes en la influencia que el maestro pueda tener en el desarrollo del niño.

La escuela juega un papel esencial, porque puede ser causa, de manera determinante, de aprecio, reprobación, rechazo o aceptación; el niño es aceptado

de manera favorable o desfavorable porque el menor ve a través del maestro y su comportamiento, la interpretación de su trabajo escolar; por otra parte, el maestro es importante en el desarrollo del niño al ayudarlo a adaptarse, tanto al grupo, como a él, influyendo también en el grado de aceptación que el niño logre en la sociedad.

Serrano (Oñate, 1989) considera que el maestro tiene una influencia capital en las actitudes que los estudiantes se forman con respecto a sí mismo, en especial en lo que dichas actitudes tienen que ver con el hecho de ser capaces de pensar, responden preguntas y resolver problemas. El maestro puede, o bien ayudar al estudiante a reconocer su valor y sus posibilidades, o recordarle una y otra vez su poca valía para el estudio. El maestro es un factor importante de las fuerzas que influyen en el desarrollo del *autoconcepto* del estudiante; puede empobrecerlo o enriquecerlo.

Si se efectúan valoraciones negativas demasiado pronto, con excesiva violencia y durante un tiempo prolongado, el alumno se apartará de la dinámica escolar y adoptará una actitud de reserva con el fin de evitar en el futuro semejantes experiencias.

El ejercicio del autoritarismo y la amenaza de castigo tampoco son los medios apropiados para activar motivaciones de aprender en los alumnos. Johnson (Oñate, 1989) considera que aquellas personas que son especialmente significativas para el individuo influirán en gran medida sobre su *autoconcepto*, mientras que las respuestas de otros individuos, relativamente insignificantes para él, surtirán poco efecto.

El *autoconcepto* se relaciona con muchos otros aspectos del sujeto que intervienen en el rendimiento escolar, como son el estatus social y el ajuste emocional.

Muchas veces la desvalorización del alumno es propiciada por los padres o por los profesores, porque les hacen pensar que para ellos el ir a la escuela es perder el tiempo y que habría otras cosas mejores, exaltando el ejemplo de los que triunfan en la vida sin haber trabajado en la escuela, hacen la apología del mal estudiante, que una vez llegando a la edad adulta, alcanza la notoriedad a pesar de la escasez de su cultura y de la regularidad de sus malas notas.

Mucho o poco, de lejos y sin motivo, o por el contrario, sosteniendo un esfuerzo organizado, todo alumno desea lograr el éxito; sea cual sea la fuerza e intensidad de sus razones, lo desea y lo espera, y cuando no lo consigue, sufre por ello. Y con el sentimiento de hallarse ante una situación de la que no sabe como salir, dramatiza su trabajo. Si sus primeros resultados son malos, desde ahí hay una impresión de peligro. El profesor también puede influir en la desvalorización del alumno con sus comentarios molestos, los juicios que formula, el modo en que le dice a un niño que es tonto, burro o distraído. El alumno que fracasa rechaza el medio que es el de su humillación, de su interiorización.

Los malos resultados en algunas materias llevan a la opinión de que el alumno es malo en general, y de acuerdo con tales expectativas, suele evolucionar. Los compañeros tienen un mal concepto acerca de él, no sólo en cuanto a su rendimiento, sino también con respecto a su persona: el mal alumno no sólo aprende mal, sino que es malo.

Hay niños que están constantemente sometidos a un bombardeo emocional que termina de minimizarlos en sus posibilidades reales, por desvalorizarlos; enfrentados a tareas cuya finalidad desconoce, y cuyo fracaso suele ser la manifestación de su inseguridad con respecto a lo que se espera de ellos, automatizan un tipo de reacción. De esta manera estos niños dan a los maestros la comprobación de la certeza de sus juicios, al tiempo que los refuerzan con sus actitudes despreciativas. Se genera entonces el automatismo, cuyo responsable es el maestro; sin embargo, nunca sabrá que el elemento desencadenante ha sido él. Por lo tanto, la desvalorización se convierte en un modo de reacción persistente que el niño traslada de una clase a otra.

Finalmente se puede concluir que, tanto la familia, como la escuela tienen una influencia muy importante en el desarrollo del concepto de sí mismo o *autoconcepto* del niño, determinando su actuación en su vida presente y en su posterior vida adulta.

Por lo tanto, este trabajo pretende una intervención integral o global, donde el alumno *aprenda a aprender*, pero además que recupere su autoestima y se sienta motivado, lo que le permitirá mejorar todas sus actividades futuras, no sólo académicas, sino también personales.

PROCEDIMIENTO

Una de las principales preocupaciones que se tenían al trabajar con el grupo en cuestión era su bajo rendimiento escolar y su actitud ante el estudio por lo que nuestro objetivo principal es elaborar un programa de intervención donde alumnos de bachillerato desarrollen habilidades para el estudio, donde además podrán redescubrir que pueden ser capaces y competitivos, con el fin de mejorar su rendimiento escolar.

Nuestra hipótesis consiste en comprobar si la deficiencia en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos consiste en el poco o defectuoso desarrollo de habilidades, entonces debemos ayudarlos a mejorar las estrategias y habilidades de estudio para corregir el aprendizaje y promover la metacognición.

Para esta intervención, además del programa se diseñó un manual con ejercicios donde los alumnos pueden reforzar lo aprendido.

ESCENARIO

La aplicación del programa se llevó a cabo en la Preparatoria del Colegio Erasmo de Rotterdam, escuela privada incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México, durante el ciclo escolar 1999 - 2000.

POBLACIÓN

Con 22 alumnos de quinto grado de bachillerato, los cuáles presentan bajo rendimiento escolar; se presentan en un rango de edad de los 15 a los 18 años. Han presentado en años anteriores bajo rendimiento e incluso algunos de ellos han tenido que repetir un año de educación básica; al ingresar al nivel bachillerato su rendimiento disminuyó considerablemente.

ANTECEDENTES

El hecho de que la intervención se haya realizado en una escuela particular, donde los alumnos cursan prácticamente toda su vida escolar en la misma escuela, nos permitió tener antecedentes de la mayoría de los alumnos, en la generalidad habían estudiado la educación secundaria en la misma institución, así como el primer grado de bachillerato. La mayor parte de ellos había terminado la educación secundaria de forma irregular, es decir, en el último año reprobaron materias y tuvieron que presentar exámenes extraordinarios para poder aprobarlas.

Durante el primer grado de bachillerato, el promedio del grupo era realmente bajo, pero lo que nos dio la pauta para diseñar dicha intervención fue un formato que bimestralmente presentaban los docentes, donde se reportan las causas de reprobación de cada uno de los alumnos. Pudimos comprobar que dichas causas que presentaban los alumnos en primer grado y las del primer bimestre del segundo grado coincidían considerablemente. En su mayoría los profesores reportaban causas como: bajos resultados en los exámenes (calificaciones reprobatorias), trabajos presentados con poco contenido o de mala

calidad, desorganización en tiempo y en el material empleado para estudiar (como libreta de apuntes) y muy significativamente, desinterés por las labores escolares.

Esto nos llevó a concluir que los alumnos necesitaban mejorar sus estrategias de estudio, de primera instancia se pensó en una conferencia para sensibilizar a los alumnos de la importancia de aprovechar la oportunidad de una preparación académica, sin embargo debido a las características de los alumnos, se consideró que no era la vía más oportuna, se necesitaba algo más significativo, que les diera la oportunidad de comprobar y aplicar lo que estaban aprendiendo.

INSTRUMENTO DE DIAGNOSTICO

La investigación nos llevó a conocer el Cuestionario de Habilidades para el Estudio, el cual nos permitió descubrir realmente cuales eran las causas del bajo rendimiento de los alumnos y si nuestra hipótesis estaba en lo correcto.

Se les aplicó el Cuestionario de Habilidades para el Estudio (CHE); dicho instrumento fue elaborado y validado en México por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Ciudad de México. Consta de 90 reactivos divididos en nueve habilidades, las cuales son:

- a) Actitud ante el estudio
- b) Relación maestro – alumno
- c) Organización ante el estudio
- d) Atención – Concentración
- e) Memoria
- f) Toma de apuntes
- g) Lectura de libros de texto
- h) Trabajos escritos
- i) Preparación de exámenes

Y tiene como finalidad explorar los procedimientos que utilizan los alumnos para estudiar, esto nos permitió tener una idea general de las carencias y necesidades individuales de dichos alumnos en cuanto a estas habilidades (anexo 1).

Dicho cuestionario es utilizado por el ITESM cada semestre como una de las pruebas utilizadas para la selección de alumnos de nuevo ingreso, en promedio se les aplica a 1000 o 1200 aspirantes cada año. En esta intervención se utilizó dicho cuestionario partiendo del entendido que es una prueba que se verifica constantemente, con población diferente. Cabe mencionar que el instrumento de diagnóstico utilizado es útil para marcar la línea de inicio del programa de intervención y posteriormente para medir los efectos de la aplicación del programa, esta intervención pretende dar mayor peso al diseño y aplicación del curso-taller, la elaboración del manual para el alumno, así como en el análisis de los resultados y efectos de la aplicación del programa.

Para la aplicación del cuestionario se le presenta al alumno el cuadernillo de preguntas y la hoja de respuestas. La consigna es: “Contesta cierto o falso a cada una de las preguntas”. En la hoja de respuestas se presentan nueve columnas, cada una de ellas indica una habilidad a evaluar, en el orden en que

aparecen anteriormente. Una vez que el alumno respondió el cuestionario, la evaluación consiste en contar el número de respuestas contestadas como verdaderas, el total de estas es graficada en la hoja de evaluación, donde nos permite ver con claridad los puntajes que se encuentran en las diferentes categorías las cuales son:

- a) bien desarrolladas
- b) desarrolladas
- c) poco desarrolladas
- d) necesitan desarrollo

Se decidió trabajar únicamente con las habilidades que de acuerdo a los resultados del cuestionario obtuvieran mayor porcentaje de respuestas y por lo cual se ubicaron en la categoría de habilidades que necesitan desarrollo, las cuales fueron:

- Memoria
- Toma de apuntes
- Lectura de Textos
- Trabajos escritos
- Exámenes

PROGRAMA

Una vez definidas las habilidades con las que se iba a trabajar, se diseñó el programa que desarrollará las habilidades en los alumnos, el cual se aplicó como un curso – taller y consta de cinco unidades, cada una de ellas destinada a desarrollar las habilidades ya definidas.

El taller de desarrollo de habilidades para el estudio tiene como objetivo principal el fomentar en los alumnos la utilización de técnicas de estudio para que desarrollen habilidades en función de sus necesidades académicas evaluadas en el Cuestionario.

Los objetivos generales son:

- a) Reflexionar respecto a la importancia que tiene conocer el grado de influencia de los componentes de la personalidad en el desarrollo de las habilidades para el estudio.
- b) Mejorar el rendimiento académico a través de conocer y aprender a utilizar técnicas de estudio que te permiten formar o desarrollar habilidades en función de las necesidades académicas.
- c) Que el alumno sea capaz de describir las habilidades para el estudio que trabajará en el Taller.

- d) Que el alumno practique ejercicios y técnicas que fomenten las habilidades para el estudio evaluadas en el cuestionario diagnóstico.

Se trataba de diseñar un taller donde los alumnos aprendieran de manera significativa y que comprobarán en la práctica si lo asimilado en el taller funcionaba o no, si los alumnos podía llevar a la práctica lo aprendido en el taller de manera significativa, les permitiría además, redescubrir su destreza para los estudios y como resultado mejorar su autoconcepto.

El curso-taller se impartió en 35 sesiones, dos sesiones por semana directamente con el grupo en cuestión. La duración de cada sesión era de 50 min.

Como se mencionó anteriormente el curso – taller y a su vez el manual se divide en cinco unidades:

Unidad	Objetivos	Actividades	No. de sesiones
<p>1. Memoria.</p> <p>La memoria es la capacidad de almacenar y fijar información de manera selectiva. Esta selectividad esta relacionada con las necesidades de la persona, sus intereses y el objetivo de su actividad.</p>	<p>1. Que evalúe su memoria.</p> <p>2. Tome conciencia de la importancia de una buena memoria en el proceso de aprendizaje.</p> <p>3. Conozca y aplique estrategias para mejorar la memoria.</p>	<p>1. A través de ejercicios los alumnos evaluarán su memoria utilizando las técnicas que conocen. El primer ejercicio consiste en memorizar imágenes, posteriormente palabras, figuras y finalmente números. Los alumnos deben registrar cuántos puntos obtuvieron y conservarlo hasta el final de la unidad.</p> <p>2. Con los resultados obtenidos de cada uno de los alumnos del ejercicio anterior, se calcula el porcentaje de lo que los alumnos lograron memorizar y se realizar una reflexión tomando en cuenta que ese porcentaje que obtuvieron podría ser el mismo de lo que aprenden en clases curriculares.</p> <p>3. Se explica cuales son las Leyes fundamentales de la memoria y las Reglas para mejorar la memoria. Se les da a conocer algunas claves mnemotécnicas: Imágenes visuales, Palabras claves, La ley de 8 + 2, Memoria reflexiva. Se realizan ejercicios de práctica.</p>	6

	<p>4. Que utilice las estrategias aprendidas en las materias curriculares.</p> <p>5. Que evalúe los avances de su memoria después del curso–taller.</p>	<p>4. Se utilizan las técnicas aprendidas en materias curriculares, principalmente en física, química y matemáticas, en la memorización de cantidades y fórmulas.</p> <p>5. Se realizan ejercicios de memorización con imágenes, palabras, figuras, números y cifras, los alumnos utilizan las técnicas aprendidas, se registran los resultados y se calcula el porcentaje. Finalmente los alumnos comparan sus resultados del inicio de la unidad con los obtenidos al final de la misma.</p>	
<p>2. Habilidad para tomar apuntes.</p> <p>Es la forma en que los alumnos organizan la información proporcionada por los maestros de cada materia.</p>	<p>1. Que el alumno discrimine lo importante de lo irrelevante.</p> <p>2. Que el alumno entienda claramente lo que escribe.</p> <p>3. Utilice lo anotado para repasar, sintetizar y cuestionar lo aprendido.</p> <p>4. Lograr que el alumno consiga mejorar su atención y concentración dentro del aula.</p>	<p>1. Realizar ejercicios con pequeños textos donde los alumnos distingan que es lo más importante en ellos y reconocer las oraciones tópicas.</p> <p>2. Los alumnos aprenderán a utilizar claves y/o abreviaturas en la toma de apuntes. Organizarán su cuaderno de tal manera que puedan agregar comentarios, dudas y datos importantes.</p> <p>3. Una vez que los alumnos tengan organizada la información en su cuaderno, realizarán ejercicios para encontrar la información en una forma eficaz, sintetizarla y resolver sus dudas.</p> <p>4. Se trabajará con las “Reglas para mejorar la escucha en clase”. Se trabajará con las distracciones internas y externas que impiden la atención y la concentración en clase.</p>	9

	<p>5. Que evalúe la manera de tomar apuntes antes de tomar el curso–taller.</p> <p>6. Conocer estrategias para tomas apuntes.</p> <p>7. Conocer la utilización y elaborar un resumen y una síntesis.</p> <p>8. Conocer la utilización y elaborar un cuadro sinóptico, un resumen y un esquema.</p> <p>9. Evaluar la manera de tomar apuntes después de tomar el curso–taller.</p>	<p>5. Los alumnos contestarán un cuestionario que ayudará a realizar un diagnóstico de la forma en que toman sus apuntes.</p> <p>6. Se trabajará con las Reglas para tomar apuntes. Se realizarán ejercicios con los que se debe hacer antes, durante y después de la clase. Los alumnos deberán ver un noticiero a través de un video en el salón de clases y realizar apuntes de acuerdo a lo que dicen las Reglas.</p> <p>7. Se trabajarán con las Reglas para elaborar resúmenes y síntesis. En varios textos los alumnos deberán distinguir lo relevante de lo que no lo es, y realizar un resumen y una síntesis.</p> <p>8. Con tres diferentes textos el alumno realizará un cuadro sinóptico, un resumen y un esquema y encontrará las diferencias. Se realizarán las mismas actividades anteriores utilizando los apuntes de alguna de las materias curriculares.</p> <p>9. Los alumnos realizarán las comparaciones entre lo que ellos realizaban al tomar apuntes y lo que nos marcan las “Reglas”, además de la forma en que organizan la información.</p>	
<p>3. Habilidad para comprensión lectora.</p> <p>Es la capacidad que tiene el alumno para comprender la lectura y así obtener</p>	<p>1. Que conozca la importancia y los beneficios de la lectura.</p> <p>2. Evalúe las ideas que el alumno tiene sobre la lectura.</p>	<p>1. Después de leer un texto los alumnos deberán transcribirlo con sus propias palabras, descubrir las oraciones tópico y opinar sobre el contenido del mismo.</p> <p>2. Realizarán un ejercicio que consiste en relacionar columnas sobre algunas ideas que se tienen sobre la lectura.</p>	6

