



Las técnicas de trabajo intelectual, proscritas

Por Agustín UBIETO ARTETA (*)

Cualquiera que se mueva en el campo de la docencia convendrá rápidamente con nosotros que nuestros alumnos, incluidos los salidos de la Universidad, en general, acaban sus estudios desprovistos de las más elementales técnicas de trabajo intelectual.

Tampoco suelen salir mejor preparados en el campo de las técnicas didácticas, de forma que las capacidades de observación, generalización, de aplicación, de análisis, de clasificación, de conclusión, de síntesis, etcétera no han sido ni medianamente desarrolladas. Voy a poner un ejemplo concreto. En los múltiples cursos que hemos impartido sobre comentario de textos históricos, tanto con maestros como con licenciados, como ejercicio previo, es decir, antes de aplicar método alguno ni de comentar nada, se les suele solicitar que, a la vista de un texto sencillo, escriban en una cuartilla las tres, cuatro o varias ideas fundamentales que contiene. Obsérvese que se pide tan sólo analizar y destacar ideas esenciales de un texto concreto, puesto que descubrir cuanto antes esas ideas maestras favorecerá el comentario posterior. Pues bien, salvo alguna excepción, es casi imposible lograrlo.

Si, cuando a duras penas, se ha alcanzado el propósito y se solicita que se matice cada idea principal en función de las posibles ideas subordinadas existentes en el texto, la tarea es poco menos que imposible. Está claro que esas mentes no han sido ejercitadas, después de tantos años de aula, para desarrollar, en este caso, la capacidad de análisis; ni se les ha enseñado tampoco una elemental técnica de trabajo intelectual cual es el trabajo con fichas. ¿Cómo podrán estudiar, por ejemplo, los personajes del Lazarillo o las instituciones de un momento determinado a través de textos coetáneos si no saben analizar tres ideas ni vaciar datos múltiples en fichas? Supongo que lo lograrán, como nos ha ocurrido a los demás, pero después de bastantes intentos fallidos y de mucha pérdida de tiempo. Casi nadie ha encontrado, en más de quince años de formación, sólo unas horas de tiempo para enseñarles unas técnicas bien elementales.

Centrémonos, en adelante, tan sólo en las técnicas de trabajo intelectual, un campo al que, aunque modestamente, me he dedicado en los últimos años.

El panorama es descorazonador si miramos al pasado próxi-

mo; es más halagüeño si tenemos en cuenta la demanda de cursos que el tema ha suscitado entre el profesorado, sobre todo a nivel de E.G.B. Pero aún queda bastante camino por recorrer, puesto que existen todavía impedimentos y limitaciones, algunos de ellos importantes. Indicaremos los que, a nuestro juicio, son más relevantes.

La Universidad, no tan agobiada oficialmente como los niveles inferiores respecto a la densidad de los contenidos a impartir —aunque luego caiga en el más puro academicismo, que cada día le divorcia más de la vida real—, achaca a los niveles inferiores del sistema educativo español la falta de formación de los alumnos en cuanto a técnicas de trabajo y al desarrollo de aptitudes, habilidades y capacidades intelectuales. Pero esta misma institución deja mucho que desear, en general, en la formación de las técnicas de trabajo intelectual que le son propias, como las metodológicas, tanto en el aspecto de la transmisión de la enseñanza cuanto

* Doctor en Filosofía y Letras, Catedrático de Geografía e Historia de INB e Inspector de E. Media (excedente). Es actualmente Director adjunto del ICE de Zaragoza.

en las investigadoras. Quizás la masificación pudiera servir de atenuante.

Por otro lado, la propia Universidad ve al Bachillerato casi exclusivamente como un nivel propedéutico de conocimientos de sí misma, y no como un nivel con fines propios. De ahí que en estos momentos, cuando entre los demás niveles no existe un control externo, ajeno a los mismos, la Universidad tiene el propio, la selectividad, basada casi exclusivamente en la demostración de conocimientos. Los centros de Bachillerato se ven abocados, quieran o no, a impartir meros conocimientos, porque no da tiempo para más.

Los centros de B.U.P. y de E.G.B. —la F.P. estimo que plantea otros problemas—, poco pueden hacer en pro de una formación que no sea academicista cien por cien. El cúmulo enorme de materias por curso, la gran cantidad de información y conocimientos a impartir en horarios inflexibles y pétreos, el horario sobrecargado de los alumnos, las absurdas dedicaciones del profesorado, el escaso funcionamiento de los seminarios didácticos debido a causas variadas, etcétera, hacen que ambos niveles, más todavía el B.U.P. que la E.G.B., se conviertan en meros difusores de conocimientos y además, fundamentalmente, a través del medio audiovisual más alejado de la realidad, el símbolo oral, la palabra, y mediante el único «modo de presentación» de la materia ahorrador de tiempo, la lección magistral o la exposición. Las técnicas de trabajo intelectual y las actividades extraescolares están como proscritas, como si no fueran esenciales para el desarrollo de la personalidad humana, para el incentivo de la creatividad, para despertar vocaciones ocultas o no definidas, para integrar al alumno a la sociedad. Las técnicas de trabajo intelectual hoy por hoy no tienen cabida ni en B.U.P. ni en E.G.B., aunque los principios que inspiran la Ley General de Educación de 1970 sean excelentes, porque su aplicación práctica (léase decretos,

órdenes ministeriales, resoluciones, etc. que la desarrollan) las margina si no por escrito sí en la realidad.

El profesorado, en buena parte de estos niveles, suele dejarse arrastrar por la inercia que imponen las limitaciones anteriormente expuestas. Y, por otro lado, suele ser temeroso ante la novedad, ante la posibilidad de ensayar algo distinto en el aula: un método, un modo de presentación, una técnica didáctica distintos. En cuanto a las técnicas de trabajo intelectual, cada día siente mayor inquietud de cara a sus alumnos, pero todavía no gran necesidad, porque el nivel superior le sigue exigiendo conocimientos, muchos conocimientos. No se suele caer en la cuenta de que las técnicas de trabajo intelectual favorecen también ese aspecto particular del problema, aparte de crear hábitos de trabajo.

Las técnicas de trabajo intelectual, finalmente, tampoco tienen buena prensa entre los alumnos, porque «esas cosas son para los tontos». Cualquiera que haya trabajado en este campo sabe que ésta es una realidad a vencer. De ahí que las técnicas de trabajo intelectual, y no sólo por esto, deban inculcarse aprovechando cualquier materia del currículo escolar, puesto que siempre necesitan el soporte de algo concreto, de alguna materia concreta para subrayar, organizar, estructurar, esquematizar, sintetizar, resumir, etc.

NECESIDAD DE LAS TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL

El rendimiento académico depende de varios factores, pero fundamentalmente de unos factores internos, de unos factores externos y de unas buenas técnicas de estudio.

Los *factores internos* —inteligencia general y motivación, principalmente— pueden influir en un elevado porcentaje en el rendimiento académico final de una persona. Los psicólogos no se ponen de acuerdo, pero en general estiman que estos fac-

tores internos pueden afectar en torno a un 50/70 por 100.

Los *factores externos* están constituidos, entre otros, por la atención (la concentración es su causa y efecto a la vez), la actitud mental, la postura adoptada y varios elementos materiales: a) funcionales (mesa, silla, distancia al papel, b) de ambiente (iluminación, temperatura, ventilación, ruido...) y c) incitantes, positiva o negativamente (ejercicio, sueño, régimen alimenticio, música, tabaco, alcohol, etc.) Su incidencia en el rendimiento académico no alcanza más allá del 5 al 15 por 100.

Observemos que la inteligencia por sí sola no es suficiente para triunfar, aunque el éxito depende en buen grado de ella, como acabamos de decir. Porque se requiere asimismo *esfuerzo y la asimilación de unas técnicas de trabajo intelectual* adecuadas: leer convenientemente, subrayar, esquematizar, sintetizar, confeccionar un guión, tomar apuntes, hacer una recensión, etc. Este apartado puede llegar a representar de un 30 a un 40 por 100 en el rendimiento académico final. Merece la pena, pues, intentar perfeccionar esas técnicas de estudio.

Ahora bien, las técnicas de trabajo intelectual, aun las más elementales, como las que vamos a recordar aquí, requieren la participación del profesorado. Hay algunas de ellas, la toma de apuntes, por ejemplo, que son imposibles de adquirir si el profesorado no está dispuesto a colaborar. Una vez más nos encontramos ante un problema de objetivos educativos y de labor de equipo.

La mayor parte de estas técnicas se pueden adquirir desde la primera etapa de E.G.B., pero nunca es tarde para ello.

URGE TOMAR ALGUNA MEDIDA RESPECTO A LA LECTURA

Quién no ha dicho u oído alguna vez: —¡Si al menos terminaran el bachiller sabiendo leer bien, entendiéndolo que leen y sabiendo escribir y hablar co-

rectamente!—. Este deseo, más aun, este anhelo no deja de tener en multitud de ocasiones unas motivaciones bien reales.

Hay que tener en cuenta que, de cara al estudio, y según las materias, por supuesto, aproximadamente el 90 por 100 del tiempo que se le dedica se realiza a través de la lectura.

Sustancialmente la lectura es una técnica elemental, adquirida de manera normal en los primeros años de escuela. Y, sin embargo, muy pocos adultos saben leer con rapidez e inteligentemente. Es decir, la mayor parte de la gente lee todavía como cuando niños.

La lectura implica un doble proceso, físico y mental, al mismo tiempo. Aquél radica en los movimientos de los ojos para captar sensitivamente las palabras; el mental, en la elaboración cerebral de los significados de esas palabras aprehendidas físicamente. La eficacia lectora dependerá, en consecuencia, del desarrollo adecuado y de la conjunción de estos dos procesos, realizados simultáneamente.

a) Problemas físicos de la lectura

El proceso físico, es decir, los movimientos de los ojos, tiene una importancia vital, porque condiciona la elaboración mental. Es preciso disminuir al máximo posible el número de detenciones de los ojos en cada línea de texto a leer. Dado que cada palabra no suele tener sentido por sí sola, cuantas más palabras abarquemos de una sola «ojeada» más facilitaremos el proceso mental. Pero a la vez estaremos imprimiendo mayor velocidad a nuestra lectura.