<p>información de los libros, de manera acertada y rápida.</p>	<p>3. Que conozca y utilice dos métodos de lectura.</p> <p>4. Que practique los métodos aprendidos con textos de materias curriculares.</p> <p>5. Evalúe la percepción sobre la lectura después de tomar el curso–taller.</p>	<p>3. Se trabajarán con dos métodos para la comprensión de lectura. El método 2L-2S-2R y el método EPLEA.</p> <p>4. Los alumnos llevarán a la clase textos que se les haya solicitado leer en alguna de las materias curriculares y utilizarán algunos de los dos métodos para realizar la lectura. Realizarán un cuadro sinóptico o un esquema con el contenido de la lectura.</p> <p>5. A través de una reflexión y análisis dentro del grupo, los alumnos realizarán sus conclusiones sobre la importancia de la lectura y la utilización de un método más organizado.</p>	
<p>4. Habilidad para realizar trabajos escritos.</p> <p>Es poder expresar por escrito, desde la descripción de un hecho hasta un estudio profundo que exija argumentos y puntos de vista claros, precisos, directos y razonados.</p>	<p>1. Que conozca la importancia de realizar trabajos de buena calidad.</p> <p>2. Que conozca los pasos prácticos a seguir en la realización de los trabajos escritos.</p> <p>3. Que conozca los componentes que debe contener un ensayo.</p>	<p>1. Los alumnos revisarán sus calificaciones de bimestres pasados de cada una de las materias, principalmente el porcentaje total que tiene la entrega de trabajos y cual es el que ellos obtienen.</p> <p>2. Los alumnos realizarán un ejercicio para distinguir la secuencia de pasos que se llevan a cabo en la elaboración de trabajos escritos.</p> <p>3. El alumno realizará un ensayo tomando en cuenta los pasos a seguir revisados en la actividad anterior. Deberá elegir un tema, cuestionarse que quiere saber sobre dicho tema, seleccionar las que más le interesan, buscar información, organizar la información (Se utilizarán contenidos de otras unidades, como lectura de comprensión y realización de resúmenes y cuadros sinópticos), redactar el informe y darle el formato necesario (agregar índice y bibliografía).</p>	<p>6</p>

	4. Que identifique los conceptos de claridad, precisión, texto directo y razonado en los trabajos escritos que elabora.	4. Los alumnos intercambiarán sus trabajos para revisarlos y de esta manera evaluar su trabajo y el de los demás compañeros, encontrando en ellos, claridad, precisión, sintaxis, presentación, etc.	
<p>5. Habilidad para preparar exámenes.</p> <p>Es la capacidad del alumno para preparar exámenes a través de guías de estudio y trabajar con eficiencia y rapidez bajo presión de tiempo.</p>	<p>1. Que conozca la utilidad de los exámenes.</p> <p>2. Que conozca las dificultades más comunes en el momento de contestar un examen.</p> <p>3. Que conozca las reglas básicas para preparar un examen.</p> <p>4. Que aprenda realizar guías de estudio.</p> <p>5. Que analice el procedimiento para resolver exámenes.</p> <p>6. Que evalúe la manera de preparar exámenes después de tomar el curso - taller.</p>	<p>1. Se les dará a conocer a los alumnos los tipos de exámenes que se utilizan y la utilidad de estos.</p> <p>2. Los alumnos realizarán una reflexión sobre las distracciones internas y externas en el momento de preparar un examen y en el de resolverlo. Se realizará un ejercicio sobre el manejo del estrés.</p> <p>3. Los alumnos conocerán los que es más conveniente hacer antes, durante y después de un examen.</p> <p>4. Con los contenidos de alguna de las materias curriculares los alumnos realizarán una guía de estudio con el método que les beneficie más.</p> <p>5. El alumno realizará un cuadro comparativo en función de las reglas básicas mencionadas anteriormente, donde describa sus aciertos y sus errores con lo que él hace en la preparación de un examen.</p> <p>6. El alumno deberá realizar una guía de estudio con los contenidos de este taller, ya sea en forma de cuestionario, cuadro sinóptico o esquema y la entregará contestada.</p>	8

MANUAL PARA ALUMNO

En base al programa anterior se elaboró el manual para el alumno como material de apoyo, que es básicamente un compendio de ejercicios donde el alumnos ponen en práctica lo aprendido y fija su aprendizaje, a su vez tiene manera de comparar cuáles eran sus habilidades antes del curso y como son ahora, lo que hace un taller más significativo para los alumnos, ya que casi de manera inmediata pueden percibir sus avances (anexo 2).

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Al término de la aplicación del taller se aplicó nuevamente al Cuestionario de Habilidades para el Estudio (CHE) a manera de post – test. En esta ocasión el cuestionario, únicamente evalúa las habilidades que se trabajaron durante el taller, las cuales se especifican en el programa. Para lo cual se realizaron algunas modificaciones al instrumento, sin perder el formato, ni la estructura de los reactivos (anexo 3). El segundo instrumento consta de 50 reactivos, cada habilidad es evaluada con diez reactivos. En la segunda aplicación no se realizaron modificaciones para evaluar, es decir, el cuestionario modificado se evalúa de igual manera que el original.

EVALUACIÓN

La evaluación se llevó a cabo a través de un análisis comparativo de los resultados obtenidos con la aplicación de los cuestionarios, es decir, se compararon los resultados del *pre-test* con los del *post-test*.

Para observar con mayor claridad estos resultados observemos los siguientes cuadros, cada uno de ellos muestran los resultados del *pre-test* y *post-test* de manera individual de cada una de las categorías. Como se menciona anteriormente el instrumento evalúa en cuatro diferentes categorías las cuales son: habilidades que necesitan desarrollo, habilidades poco desarrolladas, habilidades desarrolladas y habilidades bien desarrolladas.

Cada una de las tablas presenta los datos obtenidos en cada una de las habilidades, como son el número de alumnos y el porcentaje que corresponde a cada habilidad, además se pueden encontrar los datos comparativos del *pre-test* y *post-test*.

En la categoría de “Habilidades que necesitan desarrollo” (Tabla A) podemos observar que los resultados obtenidos durante el *pre-test* la mayoría de los alumnos se ubican en esta categoría en las cinco habilidades evaluadas. El número de alumnos y por lo tanto, el porcentaje, es muy homogéneo, oscila entre 14 y 15 alumnos por habilidad. En los resultados obtenidos en el *post-test* es notorio que el número de alumnos disminuyó, esto es, que debido al avance que se logró durante el programa algunos alumnos lograron desarrollar sus habilidades y por lo tanto pasar a otra categoría. Las habilidades que presentaron mejores resultados fueron: preparación de exámenes, elaboración de trabajos escritos, lectura de textos y toma de apuntes.

TABLA A: HABILIDADES QUE NECESITAN DESARROLLO

Habilidades	PRE-TEST		POST-TEST	
	No. de alumnos	Porcentaje	No. de alumnos	Porcentaje
Memoria	15	68.18	11	50
Toma de apuntes	15	68.18	5	22.72
Lectura de textos	15	68.18	6	27.27
Trabajos escritos	14	63.63	4	18.18
Exámenes	14	63.63	2	9.09

En la categoría de “Habilidades poco desarrolladas” (Tabla B) se pueden observar avances significativos sobre todo en las habilidades de toma de apuntes, elaboración de trabajos escritos y preparación de exámenes, donde el número de alumnos y el porcentaje aumentó considerablemente de los resultados obtenidos

en el *pre-test* comparados con los del *post-test*. Esto es, que aquellos alumnos que no tenían desarrolladas ciertas habilidades lograron hacerlo y de esta manera ubicarse en la categoría siguiente.

TABLA B: HABILIDADES POCO DESARROLLADAS

Habilidades	PRE-TEST		POST-TEST	
	No. de alumnos	Porcentaje	No. de alumnos	Porcentaje
Memoria	4	18.18	3	13.63
Toma de apuntes	3	13.63	8	36.36
Lectura de textos	3	13.63	4	18.18
Trabajos escritos	3	13.63	7	31.81
Exámenes	7	31.81	14	63.63

En la categoría de “Habilidades desarrolladas” (Tabla C) se observa que el número de alumnos aumentó después del *post-test*. Los avances más significativos se encuentran en la habilidad de lectura de textos. Este aumento se presentó porque los alumnos que no habían desarrollado estas habilidades lograron hacerlo después de cursar el programa.

En la categoría de “Habilidades bien desarrolladas” (Tabla D) se puede observar un avance en las habilidades de memoria, elaboración de trabajos escritos y preparación de exámenes, ya que se presenta en el *post-test* un aumento considerable en el número de alumnos ubicados en esta categoría, en comparación con el *pre-test*.

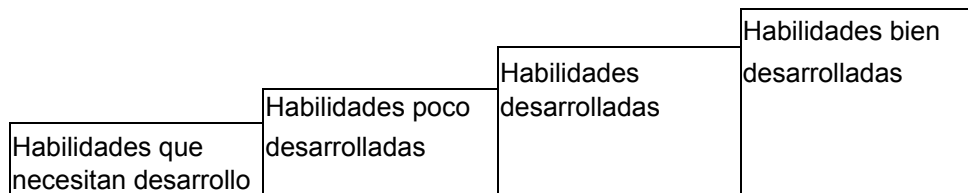
TABLA C: HABILIDADES DESARROLLADAS

Habilidades	PRE-TEST		POST-TEST	
	No. de alumnos	Porcentaje	No. de alumnos	Porcentaje
Memoria	3	13.63	5	22.72
Toma de apuntes	1	4.54	3	13.63
Lectura de textos	4	18.18	10	45.45
Trabajos escritos	2	9.09	4	18.18
Exámenes	1	4.54	2	9.09

TABLA D: HABILIDADES BIEN DESARROLLADAS

Habilidades	PRE-TEST		POST-TEST	
	No. de alumnos	Porcentaje	No. de alumnos	Porcentaje
Memoria	0	0	3	13.63
Toma de apuntes	3	13.63	6	27.27
Lectura de textos	0	0	2	9.09
Trabajos escritos	3	13.63	7	31.81
Exámenes	0	0	4	18.18

Cabe mencionar que el avance de los alumnos se va dando de forma escalonada en cada una de las categorías, es decir, los alumnos que se encontraban al inicio de este trabajo, en la categoría de habilidades que necesitan desarrollo, lograron avanzar a otra categoría al finalizar la intervención. Como se muestra en la siguiente tabla. No necesariamente los alumnos que se encontraban en la categoría de Habilidades que necesitan desarrollo lograron ubicarse en la categoría de Habilidades bien desarrolladas, de hecho esto no se logró, lo que se observa es que los alumnos ascendieron a la siguiente categoría, en la mayoría de los casos, solo muy pocos lograron ascender dos categorías.



En cada uno de los cuadros se muestra que efectivamente se encontró un avance. Es importante mencionar que en la categoría de las habilidades que necesitan desarrollo el porcentaje de alumnos disminuyó; por el contrario, en la categoría de las habilidades bien desarrolladas el porcentaje de alumnos aumentó.

Si bien, los resultados no nos muestran cambios radicales, ni avances muy significativos; sí se lograron cambios y en la mayoría de los casos, los alumnos que se encontraban en las categorías inferiores, después de la aplicación del programa lograron ubicarse en las categorías superiores.

Además de los resultados obtenidos después de la aplicación del *post-test*, se analizaron en forma comparativa las calificaciones obtenidas por los alumnos durante el ciclo escolar 1999-2000.

Es importante aclarar que durante el segundo grado de bachillerato los alumnos cursan trece materias, las cuales son: Matemáticas, Biología, Historia, Ciencias de la Salud, Química, Inglés, Etimologías, Ética, Actividades Estéticas, Literatura, Educación Física, Orientación Educativa y Computación. Estas materias son evaluadas por el maestro titular en periodos bimestrales; durante el ciclo escolar se evalúan cinco bimestres, obteniendo la calificación final al promediar dichos periodos.

Realizaremos una comparación entre las evaluaciones del 1er. Bimestre y el 5º. Bimestre, entre estos periodos se llevó a cabo la aplicación del programa; por este motivo se escogieron estos dos periodos ya que uno nos da el antecedente al programa y en el otro podemos observar los efectos de la aplicación del programa. Cabe mencionar que no se utilizó la calificación final del ciclo escolar, ya que como se mencionó anteriormente, la evaluación final se obtiene del promedio de las evaluaciones de los cinco bimestres y por lo tanto no sería muy objetivo analizarlas y compararlas.

En la siguiente tabla se observarán los promedios por materia de ambos bimestres, así como, el promedio general y la diferencia entre ambos.

Tabla 1: Cuadro comparativo de promedios por materia obtenidos en el primero y el quinto bimestres.

Bim.	Mat.	Bio.	Hist.	C.Sa.	Qui.	Ing.	Etis.	Ética	Act.E	Lite.	E.F.	O.E.	Com.	Prom.
1er.	6.7	6.5	6.0	6.4	6.1	8.2	5.2	5.0	8.0	6.7	9.4	6.1	8.6	6.8
5to.	7.7	7.3	7.4	7.6	7.0	8.8	6.2	8.3	8.5	7.5	9.7	7.8	9.1	7.9
Dife.	1.0	0.8	1.4	1.2	0.9	0.6	1.0	3.3	0.5	0.8	0.3	1.7	0.5	1.1

Por problemas de espacio, los nombres de las materias fueron abreviados, los nombres completos son los siguientes:

Matemáticas
 Biología
 Historia
 Ciencias de la Salud
 Química
 Inglés
 Etimologías
 Ética
 Actividades estéticas: teatro, pintura o música
 Literatura
 Educación Física
 Orientación Educativa
 Computación

Si analizamos la diferencia existente entre los promedios de cada bimestre encontramos que solo es de 1.1 puntos, no es un avance extraordinario, sin embargo existe; si hablamos de promedios no es tan marcada la diferencia como con cada una de las materias e incluso con cada uno de los alumnos, ya que algunos alumnos aprovecharon el programa, sin embargo otros, pocos afortunadamente, no mostraron ningún avance, lo que perjudica, de alguna manera, el promedio grupal.

Al analizar los promedios por materia encontramos que algunos son más elevados que otros, como son: Ética, Orientación Educativa e Historia. Siendo la materia de Ética la que mayor diferencia presenta con 3.3 puntos. Lo que tienen en común estas tres materias es la forma de trabajo, es decir, estas materias tienen mayor carga evaluativa en los trabajos realizados por los alumnos, lo que implica por parte del mismo una investigación, comprensión lectora, elaboración de trabajos escritos y organización del tiempo, entre otras estrategias, básicamente se puede observar que los alumnos lograron mejorar su promedio en estas materias debido a que utilizaron ciertas estrategias de estudio.

Las materias como Matemáticas, Biología, Ciencias de la Salud, Química y Etimologías requieren que el alumno utilice estrategias como toma de apuntes,

memoria, razonamiento lógico, preparación de exámenes, entre otras, por lo que podemos decir que estas estrategias fueron desarrolladas por los alumnos en un grado menor que las anteriores.

Las materias que presentaron menor diferencia en los promedios fueron Actividades Estéticas y Educación Física, estas materias son más de ejecución y no presentan problemas de bajo aprovechamiento, cabe mencionar que en estas materias los alumnos se muestran muy motivados, participativos y comprometidos, ya que la forma de evaluar es sumamente diferente a las demás materias curriculares.