Téngase en cuenta que el ojo solamente lee cuando se queda quieto. Pues bien, el número de detenciones por línea varía con la edad, con la cultura personal y con el entrenamiento.

— A los 7/8 años, un niño suele detenerse tantas veces como palabras hay en cada línea, de 12/18. Estas tasas disminuyen hasta 5/6 fijaciones por línea a los 13/14 años. Y, a partir de ahí, si uno no es entrenado, si no le enseñan una técnica adecuada, se suele estancar para toda la vida.

— A este estancamiento le suele corresponder otro, el de los movimientos regresivos que, comenzando en general por cinco en cada línea, suelen decrecer con la edad hasta una o menos, coincidiendo asimismo con los 13/14 años de edad.

— Este estancamiento físico nos suele llevar a tasas que son normales para quien no sigue estudios posteriores, pero que son bajas tasas de velocidad lectora para quienes continúan los estudios. En los múltiples cursos que hemos dirigido a maestros y licenciados, es difícil encontrar lectores con tasas superiores a las 200 palabras/minuto (p/m) de media. Teniendo en cuenta que se pueden llegar a alcanzar 1.200 p/m se observará cuánto se podía haber hecho por ellos.

A este respecto, pues, a los 13/14 años una persona se ha convertido en adulto, y sólo mejorará si se le entrena, si se le

enseña una técnica adecuada. (V. Tabla 1).

b) Problemas mentales de la lectura

El proceso mental de la lectura está íntimamente relacionado con la *formación cultural* del lector, con el dominio del *vocabulario* y con la asimilación de una *técnica de lectura* adecuada. También en este campo podremos actuar.

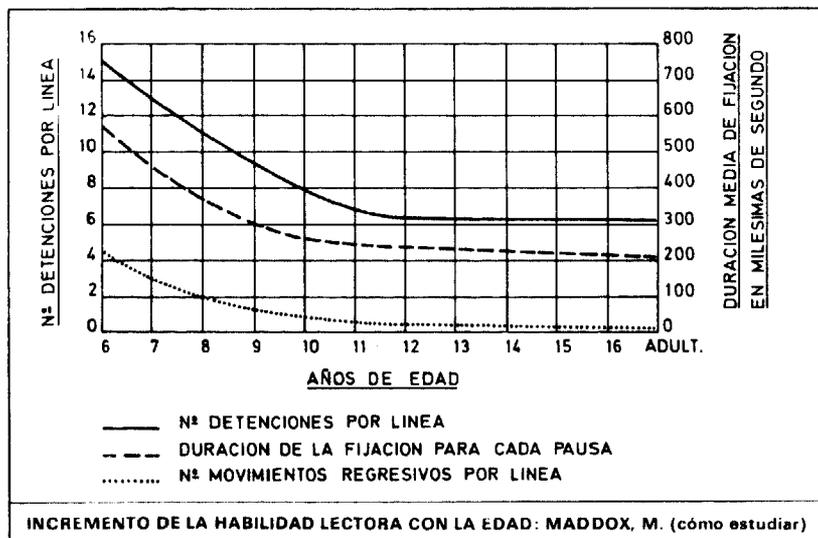
c) El problema de la eficacia y rendimiento

Interesa leer economizando tiempo, pero interesa sobremanera leer eficazmente.

Cuenta Ruth BEARD (1) que «en la evaluación de estudios sobre la lectura de estudiantes y adultos, los lectores más deficientes fueron incapaces de leer por encima a principios de curso, y si querían obtener un 70 por 100 de comprensión sólo podía leer de 150 a 180 palabras por minuto en temas fáciles, o de 90 a 125 p/m en temas difíciles o cuando se les exigía la comprensión del 80 al 90 por 100.»

(1) *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, págs. 205-207.

TABLA 1



«Un buen lector —continúa Beard—, en cambio, alcanza el 50 por 100 de comprensión al leer por encima, a un promedio de más de 800 p/m; para lograr el 70 por 100 de comprensión, debe leer de 250 a 500 p/m, reduciendo a 200 ó 300 p/m cuando se trata de lograr del 80 a 90 por 100 de comprensión.»

d) *Qué pueden hacer los profesores por sus alumnos*

Estimamos que en este campo, como en tantos otros sobre técnicas de trabajo intelectual, el profesor puede realizar una verdadera tarea formativa. En este caso concreto:

1.º) *Determinar a qué grupo lector pertenecen sus alumnos.* El lector labial no podrá pasar la barrera de las 140/160 p/m de lectura mecánica, por la razón de que es muy difícil que alguien pueda hablar a más de 125 p/m.