Si relacionamos los resultados obtenidos en las evaluaciones y los resultados obtenidos con la aplicación del *post-test*, encontramos que existen algunas similitudes. De acuerdo a los resultados del *post-test* los alumnos desarrollaron mejor las habilidades de preparación de exámenes, elaboración de trabajos escritos, lectura de textos y toma de apuntes; lo que coincide con las materias donde existió mayor avance en promedio grupal.

Sin embargo, estos cuadros solo nos marcan la evaluación cuantitativa de la intervención. El aspecto cualitativo se evaluó en forma continua durante la aplicación del programa.

Al inicio del curso-taller, los alumnos se mostraban apáticos e indiferentes, lo tomaban como parte de una materia más, a la que estaban obligados a cumplir por ser una asignatura curricular. No les causaba curiosidad y tenían la idea de que sería una materia de poco interés. Sin embargo, al iniciar el taller con la habilidad de Memoria y al presentarles al manual, los alumnos notaron que la materia no presentaba grandes cargas teóricas, por el contrario eran ejercicios divertidos, que además despertó en ellos su propia competitividad.

Siempre se iniciaban las unidades con una pequeña evaluación de tipo diagnóstico, la cual se comparaba con la evaluación al final de la unidad y esto mostraba a los alumnos más claramente sus avances, lo cual los motivaba para trabajar mejor, y a la vez recuperaban su auto estima al notar sus propios logros.

En el transcurso del taller los alumnos se basaban en el manual, pero en muchas ocasiones propusieron ejercicios extras y muchas veces ellos ayudaron a diseñarlos. Se fueron poco a poco involucrando en el curso y en sus contenidos, esto lograba una clase más amena y enriquecida.

Además, se trabajaba con los contenidos de otras asignaturas para que los alumnos utilizaran estas habilidades con otros temas y otras materias, y así, realizar sus propias adaptaciones o adecuaciones que consideren necesarias y así practicar la aplicación de las mismas en una diversidad de temas.

Es importante mencionar que la mayoría de los alumnos trabajó y desarrolló sus habilidades adecuadamente, pero, desafortunadamente no podemos hablar de la totalidad de los alumnos, ya que hubo algunos, pocos afortunadamente, que no pudieron aprovechar los beneficios del taller.

Finalmente, en las siguientes tablas podemos observar más datos sobre el avance de los alumnos, se muestra el número de alumnos y el número de materias que reprobaron durante el primer bimestre y último bimestre del ciclo escolar. Se puede observar que después de la intervención el número de materias reprobadas por alumno disminuyó, en comparación con el número de materias reprobadas en el primer bimestre.

Tabla 2: Reporte del número de materias reprobadas durante el primer bimestre.

MATERIAS REPROBADAS	1	2	3	4	5	6	7	8
No. DE ALUMNOS	2	4	4	1	4	2	2	1

Tabla 3: Reporte del número de materias reprobadas durante el quinto bimestre.

MATERIAS REPROBADAS	1	2	3	4	5	6	7	8
No. DE ALUMNOS	3	5	2	1	1	0	0	0

Se considera de importancia mencionar algunas de las dificultades más importantes a las que se enfrentó el desarrollo del programa, así como la elaboración del presente trabajo.

Una de las más significativas fue el tiempo con el que se contaba para la realización del programa y del manual. Se pretendía elaborarlos en muy corto tiempo, así como la aplicación del mismo; todo esto con el fin de obtener resultados antes de terminar el ciclo escolar. Esto significó una dificultad debido a que se tenían que realizar otras actividades, por lo que no fue posible dedicarse al 100% al programa de intervención.

Durante la aplicación del programa la actitud de algunos alumnos significó una dificultad para el mejor desarrollo del mismo. La apatía y el poco interés, al inicio del curso-taller, repercutió en el ritmo de trabajo previamente establecido. Así como la falta de material y el manual de trabajo retrasaba algunas actividades.

Para la elaboración de este informe se enfrentaron otro tipo de dificultades, una de ellas fue recabar información sobre el instrumento realizado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), ya que las personas con las que se estuvo trabajando dejaron de laborar en dicho instituto. Las personas que ocuparon los puestos vacantes no estuvieron dispuestas a colaborar con este proyecto.

Otra dificultad y quizá la más significativa fue que la mayor parte de este trabajo fue asesorado a larga distancia, utilizando medios como el correo electrónico y llamadas telefónicas, esto de alguna manera impedía la comunicación efectiva con el asesor y con los miembros del Comité de Titulación. Esto también influyó en el ritmo tan lento para la terminación del trabajo.

ANÁLISIS

Existen diferencias entre los autores que se han dedicado a realizar estudios, investigaciones y reflexiones sobre las habilidades de estudio, así como su adquisición por parte de los alumnos y la enseñanza por parte de los docentes. Difieren en cuanto a punto de vista, sin embargo, ambos tienen razón.

Por un lado tenemos a Nisbet y Shucksmith (1987) quienes opinan que la diferencia entre los alumnos que aprenden bien y los que aprenden mal no estriba en la posesión de un cierto coeficiente intelectual. Lo que parece ser la clave de la reacción de cada alumno ante la situación de aprendizaje es su capacidad de captar las exigencias de la tarea y de responder a ellas adecuadamente, es decir, la capacidad de reconocer y controlar la situación de aprendizaje: lo que ellos han denominado habilidades metacognitivas.

La metacognición implica darse cuenta de lo que uno está haciendo o ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente y así poderlos controlar más eficazmente, es decir, tiene conciencia de los propios procesos mentales.

Dichos autores opinan que el aprender a aprender debe desarrollarse en niños entre los diez y los catorce años. A esa edad pueden echarse "los cimientos del aprendizaje". "En esta etapa han dominado ya las habilidades básicas. En la mayor parte de los casos, son los años iniciales de la adolescencia, cuando han tenido lugar un notable desarrollo de las funciones mentales, un aumento de la conciencia de uno mismo y un tránsito de las que Piaget llama operaciones concretas al razonamiento formal" (Nisbet y Shucksmith, 1987).

Ahora bien, si las habilidades para el estudio no son introducidas en la *curricula* sino hasta después de los dieciséis años, puede que entonces sea ya demasiado tarde para que su enseñanza resulte eficaz. A esa edad los alumnos ya han elaborado los métodos que prefieren y quienes superan la enseñanza secundaria y llegan a la universidad, son los que han conseguido asimilar con éxito esos métodos. No todas las prácticas que han adquirido son necesariamente las más apropiadas, pero ya es tarde para cambiarlas cuando la presión del estudio los oprime. Y aunque presten oídos a los consejos que se les dan sobre la forma de estudiar, siguen utilizando las prácticas a las que están habituados.

Es notable que los resultados obtenidos en este trabajo no son elevados; sin embargo, existe un avance.

Si nos apegamos estrictamente a las opiniones de Nisbet y Shucksmith (1987) podemos decir que nuestros avances no fueron lo suficientemente satisfactorios debido a que nuestros alumnos rebasaban la edad que ellos consideran apropiada para aprender a aprender.

Según los autores, nuestro trabajo se limitó únicamente a brindarles a los alumnos consejos para aprobar exámenes.

Entonces, ¿Ya no hay nada que hacer con aquellos alumnos que no lograron aprender a aprender antes de los dieciséis años? ¿Qué puede hacer el Psicólogo Educativo con alumnos que presentan bajo rendimiento escolar debido al mal desarrollo de habilidades para el estudio?

Las investigaciones que ha realizado Weinstein (1989) nos brindan una esperanza para este tipo de alumnos, ya que se ha dedicado a trabajar con alumnos post-adolescentes e incluso adultos.

Dicho autor a diseñado programas para la enseñanza de habilidades y estrategias de estudio en alumnos universitarios; maneja diversas actividades, entre ellas: analogías, parafraseo, y la utilización de conocimientos previos, experiencias, actitudes y creencias que ayudan a hacer la nueva información más significativa. La meta principal de cada una de estas actividades es hacer que el alumno este activamente involucrado en la construcción de puentes entre lo que el alumno ya conoce y lo que esta tratando de aprender.

Weinstein (1989) también habla sobre metacognición al referirse al conocimiento del individuo acerca de sus propios procesos cognitivos, como también a sus habilidades para controlar esos procesos mediante su organización, monitoreo y su modificación, como una función de los resultados del aprendizaje y la retroalimentación.

Además, nos habla sobre lo que él considera una sub-área dentro de la metacognición, la cual la llama monitoreo de la comprensión donde se involucra el establecimiento de metas de aprendizaje, la medición del grado en el que las metas se alcanzan, y si es necesario, la modificación de las estrategias utilizadas para facilitar el logro de metas.

Para conseguir esto es necesario tener algo del conocimiento acerca de la naturaleza de la tarea que van a ejecutar, como también de resultados anticipados o deseados. También necesitan tener acceso al conocimiento anterior relevante. Finalmente, es necesario tener algún conocimiento de estrategias que puedan ser usadas para dirigir el aprendizaje o que puedan ser llamadas para ayudar cuando un problema de comprensión sea enfrentado.

Este programa de intervención se realizó tomando en cuenta el punto de vista de Weintein (1989), es decir, si se realiza de una manera más significativa para el alumno, la adquisición o desarrollo de habilidades para el estudio puede ser eficaz.

Durante el curso-taller se presentaron anticipadamente a los alumnos, los objetivos del mismo, esto con el fin de que los estudiantes tuvieran clara la meta a lograr y visualizaran el camino a seguir. Al inicio de cada unidad se realiza una evaluación de las habilidades que los alumnos poseen, esto les permite ubicar su realidad y situarse en el punto de partida, a su vez, con la evaluación final de cada unidad el estudiante verifica por sí solo sus avances. En cada una de las habilidades a desarrollar los alumnos utilizan material de las materias curriculares, con esto el educando lleva a la práctica lo aprendido en el taller, además de encontrarle una aplicación útil.

Roses (1999) comenta que no tiene sentido enseñarle al alumno habilidades técnicas sino se logra paralelamente que desarrolle una mayor capacidad de esfuerzo, persistencia, organización y aprovechamiento del tiempo.

Con todo lo anterior tenemos datos suficientes que nos permiten deliberar que los avances que los alumnos de este trabajo lograron fue debido a que pudieron alcanzar una meta cognición donde modificaron las estrategias que ellos estaba utilizando y que era obvio no estaban obteniendo resultados óptimos. Esto quiere decir que nuestros alumnos consiguieron un proceso de aprendizaje y auto

análisis más profundo en el cual tuvieron la oportunidad de evaluar su propio aprendizaje y modificar las estrategias mal empleadas o adquirir habilidades para el estudio, además se dieron cuenta de sus propias fallas, se responsabilizaron de su aprendizaje y consiguieron auto evaluar su proceso.

CONCLUSIÓN

Como se puede observar en el apartado de Evaluación y de acuerdo al análisis comparativo podemos comprobar que nuestro objetivo principal se cumplió. Los alumnos lograron desarrollar habilidades de estudio y mejorar las estrategias que antes utilizaban. Por otro lado se puede observar que las habilidades y estrategia bien desarrolladas influyen directamente en el aprovechamiento del alumno, comprobándose así nuestra hipótesis.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación se encontró que los puntajes de los alumnos fueron mayores al momento de aplicar el *post-test*. Una de las evidencias más claras se encuentran en las habilidades como Memoria, Comprensión Lectora y Preparación para exámenes, donde en el diagnóstico mostró que ninguno de los alumnos tenía bien desarrollada esta habilidad; después del trabajo de intervención el 13.63% de los alumnos había desarrollado la habilidad de Memoria; el 9.9% había desarrollado la habilidad de Comprensión lectora; el 18.18% había desarrollado la habilidad para Preparar exámenes. Esta última habilidad es una en la que los alumnos lograron mejores avances; otro dato específico es que al momento de aplicar el cuestionario de diagnóstico se encontró que el 63.63% de los alumnos necesitaban desarrollar dicha habilidad, después de la intervención solo el 9.09% continuaba con esta necesidad.

Considerando los resultados obtenidos, este trabajo de intervención profesional permite reforzar la idea y los hallazgos de otras experiencias de intervención, como las realizadas por Weinstein (1989); en las que la enseñanza de habilidades de estudio son estrategias relevantes para mejorar la capacidad para aprender de los estudiantes. Pero, así mismo se comprueba, con otros estudios, como son los de Nisbet y Shucksmith (1987), los límites que tiene la intervención si no se incluye como parte del trabajo cotidiano del currículo, ya que sus efectos son de corto plazo porque se producen dificultades para transferir esos aprendizajes.

La aplicación de este trabajo permite al psicólogo educativo realizar un diagnóstico, donde se detectan específicamente las necesidades de los alumnos de forma individual, esto permite que se trabajen solo con las habilidades que necesitan desarrollo y de esta manera, acelerar el proceso de intervención y obtener mejores resultados en un corto plazo.

Durante la aplicación del programa, el Psicólogo Educativo debe trabajar directamente con los alumnos en cuestión, esto le permite guiar, vigilar y modificar adecuadamente los procesos de cada uno de los alumnos.

Además, de que permite realizar una evaluación cualitativa de los avances, donde se puede observar directamente el desarrollo de los alumnos, además de trabajar con ellos el aspecto de personalidad, esto es, que el profesional debe motivar a los alumnos para que puedan desarrollarse de una manera más eficaz y sobre todo, si es necesario que los alumnos modifiquen su actitud ante el estudio y los vicios que les han ocasionado un mal aprendizaje. Es importante también, que a través de la adecuada motivación el estudiante pueda darse cuenta o redescubrir su capacidad ante el estudio; una vez que el educando logre esto,

mejorará también, su autoconcepto; lo que nos lleva a lograr una intervención más integral.

No debemos pensar que si un alumno que no desarrolló sus habilidades antes de los 14 años es ya un caso perdido. Trabajos como este nos dan la oportunidad de realizar una intervención con los casos, que muchas veces, se consideran imposibles de resolver. No hay que perder de vista que las intervenciones para la mejora del estudio deben tener en cuenta la dimensión motivacional del alumno, que puede mediar entre el conocimiento de una estrategia y su puesta en práctica. Los alumnos difícilmente se involucrarán en una tarea a través del uso de las estrategias más adecuadas si no valoran el aprendizaje.

Si bien es cierto, este es un trabajo de intervención a un problema específico y detectado del nulo o poco desarrollo de habilidades para el estudio; se trabaja con los alumnos que ya presentan dicho problema, pero nos parece importante mencionar que la solución principal se encuentra en la prevención, es decir, que los alumnos, ciertamente, deben desarrollar dichas habilidades en los últimos grados de educación primaria, por lo que es necesario trabajar más con docentes de dicho nivel para que estén conscientes de la importancia que tiene el enseñar a sus alumnos a aprender. La enseñanza de habilidades debe darse junto con la de los contenidos del currículo y no de manera separada por los problemas de transferencia ya señalados. Por ello es necesario preparar más a los docentes en la propia formación de las habilidades.

Como Ortega y Sánchez (1998) afirman debemos pensar que las escuelas tienen que funcionar para que los alumnos retengan y desarrollen un aprendizaje más comprensivo y reflexivo haciendo un uso más activo del conocimiento; deben ser un contexto de oportunidades de aprendizaje que busquen construir y reconstruir conocimientos al enseñar a sus estudiantes a pensar.

Solo nos queda dejar abierta una reflexión para trabajos futuros, ya sea de intervención o de prevención. Si enseñamos a nuestros alumnos a manejar su proceso de aprendizaje, es decir, que aprendan a aprender, tendremos alumnos más reflexivos, críticos, creativos y con un pensamiento más profundo, además, de retener, comprender y aplicar el conocimiento para llegar a un aprendizaje más significativo.

Se pueden realizar infinidad de proyectos de intervención para diversos problemas específicos, pero si no se trabaja directamente modificando los programas de preparación de los nuevos docentes, haciendo conciencia en los docentes que ya están en práctica, sobre la importancia de trabajar las habilidades como parte integral del currículo, teniendo claros los límites de los programas de intervención al no poder estar inmersos en el currículo, los riesgos que se corren al no evitar los problemas de transferencia; además no podemos ignorar algunos factores ambientales y educativos que influyen en el aprendizaje de los alumnos, como pueden ser: las condiciones familiares, las características de la comunidad, inadaptación de los programas a los intereses del niño; que tiene mucho que ver con la motivación y el aprendizaje significativo; el desequilibrio de los programas, métodos de instrucción defectuosos y las condiciones físicas de la escuela; sin todo esto los problemas nunca tendrán una verdadera solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACKERMAN, N. (1986) *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Ed. Horme. Argentina.
2. ACOSTA, C. M. (1998) *Creatividad, Motivación y Rendimiento académico*. Ediciones Aljibe. España.
3. AGUILAR KUBLI, E. (1998) *Descubre la autoestima*. Editorial Árbol. México.
4. ALMAGUER, T.E. (1999) *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. Ed. Trillas, ITESM, Universidad Virtual. México.
5. ALONSO, I. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula*. Ed. Santillana, España.
6. ALONSO TAPIA Y MONTERO GARCIA. (1990) *Motivación y aprendizaje escolar*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Ed. Alianza. España.
7. AVANZINI, G. (1979) *El fracaso escolar*. Ed. Herder. España.
8. BERNARDO CARRASCO, J (1998) *Técnicas y Recursos para motivar a los alumnos*. Ed. Rialp. España.
9. COLL, C. (1990) *Constructivismo en el aula*. Ed. GRAO. España.
10. CORPORATIVO MULTINACIONAL EDITORIAL. (1998) *Yo la persona más importante de mi vida*. Ed. CME, México.
11. DRAPEAU, C. (1996) *Aprendiendo a aprender*. Ed. Océano. México.
12. FIERRO, A. (1990) *Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (comp..) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Ed. Alianza. España.
13. GALL, M.D. (1994) *Herramientas para el aprendizaje*. Ed. AIQUE. Argentina.
14. GUEVARA, N. G. (1991) "México: ¿un país de reprobados?", *Nexos* 162. México.
15. HURLOCK, E. (1982) *Desarrollo Psicológico del niño*. Ed. McGraw-Hill, México.

16. IRWIN Y DOYLE (1990) *Conexiones entre lectura y escritura*. Ed. AIQUE. Argentina.
17. LE GALL, A. (1969) *Los fracasos escolares: Diagnóstico y tratamiento*. Argentina.
18. LUCART, L. (1979) *El fracaso y el desinterés escolar en la Escuela Primaria*. Ed. Gedissa.
19. MARTINEZ MUÑOZ, B. (1986) *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*. Ed. Narcea. España.
20. MEDINA, A. L. (1985) "El fracaso escolar en la Educación Primaria". *Revista de la Escuela Normal Superior de México*. Marzo-Abril. Mayo-Junio. México.
21. MOLINA, G.S. (1984) *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Ed. Laia. España.
22. NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Ed. Santillana. España.
23. OÑATE, M.P. (1989) *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Ed. Narcea. España.
24. ORTEGA, M. y SÁNCHEZ, S. (1998) "Escuelas para pensar: currículum para el desarrollo del pensamiento y la comprensión". En PEREZ, C. (Comp.) *La psicología en la Educación Básica: perspectivas y aplicaciones*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
25. PAPALIA, D.E. (1978) *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Ed. McGraw-Hill. México.
26. PÉREZ TRIGUERO, M. (1979) *Relación entre fracaso escolar y timidez e inteligencia*. *Revista de ciencias de la educación*. p.p. 299-337. España.
27. PERRENOUD. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ed. Morata. España.
28. POZO, J. I. (1990) *Estrategias de Aprendizaje*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Ed. Alianza. España.
29. RECARTE, M.A. (1983) *Éxito y fracaso escolar al final de la E.G.B.: relaciones con 21 variables*. *Infancia y aprendizaje*. No. 23. p.p. 23-42. España.

30. ROCES, C. y Otros. (1999) "Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios". En *Mente y Conducta*. Revista Electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. V. 1, No. 1. España.
31. RODRIGUEZ, E.M. (1988) *Autoestima: clave del éxito personal*. Ed. El manual moderno. México.
32. SIERRA, B. Y CARRETERO, M. (1990) *Aprendizaje, Memoria y Procesamiento de la información: La Psicología cognitiva de la instrucción*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (comp.) Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Ed. Alianza. España.
33. WALL, W.D. (1970) *El fracaso escolar*. Ed. Paidós. Argentina.
34. WASNA, M. (1974) *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Ed. Kapelusz. Argentina.
35. WEINSTEIN, C. E. (1989) *Medición y entrenamiento de aprendizaje en alumnos*. En: Castañeda y López. La psicología cognoscitiva del aprendizaje. UNAM. México.

ANEXO 2

PREPARATORIA ROTTERDAM

TALLER DE DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL ESTUDIO

MANUAL PARA EL ALUMNO

Elaborado por: Marisa García Rentería

TALLER DE DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL ESTUDIO

INTRODUCCIÓN

El Taller de Desarrollo de habilidades para el estudio tiene el objetivo de fomentar en ti la utilización de técnicas de estudio para que formes o desarrolles habilidades en función de tus necesidades académicas evaluadas en el Cuestionario de Habilidades para el Estudio

OBJETIVOS GENERALES.

- 1.- Reflexionar respecto a la importancia que tiene conocer el grado de influencia de los componentes de la personalidad en el desarrollo de tus habilidades para el estudio.
- 2.- Mejorar tu rendimiento académico a través de conocer y aprender a utilizar técnicas de estudio que te permitan formar o desarrollar habilidades en función de tus necesidades académicas.
- 3.- Evaluar logros obtenidos en el taller.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1.- Que el alumno sea capaz de describir las habilidades para el estudio que trabajará en el Taller.
- 2.- Que el alumno practique ejercicios y técnicas que fomenten las habilidades para el estudio evaluadas en el cuestionario diagnóstico.

UNIDAD 1. HABILIDAD PARA MEMORIZAR.

Definición: Es la capacidad de almacenar y fijar información de manera selectiva. Esta selectividad esta relacionada con las necesidades de la persona, sus intereses y el objetivo de su actividad.

1.1 Explorando la memoria.

a) Instrucciones: Observa detalladamente las siguientes figuras durante 3 minutos. Al terminar tendrás 7 minutos para dibujar las figuras que recuerdes en la hoja siguiente.

b) Instrucciones: Observa las siguientes columnas; en la de la izquierda hay 12 autores y en la derecha los títulos de 12 obras literarias que corresponden a cada autor. Durante tres minutos tratarás de retener cada autor y su obra. Pasados estos tres minutos tendrás otros 3 minutos para contestar la pregunta: “¿Quién escribió la obra....?” en cada una de las obras. Para contestar la pregunta deberás tapar la columna de “autores”.

Autores	Obras
Platón	Tratado del alma
Melchor de Jovellanos	El Delincuente Honrado
Federico Schiller	Guillermo Tell
Bretón de los Herreros	Marcela o ¿cuál de las tres?
Tolstoi	Ana Karenina
Rosalía de Castro	En las orillas del Sar
Juan Valera	Pepita Jiménez
Miguel Ángel Asturias	El Señor Presidente
Ana Ma. Diosdado	Anillos de oro
Bueno Vallejo	Un soñador para un pueblo
Jacinto Verdaguer	La Atlántida
Santillana	Carta de Proemio al Condestable de Portugal

c) Instrucciones: Observa detalladamente las siguientes figuras durante 3 minutos. Al terminar, cúbrelas y dibújalas en el espacio de abajo.

d) Instrucciones: Trata ahora de retener números de teléfonos, tienes tres minutos y otros tres para escribirlos en una hoja aparte.

2-46-75-24
6-32-12-06
6-72-16-90

3-61-72-09
4-28-35-94
3-54-21-62

¿Cuál consideras que fue la utilidad de estos ejercicios? _____

Al terminar esta sección de ejercicios comenta en grupo cómo te sentiste con tus resultados.

1.2 Reglas para mejorar la memoria

Objetivo: Que el alumno conozca y aplique las leyes fundamentales y las reglas para mejorar la memoria.

Leyes fundamentales de la memoria.

- 1.- IMAGINAR: Representa en la imaginación aquello que quieres recordar, para ello necesitas: estar ATENTO y ser OBSERVADOR.
- 2.- REPETIR: A mayor REPETICIÓN, mayor RETENCIÓN de información.
- * leyes PRIMARIAS
- a) semejanza
 - b) contraste o contrarios
 - c) contigüidad
- 3.- ASOCIAR:
- * leyes SECUNDARIAS
- a) proximidad
 - b) frecuencia
 - c) viveza o intensidad

Reglas para mejorar la memoria

1. **CAPTA LO SIGNIFICATIVO:** Consiste en leer el tema, capítulo o apartado por completo y en una segunda lectura entresaca las oraciones o ideas clave de cada párrafo; abstraer ideas principales (generales y específicas) y palabras e ideas clave, percibiendo semejanzas y diferencias. Trata de imaginar lo que se va entresacando e intentar asociarlo con cosas que ya sabes.
2. **UTILIZA CLAVES MNEMOTÉCNICAS Y/O SISTEMAS SIGNIFICATIVOS DE MEMORIZACION:** Reducir ideas principales y palabras clave; entrelazar en palabras y símbolos que sean una clave significativa; tomar nota de ellos y tratar de verlas en la imaginación.
3. **REPASA INMEDIATAMENTE LO ESTUDIADO:** repetir unas tres veces hasta que se logren fijar los contenidos de una manera significativa.
4. **INVIERTE MAS TIEMPO ESTUDIANDO DISTRIBUIDO EN PERIODOS BREVES Y MÁS FRECUENTES:** facilita la comprensión y fijación del material y disminuye el olvido.
5. **MINIMIZAR LA INTERFERENCIA:** Evita estudiar materias similares en secuencia, interrupciones en tus periodos de estudio (llamadas telefónicas, ir por un refresco), distracciones y ruidos. (programas de radio y televisión)
6. **AL MEMORIZAR, COMBINA IMAGEN, ACCION Y EMOCION.**

Instrucciones: Lee la “Historia de Grecia”. Al hacerlo, toma en cuenta las leyes fundamentales y las reglas para mejorar la memoria. Trata de memorizar los contenidos de dicha historia. Conserva los apuntes que hagas para revisarlos en clase.

“Historia de Grecia”

“En el año 2000 a. C., como parte del proceso de desplazamiento de los distintos pueblos indoeuropeos, uno de ellos, los Aqueos, invadieron desde el norte el territorio de Grecia y de inmediato entraron en contacto con algunas colonias que los cretenses habían establecido en la región peninsular. Al principio estos dos pueblos intercambiaron productos y toleraron la mutua convivencia, siempre considerando que los recién llegados contaban con menores recursos culturales que los cretenses quienes eran portadores de una civilización bien constituida. Con el tiempo los aqueos, que eran muy belicosos, atacaron a las comunidades cretenses, tanto de la zona peninsular como de las principales islas

del Egeo, la obra de conquista culminó con la ocupación de Creta y finalmente la captura de Troya, tras una larga serie de guerras que en forma novelada fueron referidas más tarde por el rapsoda Homero en sus famosas obras literarias: La Iliada y La Odisea.”

“Los aqueos supieron apropiarse de los mejores elementos culturales de los vencidos y los heredaron a nuevos grupos indoeuropeos: Dorios, Jonios Y Eolios que en sucesivas oleadas, utilizando armas de hierro, a partir del norte de la península Balcánica, fueron ocupando las distintas regiones del mundo griego. Los mismos aqueos, al igual que los descendientes de los cretenses, fueron sometidos por los nuevos conquistadores.”

“Dichos grupos por ese tiempo, diseminados en el territorio de Grecia iniciaron la construcción de las ciudades – estado (polis), surgida de pequeñas aldeas, pero gracias al esfuerzo de considerable número de esclavos y a la actividad de los dirigentes, alcanzaron pronto calidad de grandes urbes.”

“Cada ciudad – estado era independiente de las demás, tanto en lo político (gobierno, leyes, ejércitos propios) como en lo económico. Abarcaban un reducido territorio y contaban con tres zonas específicas: la acrópolis o recinto de los dioses ubicada en la parte más alta y donde se construían los principales templos, la “poli” propiamente dicha en donde vivía el grueso de la población, y finalmente fuera de las murallas, que encerraban a las dos zonas anteriores, existían las áreas de cultivo donde se obtenían los recursos básicos para la vida de los pobladores.”

“Las ciudades – estado más sobresalientes fueron Mileto, Esmirna y Efeso en el Asia Menor; y Corinto, Esparta, Atenas y Tebas en la región Peninsular. Las “Polis” que destacaron al principio fueron las de Jonia, Pero hacia el siglo VI a. C. La presión expansionista de los persas que le impusieron fuertes tributaciones les debilitó, por lo que Atenas abanderó la resistencia de todos los griegos para frenar las incursiones de los persas. El problema se ventiló en las guerras Médicas que fueron aparatosos enfrentamientos entre persas y griegos ocurridos hacia el siglo V a.C. Por esa época el Imperio Persa había alcanzado la cúspide de su desarrollo, contaba con amplios recursos económicos aportados por súbitos de distintos territorios como: Egipto, Fenicia, Mesopotamia y Lidia.”

“Su ejército y flota eran cuantiosos y terribles, por lo que el rey Darío estaba seguro de poder conquistar a los individuos y aparentemente débiles estados griegos. Tras las importantes batallas de Maratón, Termópilas, Salamina y Platea, los ejércitos invasores fueron expulsados de Grecia, debido principalmente a que la mayoría de los soldados que los integraban eran mercenarios, reclutados por la fuerza en pueblos sometidos y por lo mismo no tenían interés por la conquista, ya que los griegos disponían de un vigoroso sentido nacionalista que los impulsó a una apasionada defensa de sus territorios.”

“Una vez derrotados los persas, Atenas se erigió como el principal centro económico, político y cultural del mundo griego y organizó la liga de Delos con otras ciudades para imponer su hegemonía. Esto derivó en una nueva larga guerra llamada del Peloponeso, en la que tras muchos esfuerzos Esparta y sus aliados lograron vencer a la confederación comandada por Atenas. Pero los vencedores quedaron tan debilitados material y humanamente que no pudieron aprovechar su triunfo. Tebas, ciudad de Beocia se sirvió de la relativa debilidad del resto de ciudades – estado y logró imponerse por breve tiempo. Sin embargo, todavía no se había podido establecer un Estado centralizado que unificara a todo el país.”

“Fue entonces cuando el rey Filipo de Macedonia, aprovecho la formidable fuerza de su ejército y ocupó uno a uno los territorios griegos; su hijo Alejandro completó la obra de integración política del país y emprendió una serie de guerras de conquistas que le llevaron a dominar la totalidad del Antiguo imperio Persa, más algunas regiones que aun éste no había podido dominar. Así las falanges macedónicas ocuparon Antolia, Siria, Egipto, Palestina, Mesopotamia, la meseta de Irán, hasta llegar al valle del Indo; no obstante, a la muerte de Alejandro fue imposible mantener la unificación de tan extenso territorio. Surgieron entonces estados locales griegos, entre los que destacaron el de Egipto, el de Siria y el de Macedonia.”

“A pesar de la ruptura de la unidad política del imperio de Alejandro, el contacto de los elementos culturales de occidente y de oriente permitió un gran proceso de síntesis denominado “helenístico”, en el cual las ciencias y las artes renovaron con una combinación de los mejores elementos de ambas porciones del mundo entonces conocido, con tanta fuerza que pudo sobrevivir a la decadencia política de Macedonia.”

La sociedad Griega

“En las distintas regiones y ciudades de Grecia había, en términos generales, tres grandes estratos sociales; los nobles, los hombres libres y los esclavos. En un principio los propietarios de tierras, mediante el control de la producción agrícola, disfrutaban de mayor bienestar y se les identifica como los jefes patriarcales de las primeras comunidades griegas. Sus descendientes eran los nobles que comandaban la vida civil y política de los habitantes de cada ciudad. Con el tiempo, se incrementaron las manufacturas, la industria y el comercio, lo que permitió el enriquecimiento de quienes se dedicaban a estas actividades. El surgimiento de este nuevo grupo provocó un enfrentamiento con la antigua nobleza de terratenientes. En general se impusieron los primeros con excepción de Esparta, en donde las tradiciones específicas y el control militar apropiado por los nobles terratenientes les permitió conservar el poder.”