El lector auditivo no suele sobrepasar la barrera de las 350 p/m. Los lectores visuales pueden, con entrenamiento, leer a cualquier velocidad, con un tope de 1.000/1.200 p/m.

2.º) *Conocer los errores físicos que retrasan y entorpecen la lectura física, como:*

— La *lectura deletreante*, que requiere la repetición de las palabras en voz alta, en las que tropieza continuamente. Es, pues, una lectura vocalizadora o labial, resabio de la lectura inicial de la infancia, y que constituye una lacra cuando uno se hace adulto. Al vocalizar se está pendiente de cada palabra, frenando el proceso mental de la lectura y la comprensión. Deberá evitarse a toda costa que este tipo de alumno-lector mueva los labios, haciéndole morder, incluso, un bolígrafo o saborear un caramelo mientras lee, si es preciso.

— La *lectura subvocalizadora*, en la que, si bien no se pronuncian las palabras en voz alta, se pronuncian mentalmente, apoyándose en las palabras concretas para llegar a las ideas. Este

defecto se suele detectar por el movimiento casi imperceptible de la glotis.

— La *lectura intermitente*, en la que los ojos se detienen más de cuatro veces por línea normal, aunque el grado de eficacia sea proporcionalmente alto. En estos casos se puede aumentar considerablemente la velocidad lectora.

— La *lectura regresiva*, en la que el lector retrocede dentro de cada línea para asegurarse el sentido. Se deberá evitar este defecto, tratando de que los alumnos encuentren el sentido por el contexto.

3.º) A la vista de lo anterior, *proponer a los alumnos toda una serie de ejercicios encaminados a disminuir el número de fijaciones de los ojos por línea*, partiendo de la realidad de que el ojo lee tan sólo cuando se detiene, es decir, unas 5/6 veces en las personas no entrenadas, a partir de los 13/14 años, procurando disminuir estas fijaciones a 3/4 por línea.

Se ha medido el tiempo transcurrido en las paradas por línea, cuando el ojo lee, significando el 90 por 100 del total de cada línea; el tiempo en el que el ojo se mueve representa tan sólo el 10 por 100 restante. Luego si logramos disminuir el número de detenciones (cada una representa aproximadamente unas 25 centésimas de segundo) aumentaremos la velocidad lectora. Es decir, en vez de reconocer dos palabras por cada fijación —por cada parada— se trata de reconocer cuatro o cinco.

Aparte de los cursos especializados de lectura veloz, que suelen proporcionar magníficos resultados, el profesor debe conocer que existen técnicas «caseras» que, si no llegan ni mucho menos a los logros de un curso especializado, sí pueden hacer pasar de 200 p/m a 400/500 p/, dependiendo muchas veces del interés en el empeño.

Estos ejercicios persiguen, en principio, dos objetivos: a) realizar gimnasia ocular, es decir, forzar los músculos que mueven los ojos para ampliar el campo

de visión, y b) acostumbrar a los ojos a que se dirijan a lugares determinados de cada línea. En una visión panorámica del tema como es ésta, no podemos descender a más detalles, por lo que remitimos al lector a la bibliografía adjunta. Ahora bien, los ejercicios correspondientes para el logro de los dos objetivos propuestos pueden seguirse perfectamente a través de Zielke y Corzo, respectivamente, si bien cada profesor podrá construirse su propio material de trabajo (2).

4.º) Realizados los ejercicios anteriores, *trátase de averiguar la velocidad, la comprensión y la eficacia lectoras medias de cada alumno.* Para contrastar la eficacia de los ejercicios, puede hacerse una toma de datos antes de proponerlos y otra después.

En esta fase, el profesor puede asimismo construirse el propio material de trabajo y aplicarlo. Para ello:

a) Seleccionar 5/6 textos de temática y dificultad variadas, que tengan entre 400 y 1.000 palabras, aproximadamente.

b) Construir un cuestionario para cada texto por separado, en función de las ideas y datos que contienen, que abarque diez cuestiones: una de ellas de tipo sintético (con un valor del 20 por 100 del total) y ocho de carácter analítico (80 por 100 del total), a 10 puntos cada una.

c) Cronometrar el tiempo consumido en la lectura de cada texto y hallar la velocidad lectora aplicando la fórmula:

$$V = P \times T$$

V = Velocidad

P = Número de palabras del texto

T = $\frac{\text{unidad de tiempo (60 s.)}}{\text{segundos invertidos en lectura}}$

(2) Véase bibliografía adjunta.

Ejemplo: Un texto de 800 palabras se ha leído en 7 minutos y 15 segundos:

$$P=800$$

$$T = \frac{60 \text{ segundos}}{435 \text{ segundos}} = 0,1380,$$

luego

$$V = 800 \times 0,1380 = 110 \text{ p/m.}$$

d) Aplicar el cuestionario correspondiente a cada texto leído y sumar los porcentajes parciales correspondientes a las respuestas acertadas. Se considera normal una comprensión oscilante entre el 40 y el 70 por 100.