“A pesar de que la gran mayoría de la población no tenía derechos políticos, representaban la base de la economía griega por el ejercicio de diversas

actividades en calidad de asalariados, tanto en el trabajo de la tierra de los grandes señores como en las ciudades prestando servicios en las empresas industriales y comerciales. Los esclavos eran de distinto origen, ya que algunos habían sido traídos a las Polis desde lejanos territorios conquistados, en tanto que otros eran campesinos que perdían su libertad al no poder cubrir sus deudas.”

“En Esparta se consideraban ciudadanos con todos los derechos políticos a los miembros de la aristocracia guerrera, quienes a la vez eran los propietarios de la tierra; los periecos eran los extranjeros que se dedicaban al comercio, y los iliotas eran los esclavos que fundamentalmente se empleaban con tareas agrícolas.”

“En Atenas los ciudadanos o eupátridas eran los nobles terratenientes, al principio sólo entre ellos se nombraban a los gobernantes; los metecos eran hombres libres que con el tiempo se constituyeron en empresarios capitalistas, industriales y mercantiles, organizaron el partido popular que rivalizó con los eupátridas en el control político de la ciudad. Desde luego había una gran mayoría de esclavos que al igual que en el resto del país, eran los que realizaban los trabajos mas pesados.”

La Economía

“Las condiciones naturales y geográficas de Grecia dificultaron las producciones agrícolas. Se cultivaron la vid y el olivo, que junto con la ganadería lanar eran la base de la economía primitiva. Por esta razón era obligado el comercio para proveerse de los elementos necesarios para la alimentación de los habitantes de Grecia.”

“El comercio propició el desarrollo de la producción industrial, lo que proporcionó, con el tiempo, excedentes. Para los mercaderes griegos era más costeable la adquisición de materias primas y productos básicos en las lejanas colonias de España, Francia, Italia o el mar Negro de donde obtenía el trigo; algunas ciudades como Efeso , Mileto, Corinto, Megara y Atenas basaron su poderío casi exclusivamente en su actividad comercial.”

“Los grandes cambios económicos influyeron notablemente en las transformaciones políticas y sociales ocurridas en el mundo griego, ya que solo mediante una gran riqueza acumulada fue posible que algunas ciudades como Atenas pudieran desarrollar notablemente las ciencias y las artes.”

Moreno Kalbtk, Salvador *et.al*: *Dinámica de las sociedades de la antigüedad. Historia II* Ed. Servicios Pedagógicos, S.A., México, 1979, pp. 99 - 103

1.3 Sistema significativo de memorización y claves mnemotécnicas.

Objetivo: Que el alumno se ejercite en el uso del Sistema significativo de memorización y claves mnemotécnicas.

“Sistema significativo de memorización” (Imágenes Visuales)

El Sistema Significativo de Memoria, consiste en generar imágenes (visualizadas en la imaginación) y/o frases ridículas pero con sentido, que al repetirlas, te resulten sencillas de memorizar. Sin embargo, este sistema requiere de que tu te involucres en la creación de claves, imágenes y formas específicas de lenguaje, que te digan algo a ti en particular. El sistema significativo de memorización, es un asunto personal. Supón que quieres retener los siguientes pares de palabras:

Aniversario - Lápiz
Diario - León
Paraguas - Cocina

Cierra los ojos e imagina un lápiz gigantesco color rosa con un lazo que te envían en tu aniversario. Después, en otra secuencia, imagina (siempre con los ojos cerrados tratando de verlo con nitidez) a un león muy pequeñito escribiendo en su diario gigante.

Por ultimo, figúrate un paraguas enorme boca arriba, lleno de agua, en el que flota una cocina de juguete. Una vez que tienes interiorizadas las tres parejas de imágenes, al evocar una, saldrá su complementaria. Compruébalo. Estas listas de parejas de palabras pueden ser muy extensas y ayudan recordar cosas que uno no quiere olvidar.

Practica con el siguiente ejercicio:

1.- piedra	columpio	11.- pasto	lápiz
2.- cuchara	chícharo	12.- moto	perro
3.- rábano	árbol	13.- luz	política

4.- ratón	avión	14.- lámpara	esencia
5.- hoja	alfombra	15.- viaje	marmota
6.- coche	nube	16.- vaso	toldo
7.- libro	pintura	17.-plátano	zapato
8.- silla	pera	18.- enorme	valla
9.- cabello	plato	19.- garaje	muñeca
10.ventana	gato	20.- pelota	caja

“Las palabras clip”

“Las palabras clip” constituyen un medio interesante para memorizar cifras como fechas, números de teléfonos o listas de precios. El principio de las palabras clip se basa en la correspondencia cifras – letras. Por ejemplo, ¿Cuál de estos dos elementos te resulta más fácil de retener?

01039400280720321022721017595

“sitúa siempre sus nuevos conocimientos en un contexto global”

El uno es la correspondencia numérica del otro.

El lenguaje que utilizamos está compuesto de numerosos fonemas que podemos asociar a diferentes consonantes; las vocales son, en cierta medida, accesorias.

Por ejemplo, si prescindimos de las vocales, ¿Podrías llegar a comprender la siguiente frase: “ L mmr s cm n mscl, td l q hc flt s jrctrl”

Las consonantes pueden estar asociadas a las cifras comprendidas entre el 0 y el 9, y a cada una de estas cifras podemos asignarle uno o varios fonemas, con los cuales enseguida podremos componer palabras que serán más fáciles de memorizar que las mismas cifras. Veamos las diferentes asociaciones y cómo podemos utilizarlas:

1	t, d	t y d están hechos con un trazo vertical
2	n, ñ	la n y la ñ tienen dos patas
3	m	la m tiene 3 patas
4	r	la última consonante de cuatro es r
5	l, ll	la mano con el pulgar extendido forma una l
6	j, ch	la palabra “jarocho” tiene 6 letras
7	k, g	juntando dos 7 al revés, se obtiene una k

8	f, v	una f cursiva parece un ocho
9	p, b, q	un nueve en un espejo se convierte en una p
0	c, s, z, x	c como en cero

Realiza los siguientes ejercicios, con la regla anterior:

3789	7890
5662	3524
9878	2137

Descifra la cantidad que existe en las siguientes palabras:

Azúcar	cantidad
Edificios	libretas
Aroma	delfín
Muñeca	papel
Amistad	flores

La ley de 8 + 2

La ley de 8 + 2 hace referencia al hecho de que la memoria a corto plazo no puede circunscribir más de 8 + 2 elementos a la vez. Para ilustrar bien este principio hagamos de nuevo un ejercicio simple. Dedique noventa segundos a memorizar la siguiente lista de palabras:

- | | |
|---------------|----------------|
| 1.- Martillo | 11.- Azalea |
| 2.- Flauta | 12.- Piano |
| 3.- Conejo | 13.-Serpiente |
| 4.- Tenazas | 14.- Suecia |
| 5.- Brasil | 15.- Rosa |
| 6.- Laúd | 16.- Violín |
| 7.- Celidonia | 17.- Cebra |
| 8.- Francia | 18.- Nicaragua |
| 9.- Liebre | 19.- Amapola |
| 10.- Taladro | 20.- Torno |

Ahora, cierra el libro y escribe en un papel la mayor cantidad de palabras que recuerdes ¿Cuántas memorizaste?

Ahora repite el mismo ejercicio con las mismas palabras, pero esta vez ordenadas de la siguiente manera:

ANIMALES	PAISES	FLORES	INSTRUMENTOS MUSICALES	HERRAMIENTAS
Conejo	Brasil	Celidonia	Flauta	Tenazas
Liebre	Suecia	Azalea	Laúd	Taladro
Serpiente	Nicaragua	Rosa	Piano	Martillo
Cebra	Francia	Amapola	Violín	Torno

Cierra el libro y escribe en una hoja las palabras que recuerdes. Sin duda has retenido más palabras que en el ejercicio anterior. Y aún más si has hecho juegos de palabras e imágenes visuales.

Sugerencias para ejercitar la memoria reflexiva: Trata de comprender aquello que vas a memorizar.

- a) Agrupa hechos e ideas en un sistema significativo
- b) Repasa varias veces para disminuir el olvido
- c) Repiensa los conocimientos

Pero ... ¿Cómo?

- Habla
- Discute
- Escribe con tus propias palabras
- Critica la información
- Utiliza claves mnemotécnicas
- Utiliza palabras o símbolos visuales
- Desarrolla un código personal
- Reúne: imagen, Acción y Emoción

EVITA: asimilar datos solo a través de memoria acrítica o mecánica.

1.4 Tarea

Objetivo: Que el alumno practique claves mnemotécnicas y sistema significativo de memorización, fuera de clase.

Instrucciones: Realiza los siguientes ejercicios de memoria e “inventa” dos más de cada tipo, para memorizarlos. Procura que sean contenidos que realmente

quieras memorizar. Anota los procedimientos que hayas seguido y coméntalos con el grupo en la siguiente clase.

1.- Trata de recordar en cadena y en este orden, los siguientes objetos:

sol – piso – mar – jabón – toro – casa – parque.

Escribe aquí los ejemplos de memorización tuyos:

2.- ¿Cómo recordarías cada personaje con su fecha de nacimiento

Ramón Llull	1233	Víctor Hugo	1802
Santillana	1398	Jaime Balmes	1810
Juan de la Encina	1469	Gustavo A. Bequer	1836
Ruiz de Alarcón	1581	Juan Valera	1827

3.- ¿Cómo conseguirías recordar los nombres de los escritores de la novela realista Española que aparece arriba?

4.- Traduce a una frase que tenga sentido, las siguientes parejas de números: 21 11 73 50 40 41, y especifica en que lista mnemotécnica te basaste para hacerlo.

1.5 Fijando información

Objetivo: Que el alumno elabore un cuadro sinóptico de la unidad I, que contenga la información que considere importante.

Instrucciones: Revisa el contenido de la unidad I y de los apuntes que hayas tomado (durante la sesión correspondiente del Taller). Labora un cuadro sinóptico que incluya la información más importante.

1.6 Conclusión.

Objetivo: Que el alumno elabora, a partir del análisis de los ejercicios, una oración a manera de conclusión que tenga un antecedente y un consecuente. (Sí... luego entonces...)

Instrucciones: Construye una oración que ponga en practica las conclusiones de los ejercicios y coméntala en grupo.

UNIDAD 2. HABILIDAD PARA TOMAR APUNTES.

Definición: Es la forma en que los alumnos organizan la información proporcionada por los maestros de cada materia. Dicha organización implica:

- Discriminar lo importante de lo irrelevante.
- Entender claramente lo que apuntas.
- Utilizar lo anotado para repasar, sintetizar y cuestionar lo aprendido.

Los apuntes son uno de los elementos más importantes de las habilidades para el estudio. Tomar apuntes no es fácil, implica no sólo estar **concentrado** en la clase, sino **discriminar** simultáneamente lo relevante de lo intrascendente. Los apuntes deben incluir, de preferencia aquella **información que no aparece 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**. Es requisito indispensable, para tomar buenos apuntes, desarrollar tu capacidad de escuchar con atención y concentración.

Utilidad: Tomar apuntes te **ayuda a saber escuchar** porque, aprendes a dar una **organización lógica** a lo que escuchas. Saber tomar apuntes equivale a **descubrir la estructura** básica de lo que se está diciendo; analizar **el esquema de ideas** sobre las cuales el profesor ha estructurado su clase. Unos apuntes bien organizados te sirven para **identificar el núcleo de ideas importantes** que contiene cada clase.

Si tomar apuntes llega a ser un hábito permanente para ti, habrás logrado elaborar **tu propio y útil texto de repaso y fijación** de conocimientos, puesto que muchos profesores transmiten “entre líneas”, recomendaciones y conceptos vitales que no encontrarás en los libros.

A través de las clases y de los apuntes que tomes en ellas, te podrás dar cuenta de:

- los temas a los que el profesor les da mayor importancia,
- contenidos que habrán de tocarse en un examen,
- ejercicios que deberás realizar,
- temas a estudiar
- bibliografía específica, etc.

Como ya se mencionó arriba, es necesario que aprendas a escuchar en clase con atención y concentración. Para ello se requiere de: **voluntad, esfuerzo y mantenerte activo(a)**. A continuación te mencionamos una serie de recomendaciones para mejorar tu forma de escuchar en clase.

“Reglas para mejorar la escucha en clase”

1. **Acude a clase bien preparado (a)**. Antes de ir a clase, lee el material del día en el libro de texto y repasa los apuntes de la última clase, de esta manera captarás al máximo las explicaciones del profesor. Prepara todas tus herramientas de trabajo con anticipación (cuadernos, libros, tareas, trabajos, lápices, plumas, etc), recuerda que es peligroso ir a la guerra sin fusil.

2. **Concéntrate en la clase**. Durante la clase no te distraigas con los ademanes del profesor, su forma de vestir, el tono de su voz o su técnica de transmisión. Concéntrate en lo que dice, no en el modo de decirlo.

3. **Escucha con la mente abierta**. No necesariamente debes aceptar cuanto se diga, pero mantén una actitud abierta y no permitas que tu propia oposición te desvíe del mensaje, antes de que el asunto se desarrolle plenamente. Anota tus preguntas y puntos de desacuerdo, para que no los olvides y para que no te distraigan demasiado durante la clase.

4. **Mantente físicamente y mentalmente alerta**. Adopta una posición despierta y cómoda. Minimiza las dificultades visuales o auditivas sentándote cerca del profesor y no al fondo del aula, donde es más fácil distraerte, y más difícil prestar atención. Concéntrate en el conferencista, no en el techo, el piso o en la persona que se sentó a su lado. Busca posibles preguntas de examen, compara el contenido de la conferencia con el libro de texto o participan en las discusiones en clase.

5. **Utiliza el proceso escuchar – pensar – escribir**. Tus profesores pronuncian unas 100 palabras por minuto, mientras que tú puedes pensar a unas 400 palabras por minuto: una diferencia de 1 a 4. Usa el tiempo extra para pensar acerca de lo que está diciendo. Entrénate para:

- escuchar atentamente el tema que se presente,
- evaluar críticamente su importancia y las pruebas en que se apoya,

y, entonces...

- selecciona lo apropiado para tus apuntes y
- anótalo con tus propias palabras.

2.1 ¿Cómo escucho?

Objetivo: Que el alumno evalúe su manera de escuchar al contestar el cuestionario que se presenta a continuación.

Instrucciones: Contesta el siguiente cuestionario de acuerdo con las siguientes claves. Al terminar suma tus respuestas, anota el total y coméntalo con el resto del grupo. Debes ser completamente honesto.

CLAVES: 5 – Totalmente cierto
 4 – Cierto
 3 – Puede ser
 2 - Falso
 1 – Totalmente falso

1. Me gusta escuchar cuando alguien está hablando. ()
2. Acostumbro animar a los demás para que hablen. ()
3. Trato de escuchar aunque no me caiga bien la persona que esta hablando. ()
4. Escucho con la misma atención si el que habla es hombre o mujer, joven o viejo. ()
5. Escucho con la misma o parecida atención sí él que habla es mi amigo, mi conocido o si es desconocido. ()
6. Dejo de hacer lo que estaba haciendo cuando hablo. ()
7. Miro a la persona con la que estoy hablando. ()
8. Me concentro en lo que estoy oyendo, ignorando las distintas reacciones que ocurren a mi alrededor. ()
9. Sonrío o demuestro que estoy de acuerdo con lo que dicen, animo a la persona que esta hablando. ()
10. Pienso en lo que la otra persona me está diciendo. ()

11. Trato de comprender lo que me dicen. ()
12. Trato de escudriñar por qué lo dicen. ()
13. Dejo terminar de hablar a quien toma la palabra, sin interrumpir ()
14. Cuando alguien que está hablando duda en decir algo lo animo para que siga adelante. ()
15. Trato de hacer un resumen de lo que me dijeron y pregunto si fue eso realmente lo que quisieron comunicar. ()
16. Me abstengo de juzgar prematuramente las ideas hasta que hayan terminado de exponerlas. ()
17. Sé escuchar a mi interlocutor sin dejarme influenciar demasiado por su forma de hablar, su voz, su vocabulario, sus gestos o su apariencia física. ()
18. Escucho aunque pueda anticipar lo que van a decir. ()
19. Hago preguntas para ayudar al otro a explicarse mejor. ()
20. Pido, en caso necesario, que el otro explique en qué sentido está usando tal o cual palabra. ()

TOTAL: _____

2.2 Reglas para tomar apuntes

Objetivo: Que el alumno compare sus apuntes de dos materias e indique cuales son sus aciertos y sus fallas, de acuerdo con la lista de “Reglas para Tomar Apuntes”, que se presenta abajo.