Siguiendo con el ejemplo anterior, imaginémosnos que la comprensión en el mismo texto ha sido del 80 por 100.

e) Relacionar la velocidad (=V) y al comprensión (=C) para hallar el rendimiento (=R), aplicando la fórmula:

$$R = \frac{V \times C\%}{100}$$

o sea,

$$R = \frac{110 \times 80}{100} = \frac{8.800}{100} = 88$$

La división por 100 trata únicamente de que R no aparezca expresado en grandes cifras. Está claro, por otro lado, que el rendimiento máximo sólo puede alcanzar a ser igual al número de palabras/minuto.

f) Realizar el mismo ejercicio con todos los textos seleccionados.

g) Hallados la velocidad, la comprensión y el rendimiento en los 5/6 textos, obténgase por fin la velocidad media, la comprensión media y el rendimiento medio.

Con estos ejercicios «case-ros», volvemos a insistir, no se podrá ir más allá de las 400/500 p/m de ganancia, partiendo de unas 200 p/m. En términos reales, no obstante, puede signifi-

car leer dos libros o dos libros y medio en el tiempo que antes nos consumía uno solo.

AHONDEMOS EN EL PROBLEMA DE LA EFICACIA LECTORA

El primer paso a dar por cualquier estudiante que realmente desee mejorar las condiciones de estudio es volver a aprender a leer, ahora con rapidez, despojándose de las secuelas naturales del primer aprendizaje. Superada esa etapa inicial, para la que precisa del profesorado, interesa ahora adentrarnos en el problema de la técnica de la lectura inteligente o eficaz. Es decir, conocer el proceso que nos ha de llevar a una mejor comprensión de un texto, o sea, a captar de manera adecuada el pensamiento del autor.

Esencialmente se trata de encontrar las ideas principales mantenidas por el autor allí donde estén. Las palabras en sí no nos interesan. Vamos tras el hallazgo rápido de las ideas esenciales y de la estructura del texto.

1.º) *Existen varias técnicas, ligadas muchas veces a niveles educativos distintos. Recordemos las de Wright y Lasso de la Vega, su R.O.E.E. Detengámonos, no obstante, en las técnicas denominadas «2L. 2S. 2R.» y «PQRST».*

a) *La técnica «2L. 2S. 2R.», que nos describe E. M. Echegaray (3), es eminentemente válida a nivel elemental:*

— L₁ implica una *primera lectura*, total y rápida: una visión panorámica del tema.

— L₂ equivale a una *lectura reflexiva*, tratando de hallar las ideas esenciales del texto.

— S₁ significa *subrayado* de las ideas fundamentales y de las subordinadas a éstas.

— S₂ viene dado por S₁, y consiste en la *síntesis* de las ideas fundamentales subrayadas, dándoles sentido y ensamblándolas adecuadamente.

— R₁ indica *recitación* de la síntesis efectuada en S₂, pero, por fragmentos, es decir, parcialmente.

— R₂ constituye un *repaso* general o total del tema entero a estudiar.

b) *A nivel superior, contrastada su validez de manera experimental, hallamos la técnica «PQRST», debida tanto al profesor F. P. Robinson (4) como a los esfuerzos del Ejército de Aire americano. En realidad se le denomina también «SQ3R» y, española, «EFGHI». (V. Tabla 2).*

La técnica «PQRST» requiere mayor cantidad de tiempo y gran disciplina personal respecto a la forma corriente de leer de nuestros alumnos, pero es mucho más eficaz y acorta el tiempo necesario para el repaso posterior. P, Q y T representan pocos minutos; sólo R y S consumen la mayor parte del tiempo. Mediante esta técnica se van a ejercitar la mayor parte de los procesos mentales.

De manera muy condensada diremos que los *cinco momentos* de la técnica son los siguientes:

— «P» requiere efectuar una *visión general* del texto, de manera rápida, revisando los títulos, subtítulos, los mapas, diagramas, fotografías, los posibles resúmenes, etc., tratando de conocer someramente el tema. Si el texto careciera de estos asideros, léanse frases, palabras u oraciones clave, generalmente insertas en el primero y último párrafos.

— «Q» supone la *formulación de preguntas* al texto sobre cuáles son sus ideas esenciales. Los tradicionales «quién», «qué», «dónde», «cuándo», «cómo» y «por qué» son llaves válidas para hacer hablar al texto. Cuando se lee de cara a la preparación de un examen nos daremos cuen-

(3) Cfr. Elene M. Echegaray, *Estudio dirigido*, págs. 26-29.

(4) Cfr. F. P. Robinson, *Effective Study*. New York, Harper and Brothers, 1961.

Tabla 2

P («preview») = visión general.	Q («question») = pregunta.	E Examen preliminar.
O («question») = pregunta.	S («survey») = examen.	F Formularse preguntas.
R («read») = lectura activa.	R («read») = lectura activa.	G Ganar información leyendo.
S («state») = repetición.	R («recite») = recitar.	H Hablar para exponer lo leído.
T («test») = control.	R («revise») = repasar.	I Investigar conocimientos adquiridos.

ta que muchas de las preguntas así formuladas en esta segunda fase suelen coincidir con las cuestiones del mismo.