Instrucciones: Lee con cuidado las “Reglas para Tomar Apuntes” y evalúa tus apuntes en función de dichas reglas; trabaja primero con los apuntes de la materia que te sea más fácil y después con los de la difícil; haz una lista de los aciertos y otro de las fallas en ambos apuntes y luego compáralas; al terminar comenta en grupo qué necesitas hacer para mejorar tus apuntes.

“Reglas para Tomar Apuntes”

1. **Antes de la clase:** Lee tus apuntes de la clase anterior y el material de tu libro de texto, que refiere a la clase que vas a tomar. Si te surgen preguntas: anótalas ¡ya! y si no, haz un esfuerzo por hacerlas. Llega a clase con todo lo que necesitas.

2. **Durante la clase:** Escucha con atención y anota – usa abreviaturas – los puntos que consideres más importantes de cuanto dice el profesor. Relaciónalo con los temas de interés...

Pregúntate: ¿A qué se refiere el tema?
¿Cuál es la idea principal?

- ¿En qué otras ideas se apoya?
- ¿Qué ideas se derivan de la idea principal?

Pregunta y comenta: todo lo que consideres que viene al caso y que te interesa o te inquieta.

Relaciona lo que escuchas y anotas con los requisitos de la materia en cuestión. Por ejemplo: si es la clase de Química, fija tu atención en las fórmulas y los procesos. Organiza esta información de manera accesible. Para esto puedes recurrir a esquemas y a cuadros sinópticos; de tal forma, que percibas claramente:

- qué es lo relevante del tema
- qué es lo accesorio
- y cómo se relaciona el tema con las demás partes.

Es decir, se trata de evitar que escribas absolutamente todo lo que escuches. Pon especial atención en los detalles importantes, conclusiones y resúmenes que haga el profesor durante la clase.

3. Después de la clase. Repasa, corrige y completa adecuadamente los apuntes que hayas tomado, lo más pronto que puedas, que es la única manera de disminuir el olvido. Para poder anotar, corregir y/o completar tus apuntes te sugerimos dividir verticalmente las hojas del cuaderno donde tomas apuntes; así, del lado (derecho si eres diestro o izquierdo si eres zurdo) tomas apuntes y en el otro anotas comentarios, preguntas, ejemplos, síntesis, esquemas, etc. Inclusive las dudas que te surjan al estar repasando.

2.3 Tomando apuntes

Objetivo: Que el alumno sea capaz de aplicar las reglas para tomar apuntes revisadas en el taller, a un programa (documental o de análisis) de radio o T. V.

Instrucciones: Ve el programa de T. V. y escucha el programa de radio y toma apuntes como si se tratara de una clase. Aplica las reglas para tomar apuntes que acabamos de revisar en el taller. Muéstralos y coméntalos con el grupo.

2.4 “Sherlock Holmes”.

Objetivo: Que el alumno practique la elaboración de un resumen, un cuadro sinóptico y un esquema con el texto de Sherlock Holmes.

Instrucciones: Lee el siguiente texto y, al terminar, elabora un resumen, un cuadro sinóptico y un esquema con respecto a esta lectura.

Sherlocks 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 de guarnición en la India, y antes de que tuviera tiempo de incorporarme a él estallo 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, donde encontré a mi regimiento, inmediatamente me incorporé a mi nuevo servicio.

Esta campaña, que a muchos proporcionó ascenso y honores, a mí no me acarreó 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 que me rompió el hueso y que, además afectó a la arteria subclaviana. Es seguro que hubiera caído en manos de los sanguinarios “ghzis” si la devoción y el valor demostrados 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 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 debían 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 la autorización de un gobierno paternal de consagrar nueve meses a mejorarla.

No me quedaban 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 incomoda, sin sentido y considerablemente más costosa de los 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 esa segunda alternativa, empecé a pensar en abandonar el hotel y establecer mi residencia en un lugar menos pretencioso y más barato.

El día que llegué a esta conclusión me encontraba en el bar Criterion, cuando alguien me tocó 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 mi amigo Watson?- me preguntó con curiosidad no disimulada, mientras nuestro carruaje avanzaba por las calles londinenses. Estaba delgado como una lombriz y más oscuro que una castaña.

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

- ¡Pobre diablo! – me dijo con lastima al acabar de escuchar mis desventuras - ¿y que haces ahora?

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

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

- ¿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 apartamento que ha rentado 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 un 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 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 en Afganistán como para que me duren el resto de mi existencia. ¿Cómo puedo conocer a ese amigo tuyo?

- Es casi seguro que le encontremos 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 hacia 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 se nada mas acerca de él que lo que le he oído decir ocasionalmente en el laboratorio. Tu 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. ¡Solo 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 necesita 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 innumerables botellas. Había varias mesas amplias y bajas, colocadas de modo irregular y cubiertas con retretes, 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! – grito 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? – pregunte 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 – conteste -, 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 estaba trabajando -. Necesitamos un poco de sangre de 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 tiene la apariencia de agua pura. La proporción de sangre no puede exceder de uno a un millón. Sin embargo, no dudo que podremos obtener la reacción característica.

Mientras daba estas explicaciones arrojó en la vasija unos cuantos cristales blancos y añadió una gota de líquido trasparente. En un instante el contenido tomó un color caoba oscura y un polvo marrón se precipitó al fondo del recipiente de cristal.

- ¡Aja! ¡Eso! – grito, 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 ultima pierde su valor si las manchas tienen ya varias horas. En cambio, mi prueba actúa con la misma eficacia si la sangre es vieja o si es nueva. Si esa prueba se hubiera inventado antes, centenares de hombres que andan libres por el mundo habría pagado desde hace tiempo los crímenes que han cometido.

- Desde luego – murmuré 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 concertado a muchos expertos, ¿y por qué no? Porque no había ninguna prueba digna de confianza. Ahora existe la prueba Sherlock Holmes y ya no habrá dificultades al respecto.

Sus ojos relucían intensamente mientras hablaban. Se colocó la mano sobre el corazón e hizo 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, el 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 Orleáns. Podría citar infinidad de casos en que este invento hubiera sido decisivo para descubrir al criminal.

- Parece usted un calendario del crimen – dijo Stamford, echándose a reír -. Podría usted publicar un periódico con esos conocimientos. Se llamaría “Noticias Policiacas del Pasado”.

- Le aseguro que sería una lectura muy interesante – comento Sherlock Holmes, cubriendo con una tira de tela adhesiva el pinchazo que se acababa de dar-. Tengo que tener cuidado – continuo, 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 -, sería ideal para nosotros, espero que no le moleste el humo del tabaco fuerte.

- 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 decidimos a tomar una vivienda juntos.

Me eche a reír de aquella improvisada confesión.

- Me opongo a toda clase de ruidos, porque 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 estos 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 medio día – dije, estrechando su mano.

Lo dejamos enfrascado de nuevo en sus experimentos y nos dirigimos camino hacia mi hotel.

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

MI compañero sonrió enigmático.

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

2.4 Resúmenes y síntesis

Objetivo: Que el alumno practique las reglas necesarias para la elaboración de resúmenes y síntesis.

Un resumen es una exposición abreviada en la que se identifican los elementos esenciales y relevantes del material estudiado y se dejan de lado los detalles complementarios. Seleccionar las ideas importantes y eliminar todo

aquello que es secundario es lo que caracteriza a la elaboración de un resumen. En el resumen se puede repetir literalmente las ideas principales tal y como las dice el autor, siempre y cuando tú las ligués adecuadamente.

Una síntesis es una exposición mucho más abreviada que el resumen e implica haber comprendido, globalmente, todo el material estudiado. En la síntesis no se transcriben frases literales del autor, se construyen con las palabras de quien elabora la síntesis. Se puede decir que la síntesis es la consecuencia de un buen resumen.

“Regla para la elaboración de resúmenes y síntesis”

- 1.- Eliminar el material innecesario o secundario.
- 2.- Eliminar el material importante pero redundante.
- 3.- Sustituir las “series” (de objetos, fenómenos, personajes, eventos, etc.), por un término más general que las incluya.
- 4.- Identificar la(s) oración(es) tópico.
- 5.- Elabora una oración tópico.

Instrucciones: Encierra entre paréntesis el material secundario que encuentres en el siguiente párrafo y subraya los elementos esenciales:

“La sociedad humana es un conjunto de individuos, y la historia, por tanto, relata lo realizado por éstos. Sin embargo, su campo no es la descripción o el estudio de la vida individual de algunas personalidades, sino que fija su atención en los movimientos sociales. No excluye el examen de las personas, pero éstas deben ser encuadradas en la comunidad de la que forman parte”.

Instrucciones: Encierra entre paréntesis el material redundante que encuentres en el siguiente párrafo y subraya lo esencial.

“Para describir bien se precisa cierta lejanía entre el objeto y el autor. Dicho de otro modo: se describe mejor no lo que estamos presenciando en este preciso instante, sino lo que presenciamos antes. Y ello por una razón muy sencilla; porque es preciso que las impresiones momentáneas sedimenten en nuestra retentiva. Pasado un cierto tiempo, los detalles accesorios se borran; en cambio, los datos esenciales, lo que tiene valor permanente, queda”.

Instrucciones: Sustituye por una o varias palabras la serie de elementos que se mencionan en el párrafo que sigue:

“El helio, el neón, el argón, el kriptón, el xenón y el radón comparten características comunes, tales como existir, a excepción del argón, en cantidades ínfimas en la atmósfera y ser inactivos químicamente”.

Instrucciones: Resume el siguiente párrafo, sustituyendo el conjunto de acciones por una o más palabras.

“Los ciclos vitales de las polillas y las mariposas tienen cuando menos cuatro estados diferentes: 1) estado embrionario; 2) larva o estado nutricional (oruga) que se origina del embrión y que representa un organismo totalmente distinto del adulto, tanto en lo que respecta a sus caracteres estructurales, como en forma y función; 3) pupa, formada por la larva después de varias mudas y que representa un estado latente, sin nutrición (capullo); y 4) adulto, el cual pone término al estado pupal emergiendo al romperse la cubierta de la pupa”.

Instrucciones: Subraya la o las oraciones tópico que encuentres en el siguiente párrafo:

“El significado de los números relativos o con signos (positivos o negativos) se comprende claramente, cuando los utilizamos para representar el resultado de

medir magnitudes relativas, es decir, magnitudes cuyas cantidades pueden tomarse en sentidos opuestos, tal como sucede cuando tratamos de medir la longitud geográfica de una región determinada; o de expresar el grado de temperatura de un lugar dado. En el primer caso, podemos hablar de longitud este u oeste con respecto a un meridiano fijado arbitrariamente (Greenwich). En el segundo caso, podemos referirnos a grados sobre cero o grados bajo cero. Convencionalmente fijamos los números positivos (o con el signo +) en una dirección, y los números negativos (o con el signo -), en la dirección opuesta.

Instrucciones: Resume en una oración tópica el asunto esencial del párrafo siguiente:

“Durante el Siglo XVII los grandes artistas y escritores fueron franceses y el gusto francés fue la regla de la buena sociedad en todos los países, así como en el siglo anterior lo había sido la moda española. En esta época, llamada el Siglo de Oro de la literatura francesa, se hizo construir el Palais Royal y la Sorbona. Luis XIV consideró la literatura y las Artes como un adorno, como un lujo digno de un gran rey, y con este fin las fomento con ahínco a través de su ministro Colbert”.

Instrucciones: Haz una síntesis del texto “Historia de Grecia”, incluido en este manual en el punto 1.2

2.5 Cuadros sinópticos, diagramas y esquemas.

Objetivo: Que el alumno practique las reglas para elaborar cuadros sinópticos, diagramas y esquemas.

Un cuadro sinóptico, un diagrama y un esquema, son otra modalidad del resumen. Aún más, se pueden considerar como un resumen esquematizado: igual que el resumen, presenta la información condensada, con una ventaja adicional: permite visualizar la estructura y la organización del contenido expuesto en un texto, en una clase o en todo un curso.

Los **cuadros sinópticos** pueden elaborarse con ayuda de “llaves”; pueden tomar la forma de diagramas, con flujos, decisiones, etc.; pueden utilizarse para su confección una serie de columnas o hileras; y si contienen flechas, dibujos y otros símbolos personales, se acerca más al esquema. El **esquema** y el **diagrama** son una representación, mucho más gráfica, que muestra cómo se relaciona los elementos esenciales del contenido.

Todos ellos te apoyan en la preparación de tus exámenes, al facilitarte recordar lo que estudiaste, por tenerlo esquematizado.

Hay dos etapas importantes para elaborar cuadros sinópticos, diagramas y esquemas: la primera, consiste en determinar los elementos esenciales del contenido, y la segunda, en representar de manera esquemática las relaciones existentes entre los elementos esenciales del contenido.

“Reglas para la elaboración de cuadros sinópticos, diagramas y esquemas”.

1. Determinar las ideas centrales del texto con la aplicación de la o las reglas pertinentes para la elaboración de resúmenes.
2. Relacionar los elementos esenciales del texto de manera que puedan organizarse.

Para relacionarlos se requiere identificar el grado de generalidad de cada uno de esos elementos esenciales. Este grado de generalidad es relativo y hace que dentro de un escrito se encuentren elementos de tres tipos:

Supraordinados: Son los elementos generales que incluyen a otros particulares.

Coordinados: Son elementos del mismo grado de generalidad que no se incluyen unos en otros.

Subordinados: Son los elementos más particulares que se encuentran englobados dentro de otros elementos supraordinados.

3. Elaborar el esquema que, sin importar su forma, contengan los elementos esenciales del contenido y sus relaciones.

Instrucciones: Haz un cuadro sinóptico del texto que se presenta a continuación.

“Las licencias que concede la sintaxis para darle mayor elegancia al lenguaje se llaman figuras de construcción.

A veces, se suprimen palabras; otras, se agregan, se alteran el orden, se usa un tiempo de verbo por otro, o un singular por un plural, etc.

Algunas figuras de construcción son:

Elipsis: Quiere decir: falta o privación, y consiste en la omisión de palabras.

Pleonasmo: Quiere decir: “redundancia de palabras”. Solo debe admitirse cuando sirve para dar énfasis o elegancia a las expresiones. Su límite está en la claridad.

Hipérbaton: Es la alteración del orden regular de los elementos oracionales.

Silepsis: Es la alteración de las reglas de concordancia.

Enálage o translación: El uso del singular por el plural o de un tiempo del verbo por otro.”

Instrucciones: Elabora un diagrama y un esquema, que reflejen las relaciones de los elementos esenciales del contenido del texto “Relevancia del Deporte”, que aparece a continuación. Al hacerlo, identifica los elementos supraordinados, coordinados y subordinados, para que representes, tanto en el diagrama como en el esquema, las relaciones que existen entre ellos.

“Relevancia del deporte”

“La práctica deportiva no sólo es un elemento de competición, sino que posee un enorme potencial social y cultural porque contribuye a la salud personal y a fomentar la interacción social entre individuos, los países y las diferentes culturas. Actualmente sabemos que el ejercicio físico constituye un instrumento de bienestar corporal y Psicológico, de tal magnitud, que se ha revelado tremendamente eficaz, incluso en la recuperación de los enfermos mentales”.

2.6 Fijando información

Objetivo: Que el alumno elabore un cuadro sinóptico de la unidad 2, que contenga la información que considere importante.

Instrucciones: Revisa el contenido de la unidad 2 y de los apuntes que hayas tomado (durante la sesión correspondiente del Taller). Elabora un cuadro sinóptico que incluya la información que consideres más importante.

2.7 Conclusión.

Objetivo: Que el alumno elabore, a partir del análisis de los ejercicios realizados en esta unidad, una frase a manera de conclusión, que tenga un antecedente y un consecuente.

UNIDAD 3. HABILIDAD PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Definición: Es la capacidad que tiene el alumno para comprender la lectura y así obtener información de los libros, de manera acertada y rápida.