— «R» implica *leer* activamente, pero buscando las ideas, los hechos y los significados, nunca las palabras. Se impone ahora el *subrayado*, lo cual requerirá asimismo el dominio de esta técnica.

— «S» consiste en *repetir oralmente, con palabras propias*, la esencia del mensaje, reconvirtiendo el esquema conceptual del autor en nuestro propio esquema. Las preguntas formuladas al texto han debido quedar contestadas. Tratamos de asegurar que el texto ha sido comprendido efectivamente.

Este momento de la lectura se puede perpetuar por escrito, puesto que subrayado y comprendido el texto, nos lleva directamente a la realización del *resumen*, de la *síntesis* y del *esquema*.

— «T» nos lleva a la comprobación y repaso de lo que ha de ser recordado, no de las palabras sino de las ideas fundamentales, procurando que no queden lagunas.

Acostumbrarse a esta técnica es quizás algo costoso, dada la falta de hábito. De ahí que Brown, pensando sobre todo en los alumnos más jóvenes, la desglose en ocho momentos (5).

2.º De la *lectura activa* se derivan, pues, otras varias técnicas elementales de trabajo intelectual, destacando el subrayado, el resumen, la síntesis y el esquema; de la lectura de varios textos, incluso el guión. También se podrían encasillar aquí las diversas técnicas realizadas con fichas.

Cualquier profesor está acostumbrado a solicitar de sus alumnos un esquema, un resumen o una síntesis. Pero la realidad es que los alumnos suelen recibir pocas orientaciones acerca de estas técnicas. Muy pocos han llegado a entrever la importancia que para la realización de las mismas tiene el subrayado, puesto que los tres tienen su origen en él.

Una vez más tenemos que ampararnos en el subterfugio del tiempo y del espacio, pero no me gustaría seguir adelante sin trazar algunas pinceladas sobre estas técnicas tan elementales, pero a la vez tan importantes.

a) El *subrayado* es esencial en el tercer momento del proceso lector, según la técnica «PQRST»/«PQ3R»/«EFGHI».

El subrayado es esencial porque si en la lectura activa vamos buscando las ideas importantes y básicas, en poquísimas ocasiones nos serán destacadas de manera gráfica por el autor. Tendremos que buscarlas y desta-

carlas. Subrayar es destacar, valiéndose de un código propio de signos, aquello que merece la pena ser tenido en cuenta. Quiere ello decir que nos vamos a facilitar la comprensión y el estudio del tema y que, además, lo vamos a perpetuar gráficamente para el futuro en sus líneas principales.

Ahora bien, cuando hablamos de subrayado nos estamos refiriendo a una técnica que consta de tres partes, que se dan a la vez, entremezclándose:

a.) el *subrayado lineal*, consistente tanto en dibujar líneas por debajo de algunas palabras (o por encima incluso si se efectúa con rotulador amarillo) como en trazar rasgos verticales en el margen derecho de la caja de escritura. Esos trazos deben presentar una jerarquización de valores, de acuerdo con la importancia de las ideas que se destacan. Véase la Tabla 3.

(5) W. F. Brown, *Guía del estudio efectivo*, págs. 35 y ss.

Tabla 3

Signos	Grandes apartados	Ideas principales	Ideas subordinadas	Datos a destacar	Medio
<i>Horizontales,</i> sobre la caja del texto		<u> </u>	<u> </u>	- - -	Lápiz
	<u> </u> (verde)	<u> </u> (rojo)	<u> </u> (azul)	- - - (azul)	Lápiz colores
		ABC	<u>ABC</u>	<u>ABC</u>	Rotulador amarillo
<i>Verticales,</i> Pegados al margen derecho del texto	Interesa todo el texto abarcado por el signo vertical				

Las palabras subrayadas deben tener sentido leídas unas tras otras, como lo tiene un telegrama que, en realidad, sólo incluye palabras aisladas de un texto más amplio.

La consecuencia lógica del subrayado lineal es el resumen y la síntesis.

a) el *subrayado estructural* es simultáneo al lineal, y sirve para aligerar y descargar a éste, puesto que consiste en anotar en el margen izquierdo del texto, en virtud de una constante tarea de síntesis, las ideas principales y la estructura del escrito. De esta manera, las ideas subordinadas y algunos detalles explicativos quedan subrayados linealmente en la caja del texto, mientras que las ideas principales y la estructura del mismo ocupan el margen izquierdo. Véase en la Tabla 4.

La consecuencia lógica del subrayado estructural es el esquema.

a) simultáneo a los otros dos, el *subrayado de realce*, efectuado en el margen derecho del texto, consiste en poner llamadas de atención acerca de éste, mediante un código propio de señales. Véase la Tabla 5.

b) El resumen es el fruto del subrayado lineal, y recoge el extracto de las ideas básicas del texto, utilizando las mismas palabras del autor.

c) La síntesis es también fruto del subrayado lineal y recoge asimismo las ideas esenciales mantenidas por el autor, pero con palabras propias del lector. La síntesis, pues, exige un proceso mental de elaboración superior, transformando lo leído en algo asimilado y comprendido.

Ni en el resumen ni en la síntesis tienen cabida los signos, y su presentación es eminentemente horizontal, amazacotada, sin puntos y aparte. Téngase en cuenta que se trata de mensajes de características telegráficas que, por repetición, han de entrar por el oído. Ambas técnicas, pues, son auditivas. Y precisa-

TABLA 4

Introducción	_____

Características generales	_____

Por qué	_____

Cómo	_____

Cuándo	_____

Conclusión	_____

mente por este carácter auditivo han caído en desuso en favor de una técnica visual: el esquema. La Tabla 6 nos muestra un resumen y una síntesis, teniendo en cuenta que el texto resultante no debe sobrepasar de un 20/30 por 100 del texto que les ha dado origen.

d) El *esquema*, consecuencia lógica del subrayado estructural, será distinto según se trate de textos informativos, demostrativos o problemáticos (6).

Frente a la presentación lineal del resumen y de la síntesis, el esquema se nos presenta escalonado. Es, pues, una representación visual, algo que ha de entrar por los ojos. Es un entramado de ideas que debe ser abarcado de un solo vistazo, lo cual implica ahorro de palabras y de papel. No tendrán entrada en él los detalles nimios ni los

(6) Cfr. Senador Pallero, *La entrada en la Universidad...*, págs. 158-164.

TABLA 5

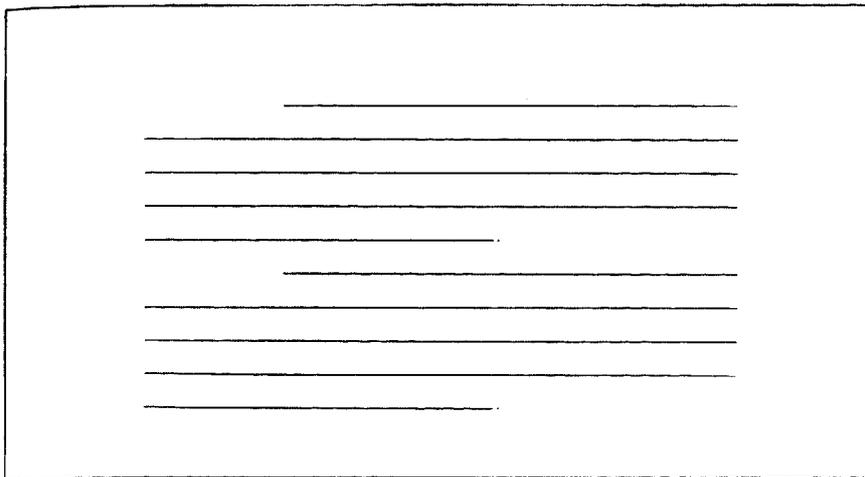
_____	Ⓡ Apuntes 7.II.75

_____	?

_____	li Menéndez Pidal
_____	España del Cid

CODIGO DE SIGNOS PROPIOS	Ⓡ = Repasar ● = Completar con ? = Es un error li = a comprobar

Tabla 6



ejemplos; si así ocurriera, pasaríamos a los dominios del *guión*.

Para no complicar la comprensión ni entorpecer la captación visual, el esquema no admite llaves (ello nos llevaría al *cuadro sinóptico*) ni números ni letras para lograr la estructuración, puesto que la vista roza y se detiene demasiado en ellos. Habremos de valernos de un código propio de señales, incluidos, si se estima conveniente, los colores y los distintos tipos, de letra.

Cada persona debe adoptar su propio código de signos para jerarquizar de una manera esquemática las ideas o para confeccionar un *guión*. Por ejemplo:

- = idea principal
- = idea subordinada a una principal
- = explicativa de una subordinada
- : = detalles, ejemplos, aclaraciones [sólo en *guión*]

e) Las *fichas* son un complemento imprescindible de cara al aprovechamiento de la lectura, pensando sobre todo en el ahorro de tiempo futuro y en la recogida y sistematización de la información escrita. Difícilmente se puede abordar un trabajo en serio sin contar con el vaciado de los datos objeto de estu-

dio en fichas. Pero este solo aspecto del trabajo intelectual puede ser objeto de tratamiento aparte (7).

EXISTEN OTRAS MUCHAS TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL RELEGADAS

Estas líneas no pretenden, ni mucho menos, constituir un trabajo exhaustivo. A la vista está. Intentan servir tan sólo de recordatorio e incentivo. Tratan de denunciar la existencia de una laguna más en nuestro sistema educativo.

Por eso habrá quien eche de menos las *técnicas relacionadas con la presentación del mensaje oral*, máxime cuando nuestros alumnos suelen finalizar sus estudios sin haberseles enseñado a hablar con corrección, salvo alguna excepción, claro está. Y expresarse oralmente con corrección supone la aplicación de unas técnicas adecuadas, encaminadas al estudio del auditorio, a la preparación del tema (en su triple vertiente de su selección, desarrollo y organización) y a la exposición propiamente dicha.