Leer implica **comprender** y encontrar el **significado** de lo escrito. **Comprender** es:

1. **Traducir a tus propias palabras.** Es el nivel más sencillo y se refiere a la interpretación que haces de lo que lees. Al traducir a tus palabras lo que se expresa, reflejas tu nivel de comprensión; siempre y cuando logres no desvirtuar el sentido que le dio el autor al material que hayas leído. Si encuentras palabras que no conoces, intenta entender su significado en el contexto de tu lectura.

2. **Descubrir lo esencial del texto.** Esto consiste en señalar lo más importante, las ideas clave; dónde se describe y señala un fenómeno o concepto, dónde se explica y dónde se produce. Fíjate en el significado de esas palabras y sus posibles acepciones, trata de aprender su estructura etimológica; al terminar de leer es útil usar el diccionario cuando no hayas podido entender el significado de las palabras del texto.

3. **Pregúntate y piensa en lo que hayas leído.** Trata de asociar lo nuevo que hayas leído con lo que sabías, plantéate preguntas, traza planes y proyectos para aplicar los nuevos conceptos, piensa en cómo solucionar problemas importantes (sociales, tecnológicos y/o económicos).

“Beneficios de la lectura”

Podrás expresar mejor tus ideas y sentimientos al entender tu vocabulario, ampliarás tus intereses actuales, descubrirás tus habilidades, contarás con hábitos positivos que te ayudarán a mejorar académica y laboralmente, estarás preparando para enfrentar un mundo cambiante y complejo.

“Vicios a evitar en la lectura”

- Detenerte en una palabra o detalle, interrumpiendo la comprensión global del párrafo.
- Mover los labios durante la lectura en silencio.
- Señalar con el dedo o el lápiz el renglón que vas leyendo.

3.1 Mis ideas sobre la lectura

Objetivo: Que el alumno repase algunas ideas del tema “Habilidad para la comprensión lectora.

Instrucciones: Relaciona ambas columnas anotando en el paréntesis el número que corresponde.

- | | |
|---|--|
| 1. Leer significa | () Contribuye a tu desarrollo como persona, te distrae y ofrece nuevos conocimientos. |
| 2. La motivación | () Pasar la vista sobre el texto, |
| 3. La lectura recreativa | () Comprender |
| 4. Lectura formativa | () Leer en tiempos libres |
| 5. La idea clave | () Requisito esencial en la lectura |
| 6. Descubrir lo fundamental del mensaje | () Revisar libros de texto, te ayuda a preparar trabajos y tareas |
| 7. Lectura de libros | () Comprender y aprender lo que dice el autor |

8. Traducir tus ideas a tus propias palabras

- () Interpretación que se hace de lo que se lee
- () Darse cuenta de qué es lo mas importante en cada capítulo o párrafo
- () Pensamiento general, hechos históricos, definiciones fórmulas matemáticas, etc.

3.2 Reflexión sobre los hábitos de lectura

Objetivo: Que el alumno describa por escrito, sus aciertos y sus fallas en cuanto a sus hábitos de lectura y su habilidad para manejar libros de texto.

Instrucciones: Escribe en los siguientes renglones tus reflexiones respecto a “los hábitos de lectura en mis estudios”, en el que contemples:

1. Los contenidos que consideres útiles del material revisado en este taller, particularmente la unidad 3.
2. Una autocrítica en cuanto a tus aciertos y fallas en tus hábitos de lectura en relación con tus estudios.
3. Alternativas de solución a los problemas que hayas detectado en tus hábitos de lectura y que te lleven a mejorar tu habilidad en el manejo que haces de libros de texto.

3.3 Dos métodos de lectura

Objetivos: Que el alumno aplique uno de los dos métodos de lectura, planteados en este manual, al texto “La música como puente para la conciencia”

Instrucciones: Elige uno de los métodos de lectura (EPLEA ó 2L – 2R – 2S) para abordar el texto “La música como puente para la conciencia”. Al terminar realiza un esquema con las ideas fundamentales expuestas en el texto; y contesta a las preguntas que se te plantean.

Método 2L – 2S – 2R

L = Primera Lectura, total y rápida; una visión panorámica de la lectura.

L = Lectura reflexiva, tratando de resaltar las ideas más notables del tema.

S = Subrayado de las ideas fundamentales y de las subordinadas a estas.

S = Síntesis de las ideas fundamentales que hayas subrayado, dándoles sentido y organización adecuadas.

R = Repetición oral de la síntesis por fragmentos.

R = Repaso general y total de todo el tema de estudio.

Método E P L E A

E = Efectúa una lectura rápida y “por encima” del texto

P = Pregúntate sobre el texto y su importancia

L = Lee otra vez con detenimiento

E = Extrae las ideas principales del texto

A = Asimila, fija las ideas principales

“La música como puente para la conciencia”

Quizá haya un elemento más, aún no develado, tras el hecho de que se utilice un tipo concreto de música en las sesiones de aprendizaje, la de los compositores barrocos. La idea de la música como puente para llegar a la conciencia interna, nos lleva a las fuentes ocultas de la propia música. Está en la base de las leyendas de Orfeo, que emplea la música para “encantar” a los seres vivos.

Al llegar informes de Bulgaria sobre los efectos de la música, nos extrañamos, en principio. Con unos minutos al día de aquella música barroca, los que seguían las clases de Lozanov, empezaban a hablar no solo de conciencia ampliada y de mejor memoria, sino también de una serie de beneficios para la salud. Se sentían restaurados, potenciados, centrados. La tensión y la fatiga desaparecían. Se esfumaban jaquecas y dolores. Los impersonales gráficos fisiológicos eran otra prueba: disminución de la presión sanguínea, de la tensión muscular, pulso mas lento, ¿Es solo el compás de la música lo que aminora los ritmos mente /cuerpo hasta niveles mas saludables, o hay algo mas en esa música determinada que la hace especialmente vitalizadora?

Mientras se estudiaban las cualidades benéficas de la música barroca en Bulgaria y en la URSS, se emprendía en otros países otro tipo de investigación sobre este mismo tipo de música y sus efectos. Científicos de todo el mundo empezaban a descubrir los asombrosos efectos de determinados tipos de música en células vivas elementales: en las plantas.

Esta ola de descubrimientos se inició después de que una investigadora californiana Dorothy Retallack, revelase los resultados de sus años de investigación con las plantas. Sometió a conciertos de diferentes tipos de música, desde rock a música barroca, a plantas cultivadas en cámaras científicamente controladas. Las plantas de las cámaras en que se emitía música barroca de Bach y música india de Ravi Shankar crecían deprisa, lozanas y frondosas y con grandes raíces. Las plantas se inclinaban hacia la fuente de la música “hasta casi abrazar el altavoz”. Algunas se desviaron hasta sesenta grados. Las plantas de la cámara de música rock se marchitaron y murieron.

¿Qué pasaba? Los investigadores probaron con otro tipo de música. Las plantas no mostraron reacción alguna a la música country – western. Dorothy Retallack era personalmente partidaria de la música de Debussy. Las plantas no reaccionaron con un mejor crecimiento y se apartaron de la música hasta diez grados. El jazz tuvo efectos algo mejores. Las plantas se inclinaban hacia los alta voces unos quince grados y crecieron más frondosas que en cámaras sin música.

En el transcurso de los años, al hacerse los mismos experimentos con plantas en universidades y centros de investigación, se hizo patente el mismo hecho: las plantas reaccionaban y crecían frondosas y más lozanas en un medio sónico de música clásica o india que con otros tipos de música o en silencio.

Si distintos tipos de música pueden causar efectos distintos en las plantas ¿qué no será con los seres humanos? Se preguntaba Dorothy Retallack. Quizá los búlgaros pudiesen haberle contestado.

¿Cuál era el “ingrediente secreto” que añadían esos primeros compositores clásicos a su música para hacerla tan saludable para las plantas y los seres humanos? ¿Eran los instrumentos que utilizaban? ¿La combinación de los sonidos? ¿Qué era exactamente?

Un pequeño buceo en las fuentes ocultas de la música muestra que el arte de la música estuvo en el pasado ligado a la medicina y a la ejecución de supuestos actos sobrenaturales. Se atribuyen a Hermes Trimegistro dos libros dedicados a la música. Él anunció los principios de una filosofía relacionada con la música que se transmitió durante siglos a través de grupos secretos y de gremios de músicos, albañiles y arquitectos.

Su filosofía se basaba en la existencia de una armonía y una correspondencia entre todos los distintos tipos de fenómenos del universo (los giros de los planetas, las mareas de la Tierra, el crecimiento de la vegetación, la vida de los animales y de los seres humanos). Todo está relacionado. Todo lo que es en el universo emana de la misma fuente, según la filosofía hermética, y en consecuencia, se aplican a cada unidad las mismas leyes, principios y características: “Como arriba, abajo”.

Los antiguos matemáticos estudiaron el universo, descubrieron las relaciones de los diferentes ciclos planetarios, contaron las periodicidades rítmicas de la naturaleza, calcularon las proporciones del cuerpo humano. Estructuraron una “geometría sagrada”, una serie de relaciones y proporciones matemáticas. Creían que estas proporciones y relaciones, que se utilizaban en la música y en la arquitectura, resonarían al compás con las fuerzas vitales del universo y estimularían así la vida.

Cuando se pulsa una nota de un piano en un recinto lleno de pianos, resuena la misma nota en los demás instrumentos, aumentando así el poder de la única nota hasta llenar todo el recinto. Así mismo, los antiguos creían que tocando ciertas armonías y combinaciones de notas habría una resonancia con otros elementos del universo conectados a la misma escala. A través de esta resonancia podríamos conseguir, a voluntad, potenciar nuestras “notas únicas”. Podríamos así equilibrarnos y curarnos a nosotros mismos y “armonizar” con las energías del planeta hasta activar nuestros poderes naturales. Esas energías del universo incluían, también, la idea temprana, de una energía omnipresente.

En nuestro universo todo se haya en un estado de vibración. La materia está formada por ciertos tipos de ondas en vibración palpitante. Hay una unidad entre las vibraciones de una nota musical, un color y los enlaces químicos de una sustancia o la vibración de los electrones de un átomo. Cada cosa vibra a su frecuencia concreta según una proporción. **La** por debajo de **do** media vibra a 213

ciclos por segundo, y se relaciona con el color rojo anaranjado y con un metal, el cobre. **Si** bajo **do** a 240 ciclos por segundo, se relaciona con el amarillo y con el zinc. El doctor Donald Hatch Andrew, especialista en química, dice: "...estamos descubriendo que el universo no es compuesto de materia, sino de música."

No hace sino reflejar lo que ya dijo el escritor inglés Thomas Carlyle: "Si ves en lo profundo / veras musicalmente; el corazón del ser de la naturaleza / es toda música. / Pero has de saber descubrirlo."

En el espacio de abajo realiza un esquema con las ideas fundamentales, expuestas en el texto.

Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Con qué fin empleaba Orfeo la música?

2. ¿Qué es lo que hace a la música especialmente vitalizadora?

3. ¿En que consisten los descubrimientos hechos por Dorothy Retallac?

4. ¿En que consiste la filosofía de Hermes Trimegistro?

5. ¿Con qué vibración y nota musical se corresponden los colores amarillo y naranja?

3.4 Mis libros de textos

Objetivo: Que el alumno practique los métodos de lectura en dos libros de texto personales.

Instrucciones: Lee un capítulo de cada texto, usando en uno el método 2L – 2R – 2S, y en el otro, el método EPLEA. Al terminar elabora:

- un resumen,
- una síntesis y
- un diagrama, esquema o cuadro sinóptico por cada texto leído.

3.5 Fijando información

Objetivo: Que el alumno elabore un cuadro sinóptico de la unidad 3, que contenga la información que considere importante.

Instrucciones: Revisa el contenido de la unidad 3 y de los apuntes que hayas tomado. Elabora un cuadro sinóptico que incluya la información que consideres más importante.

3.6 Conclusión

Objetivo: Que el alumno elabore, a partir del análisis de sus conclusiones de los ejercicios de la unidad 3, una oración en forma de principio y a manera de hipótesis, que tenga un antecedente y un consecuente (sí... luego entonces...).

UNIDAD 4. HABILIDAD PARA REALIZAR TRABAJOS ESCRITOS

Definición: Es poder expresar por escrito, desde la descripción de un hecho hasta un estudio profundo que exija argumentos y puntos de vista claros, precisos, directos y razonados.

“Sugerencias para realizar trabajos escritos”

1. Escuchar: - Relaciona lo que escuchas y lees con lo que sabes.
- Cuestiona lo que se expone (verbalmente o en libros y revistas)

2. Pensar : - Replantea lo que sabías con respecto a lo que escuchas y lees.
- Identifica lo que necesitas clarificar y consultar en otras fuentes.

3. Escribir: - Elabora síntesis de lo expuesto y de lo leído.

4.1 Etapas en la realización de trabajos escritos.

Objetivo: Que el alumno sea capaz de distinguir la secuencia de pasos que se llevan a cabo en la realización de trabajos escritos.

Instrucciones: A continuación se definen cada una de las etapas para la realización de trabajos escritos, pero aparecen en desorden. Ordena la secuencia en que deben ir, anotando el número que les corresponde del 1 al 6.

___ Busca en materiales (libros, revistas, museos, etc.) la información de los sub-temas que elegiste.

___ Conceptualiza el tema de manera clara.

___ Establece los puntos que te gustaría conocer del tema. Cada punto es un sub-tema y todos los sub-temas forman el índice temático.

___ Motiva tu interés en el tema que elegiste o en el que el profesor te asignó y desarrolla una idea clara de lo que piensas hacer, con el objeto de definir el tema.

___ Ordena y relaciona con tus palabras las ideas claves de las fichas de trabajo, añade introducción y conclusiones.

___ Entresaca del material las ideas claves que corresponden a los sub-temas y anótalas en fichas de trabajo.

4.2 Revisión de tarea

Objetivos: Que el alumno describa las etapas por las que pasa al realizar un trabajo escrito.

Que el alumno detecte las fallas y aciertos al realizar un trabajo escrito.

Instrucciones: Lee con cuidado, los pasos descritos en el siguiente ejercicio y califica tu trabajo escrito en función de:

- a) La motivación por realizarlos.
- b) Las cosas que se te ocurrieron y anotaste cuando supiste el tema de ambos trabajos.
- c) La conceptualización formal de cada tema.
- d) La construcción y depuraciones del mapa inicial de cada trabajo.
- e) La realización de fichas de trabajo durante tu consulta bibliográfica.
- f) El orden en que fuiste construyendo cada trabajo a partir de la bibliografía consultada.
- g) La calidad final de cada uno.

4.3 Elabora un ensayo

Objetivo: Que el alumno elabore un trabajo escrito a máquina que reúna todos los requisitos que aparecen a continuación:

Instrucciones: Anota lo que se te pide en los puntos 1°, 2°, 3°; del 4° al 6° llévalos a cabo en la biblioteca; y al terminar entrega el borrador de tu trabajo escrito.

1° Elige un tema.

2° Escribe las cuestiones **que te gustaría conocer** acerca del mismo.

3° Selecciona aquellas cuestiones que más te interesan, contemplando el tiempo de que dispones, el número de cuartillas previsto y los sub-temas que quieres incluir.

4° Busca en la biblioteca (o en tu biblioteca personal) obras que traten **los sub-temas** que incluiste en el índice. Para seleccionar el material no es necesario que leas todo, solo que te fijas en el título, en el índice y en la introducción o prólogo, con eso bastará para que sepas si una obra te va a ser útil. Debes tomar nota - aquí abajo - de cinco fuentes, para que puedas citarlas en tu trabajo escrito.

5° Organiza la información:

- a) Lee lo que cada una de las fuentes dice acerca del sub-tema en cuestión.
- b) Entresaca las ideas esenciales o claves y anótalas en tus fichas.

Una ficha de trabajo es: una tarjeta u hoja en la que anotas en la esquina superior izquierda el sub-tema tratado, en la esquina superior derecha los datos bibliográficos, y en el resto, todas las ideas esenciales que entresacaste.

Los datos bibliográficos que debes anotar siempre al consulta una fuente, deberán contener:

- el nombre del autor, empezando por los apellidos,
- el título de la obra, subrayando si se trata de un libro; si corresponde al título de subrayar, y el título del libro o revista subrayado,
- la casa editorial,
- el país o ciudad, y
- el año de edición;

porque todos estos datos deberás indicarlos con toda precisión en la bibliografía de tus trabajos escritos. Elabora fichas de trabajo separadas para cada sub-tema y autor ú obra.

6° Redactar el informe. La elaboración de tu informe consiste en ordenar y relacionar con tus propias palabras, las ideas esenciales o claves, contenidas en tus fichas de trabajo. Añade la introducción y tus conclusiones.

La introducción es una exposición breve del tema que desarrollaste, las razones que te llevaron a tratarlo o lo que esperas lograr al desarrollar el tema. También describes cada uno de sus apartados (sub-temas), así como el enfoque o método que elegiste para tratarlos. Es decir, la introducción propone dar una visión resumida de tu trabajo o informe.

En las conclusiones expones tus puntos de vista en cuanto al tema y sub-temas, los cuales desprendes de la información que incluiste. Destacas lo importante, señalas sus limitaciones y sugieres las cuestiones que valen la pena para realizar otros informes.

Agrega el índice del contenido y la bibliografía.

Revísalo uno o dos días después de haberlo terminado.

Léelo en voz alta y haz las correcciones necesarias.

Transcríbelo a maquina siguiendo el formato especificado. Conserva una copia para ti y entrega tu trabajo en la fecha señalada.

4.4 Revisión de trabajo escrito

Objetivo: Que el alumno identifique de manera practica los conceptos de claridad precisión, texto directo y razonado de los trabajos escritos que elaboraron.

Instrucciones: Intercambia tu trabajo con algún compañero y evalúa claridad, precisión, texto directo y razonado.

4.5 Fijando información

Objetivo: Que el alumno elabore un cuadro sinóptico de la unidad 4, que contenga la información que considere importante.

Instrucciones: Revisa el contenido de la unidad 4 y de los apuntes que hayas tomado. Elabora un cuadro sinóptico que incluya la información que consideres más importante.

4.6 Conclusión

Objetivo: Que el alumno elabore, a partir del análisis de sus conclusiones de los ejercicios de la unidad 4, una oración en forma de principio y a manera de hipótesis, que tenga un antecedente y un consecuente.

UNIDAD 5. HABILIDAD PARA PREPARAR EXAMENES

Definición: Es la capacidad del alumno para preparar exámenes a través de guías de estudio y trabajar con eficiencia y rapidez bajo presión de tiempo.

Utilidad de los exámenes.

Diagnostico: representa una oportunidad para darte cuenta de los aspectos que aún no dominas.

Evaluación de lo aprendido: son un termómetro de tu aprendizaje.

Incentivo para el estudio: constituyen un reto para el logro de tus metas y puedes manejarlos como elemento motivacional.

Medio de ejercer auto – control y valorar tu madurez personal: la presión de tiempo y la importancia de obtener notas aprobatorias, te van preparando para hacerle frente al futuro. Tu trabajo a futuro será, casi siempre, bajo presión.

Dificultades más comunes al presentar exámenes.

Estrés. Es una combinación de tres elementos: el ambiente, los pensamientos negativos y las respuestas físicas. Estos interactúan de tal manera que hacen que una persona se sienta ansiosa, colérica o deprimida.

Falta de preparación. Tiene que ver con la seguridad en cuanto a los conocimientos que hayas adquirido antes de someterte a la situación de examen; y en esto se incluye tu nivel general de aprovechamiento escolar, desde lo aprendido en clases, hasta responder adecuadamente durante una situación de examen.

¿Cómo remediar las dificultades para presentar exámenes?

Antes del examen:

1. **Prepárate:** calendariza tus horas de estudio. Antes de que llegue la fecha de exámenes es necesario que programes un tiempo extra; toma en cuenta el número, la extensión y la dificultad de las unidades o temas que se incluirán en cada examen. A mayor extensión o dificultad, mayor será el tiempo que debas destinarles; pero **no olvides** tomar en cuenta tu nivel de atención - concentración, ni el hecho de que aprendes mejor estudiando durante periodos de hasta 50 minutos, intercalados con pequeños descansos. Considera también el tipo de material que requieres y si cuentas con él o deberás de conseguirlo.
2. **Estudia:** no sólo antes de los exámenes, sino durante todo el curso. Repasa todo el material. Toma en cuenta: libros de texto, tus apuntes de clase, el énfasis hecho por el profesor en temas específicos y, si es posible, los exámenes anteriores. Otorga particular atención a las preguntas que no hayas contestado acertadamente. Considera las siguientes reglas para estudiar:

“Reglas para estudiar”

- Elabora guías de estudio: a partir de los temarios dados o explicados por los profesores para cada materia, elabora un cuestionario más amplio, que incluya otros temas tratados durante el curso. Esto te ayuda a organizar y auto evaluar lo estudiado.
- Lee cada unidad, tema o capítulo de manera independiente pero en orden.
- Lee la unidad, tema o capítulo completo.

- Vuelve a leer cada apartado o sub-tema de la unidad por separado.
 - Elabora resúmenes, cuadros sinópticos y esquemas por cada apartado o sub-tema con el objeto de fijar conocimientos.
3. **Auto evalúa lo estudiado:** resuelve problemas, fórmate preguntas acerca de cada una de las ideas esenciales contenidas en las unidades, temas o capítulos. Para esto, contesta las guías de estudio que te hayan dado tus profesores, o bien, las que elabores individualmente o en equipo. Éstas autoevaluaciones te permiten: afianzar lo que aprendiste, efectúa un repaso, y descubrir los puntos que requieren más estudio.
 4. **Propicia un buen estado de animo:** éste te estimulará, mantendrá alerta y te permitirá tener seguridad en tu desempeño en el examen. Puedes lograrlo si llegas al examen descansado y con todo lo que puedas necesitar para realizarlo (p. Ej.:lápiz, goma de borrar, papel, regla, colores, diccionario, formulario, tablas, calculadora, etc.) Mantenerse tranquilo también ayuda a tu estado de animo. Puedes controlar tu nerviosismo si respiras profundo, pausado y te concentras en ti mismo al pensar que te encuentras bien preparado.
 5. **Evita:** estudiar excesivamente en horas o un día antes del examen, esto incrementa tu ansiedad y temor. Tomar estimulantes (anfetaminas, café, etc.) porque alteran tu sistema nervioso.

Durante el examen:

1. **Relájate:** respira profundamente cuatro veces; una mayor ventilación y oxigenación favorecen tu concentración.
2. **Lee cuidadosamente al examen antes de contestarlo:** asegúrate de haber comprendido lo que se te pregunta o pide. Toma en cuenta el tiempo de que dispones para contestar todo el examen, planea tu tiempo. Recuerda que las preguntas de opción múltiple, requieren menos tiempo que las preguntas que implican respuestas elaboradas.
3. **Pregunta las dudas que tengas:** respecto a procedimientos o indicaciones que no te queden claros.
4. **Contesta a las preguntas,** con calma, una por una y de manera completa. Contesta en primer lugar aquellas que te sabes. Si tienes que escribir algo,

que tu letra sea clara. Al terminar regresa a contestar las preguntas que te faltan o aquellas que requieren que hagas un esfuerzo por recordar y/o entender.

5. **Revisa tu prueba antes de entregarla:** asegúrate de no haber omitido algo importante.

6. **Evita:**

- Sentirte inseguro en cuanto a tu desempeño durante el examen, ya que esto reduce tus posibilidades de actuar adecuadamente.
- Detenerte en las preguntas cuyas respuestas no sabes.
- Sentirte presionado porque algunos compañeros terminan primero o por las notas que esperas obtener en cada examen.
- Distraerte, copiar, llevar objetos no permitidos.
- Ignorar o desatender indicaciones específicas a la situación de examen, establecidas por cada profesor en particular.

Después del examen:

1. **Comprueba si la calificación alcanzada es la que esperabas,** de lo contrario comenta tu examen con tu profesor.
2. **Resuelve tus dudas;** hacerlo te ayudará para tu examen final.
3. **Si tu calificación no coincide con lo que esperabas,** necesitas incrementar tus hábitos de estudio; solo así podrás mejorar tu rendimiento.
4. **Evita:** Quedarte con dudas respecto a tu calificación, en relación con lo que esperabas obtener.

Conclusión: Responder un examen implica:

- conocer el tema sobre el que se interroga
- saber cómo contestar adecuadamente,
- diseñar y seguir una estrategia en cuanto al tiempo del que dispones y
- saber manejar tus respuestas ante situaciones de estrés.

¿Cómo elaborar guías de estudio?

1. Guardar los temarios que dan los profesores al inicio de curso.
2. Clasificar el material en: teórico y práctico.

Si es teórico las preguntas: ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cuál? Y ¿Cómo? Deberán estar formuladas de tal manera que su respuesta te permita:

- el reconocimiento o el recuerdo de la información,
- la expresión de un mismo contenido en diferentes formas,
- la interpretación del significado de alguna información,
- la comparación y relación de eventos,
- la determinación de ejemplos de una definición o un concepto,

Si es práctico, las preguntas: ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Qué va antes?, ¿Qué sigue?, ¿Cuánto? ¿Cuándo?, y ¿Con qué? Deberán estar formuladas de tal manera que su respuesta te permita:

- la resolución de problemas, con ayuda de métodos, técnicas o procedimientos específicos,
- la ejecución de alguna práctica,
- el análisis del material por aprender, para identificar sus elementos y descubrir su organización,
- la elaboración de un producto nuevo, original, como cuando el profesor te pide un trabajo acerca de un tema en especial,
- evaluar con argumentos la calidad o adecuación de un material o evento, como cuando el profesor te pide juzgar la obra de un escritor.

5.1 Análisis del procedimiento para realizar exámenes

Objetivo: Que el alumno describa errores y aciertos en sus exámenes, de acuerdo con las recomendaciones vistas en el taller.

Instrucciones: A continuación elabora un cuadro comparativo en función de las recomendaciones arriba citadas, para antes, durante y después de presentar un examen, que describa tus errores y tus aciertos. Al terminar coméntalo con el grupo.

5.2 Estudiando para el examen.

Objetivo: Que el alumno elabore una guía de estudio o un cuadro sinóptico con los contenidos del taller.

Instrucciones: A partir de tu manual, los apuntes tomados y los exámenes presentados a lo largo de este taller, elabora tu propia guía de estudio y tráela contestada a la última sesión del taller.

5.3 Planificación de exámenes

Objetivo: Que el alumno planee su estudio

Instrucciones: Elabora un calendario de acuerdo a tus próximos exámenes, que contenga la siguiente información:

- materia
- lugar, día y hora
- temas vistos
- tipo de examen
- material a consultar
- observaciones (¿qué me falta?)

5.4 Conclusión

Objetivo: Que el alumno elabore, a partir del análisis de sus conclusiones de los ejercicios realizados en la unidad 5, una oración en forma de principio y a manera de hipótesis, que tenga un antecedente y un consecuente.

Instrucciones: Construye una oración que ponga en práctica las conclusiones de los ejercicios realizados en la unidad 5 y coméntala en grupo.

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE HABILIDADES PARA EL ESTUDIO

Este inventario tiene como finalidad de explorar los procedimientos que utilizas para el estudio después de haber asistido al Taller de habilidades.

INSTRUCCIONES: Lee con atención cada una de las siguientes preguntas y contesta **únicamente** en la hoja de respuestas. Escribe una “V” si consideras que la pregunta es verdadera y una “F” si consideras que es falsa.

1. El recitar para uno mismo es un procedimiento eficaz en el aprendizaje de nombres y lugares.
2. El utilizar un sistema de signos propios facilita el tomado de apuntes.
3. Se me dificulta seleccionar los puntos más importantes al leer un tema.
4. Por lo general dejo hasta el último momento la preparación de mis trabajos escritos porque tengo dificultades para hacerlos.
5. Decido con facilidad qué y cómo estudiar para un examen de selección múltiple.
6. El material memorizado a última hora es el medio más eficaz para presentar un examen con éxito.
7. Por lo general dejo pasar un día o más para revisar mis apuntes tomados en clase.
8. Se me dificulta organizar en secciones lógicas el material que debo aprender al consultar el texto de una materia.
9. No presenta ningún problema para mi el seleccionar, organizar y elaborar trabajos por escrito.
10. Normalmente empleo mucho tiempo en la solución de la primera mitad de una prueba y, por lo tanto, tengo que apresurarme en la segunda.
11. Cuando se esta estudiando para un examen por temas, uno debe prepararse para reconocer hechos específicos en lugar de recordar conceptos generales.
12. Me atraso al tomar notas debido a que no puedo escribir con la suficiente rapidez.
13. Detenerse o consultar palabras desconocidas mientras se estudia en el texto es una perdida de tiempo porque reduce la velocidad de la lectura.

14. La calificación que se obtiene en un trabajo escrito depende principalmente de la extensión del trabajo.
15. Las pruebas son situaciones molestas de las cuales uno no se puede escapar y que de una manera u otra hay que presentar.
16. Cuando estudio para un examen dispongo los diferentes conceptos que tengo que aprender en un orden lógico.
17. Una carpeta de argollas es más apropiada que un cuaderno para tomar apuntes porque se pueden organizar fácilmente.
18. Tanto las novelas como los libros de texto deben ser leídos en la misma forma.
19. La originalidad del pensamiento es ignorado en la calificación de los trabajos escritos.
20. La angustia ante el examen es una consecuencia del estudio insuficiente.
21. Al terminar de leer varias paginas de un texto, no puedo recordar su contenido.
22. Cuando se tomen apuntes de clase se debe tratar de escribir con las palabras exactas del maestro.
23. Se debe detener la lectura del texto a intervalos frecuentes e intentar prever las preguntas que podría utilizar el maestro.
24. La falta de fluidez para expresarme por escrito me dificulta la presentación de exámenes por temas.
25. Las instrucciones de “enumerar”, “ilustrar” o “comparar”, en un examen por temas, requieren de la misma técnica para resolverlo.
26. En los exámenes olvido nombres, fechas, fórmulas y otros detalles que había estudiado.
27. Las definiciones y los términos técnicos vistos en clase se deben copiar con las palabras exactas del maestro.
28. Me concentro poco tiempo al leer, porque las palabras dejan de tener sentido, al poco tiempo me da sueño.
29. Tengo dificultad para expresarme por escrito.
30. Analizar o modificar palabras o frases es una perdida de tiempo en un examen de selección múltiple.

31. Para memorizar es mejor leer varias veces un capítulo en vez de elaborar un resumen o cuadro sinóptico de él.
32. Es preferible utilizar un estilo narrativo en vez de cuadros sinópticos para tomar apuntes en clase.
33. Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro de texto que posteriormente vienen en los exámenes.
34. Al termina de leer un tema se me facilita escribir una síntesis.
35. En los exámenes por temas se comete menos errores que en las pruebas de selección múltiple.
36. Es más fácil recordar un tema con las palabras del autor del texto que el resumen que uno pueda hacer con sus propias palabras.
37. Al tomar apuntes tiendo a escribir una serie de notas que más tarde resultan innecesarias.
38. La falta de interés por la materia me dificulta el mantenerme atento cuando estoy leyendo el texto.
39. Al empezar a escribir un trabajo se debe escribir todo lo que se piensa no importando el orden.
40. En un examen es mejor insistir en la respuesta de una pregunta problemática que saltártela y volver a ella más tarde.
41. Los conocimientos que se adquieren memorizando son los que más perduran.
42. Los maestros exponen lo más importante del tema al inicio de la clase.
43. El estudiante universitario debe evitar subrayar el texto porque deja de tener un buen aspecto.
44. Las palabras con que debe escribirse un trabajo tienen que ser cuidadosamente seleccionadas.
45. Salgo mal en los exámenes porque me es difícil pensar claramente y planear mi trabajo a corto plazo.
46. La memoria no es lo más importante para el buen estudiante.
47. La habilidad para tomar apuntes es un aspecto personal que no se puede mejorar.

48. Cuando los puntos importantes han sido vistos en clase no es necesario leer el libro de texto.

49. Al consultar un libro para elaborar un trabajo escrito se deben sintetizar las ideas principales con palabras propias.

50. Las calificaciones se basan más en la habilidad para memorizar, que en la habilidad para pensar y analizar las cosas.

CUESTIONARIO DE HABILIDADES PARA EL ESTUDIO

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE: _____ GRUPO Y GRADO: _____

SEXO F () M () EDAD: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

E	F	G	H	I
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50