Mas a pesar de la premura no quisiera finalizar sin antes hablar, aunque sea también de manera somera, de algunas *técnicas eminentemente auditivas* y, más concretamente, de los apuntes.

La actitud de escuchar disminuye conforme nos vamos envejeciendo, de modo que desde los 13/14 años, otra vez los 13/14 años, no se suele progresar auditivamente si no se aplican las técnicas convenientes.

Conquet (8) cuenta a este respecto una anécdota reveladora: «El profesor, interrumpiéndose bruscamente en medio de su lección, preguntaba: ¿Qué es lo que acabo de decir? Las respuestas de los cuestionarios han demostrado que el 90 por 100 de los alumnos más jóvenes escuchaban. El porcentaje descendía al 80 por 100 en la clase siguiente, para llegar al 43 por 100 y después al 28 por 100 para los alumnos que cursaban grados superiores.» Y dice luego, de una manera muy gráfica, que estadísticamente ello equivale a que un adulto suele escuchar con la mitad de un oído.

Aparte de unas actitudes y aptitudes fundamentales para escuchar, que el profesor debe inculcar a sus alumnos, la capacidad auditiva y la capacidad interpretativa de una persona se pueden mejorar con simples ejercicios de gimnasia auditiva, de los que Pallero nos muestra buenos ejemplos (9).

La realización de ejercicios de este tipo, aparte de *lograr una mejora de la capacidad auditiva e interpretativa* del alumno, muestra al profesor algo que ignora, en general: el hecho de que una idea, un mensaje o una consigna expuestos en el aula suelen ser interpretados de maneras muy diversas por los componentes de un mismo grupo de alumnos. Esta realidad, de cara a la toma de notas y apuntes, puede ser grave si el profesor se desentiende de lo que los alumnos han recogido por escrito en clase.

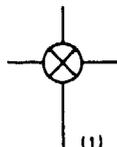
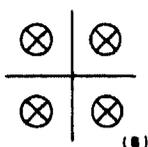
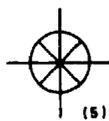
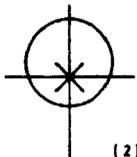
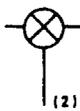
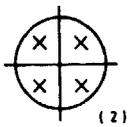
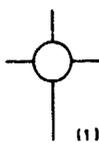
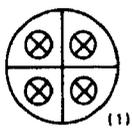
Pondré sólo un ejemplo revelador, fruto de la aplicación a

(7) En nuestro libro sobre *Cómo se comenta un texto histórico*. Valencia, Anubar, 1976, págs. 67-78, abordamos en parte el tema.

(8) André Conquet, *Cómo comunicar...* pág. 32.

(9) Cfr. Senador Pallero, *La entrada a la Universidad...*, págs. 54-71.

un grupo de 25 alumnos míos, todos ellos maestros y licenciados, de uno de los ejercicios que, sobre mejora de la capacidad interpretativa, propone Pallero. Se trataba de que estos alumnos reflejaran en un papel el siguiente ejercicio, leído a velocidad coloquial, es decir, a unas 110/125 palabras por minuto: «Haga una cruz. Entre brazo y brazo dibuje un aspa rodeada de un círculo. Las aspadas, cada trazo, representarán un radio del consiguiente círculo» (10). El mensaje, del que no tomaron anotación alguna, fue igual para todos, pero he aquí el resultado:



nuestra enseñanza, por desgracia, es eminentemente verbalista (el profesor habla) y poco activa desde el punto de vista del alumno (el alumno escucha). Este tipo de enseñanza debe modificarse en virtud de postulados educativos nuevos, basados en la utilización de métodos, técnicas y modos de presentación distintos, más variados y más activos que los actuales.

En nuestras aulas suele imperar la lección magistral que, si no es mala en sí, queda degradada por la utilización casi exclusiva de este modo de presentación.

Ante una enseñanza de este tipo, los apuntes son su consecuencia, y adquirir una técnica adecuada reviste importancia. Pues bien, he aquí la contradicción: ni siquiera se suele enseñar a los alumnos a adquirir esta técnica tan elemental.

Los apuntes, que siempre deben tener el carácter de medio o instrumento del aprendizaje, nunca de fin o meta, tienen como función primordial la mejora del rendimiento y de la eficacia en la adquisición de conocimientos.

El alumno podrá escuchar atentamente la explicación y hacerse una idea del tema, pero si no toma notas que se perpetúen por escrito, un porcentaje elevadísimo de lo oído se le olvidará a los pocos minutos. Téngase en cuenta que a los veinte minutos de haber aprendido algo nuevo hemos olvidado ya el 42 por 100, y tras la primera hora, el 65 por 100.

La toma de apuntes de manera correcta precisa la adopción de determinadas actitudes, tanto por parte de alumno como por parte del profesor.

El alumno debe adoptar una actitud que, de modo general, podríamos resumir en:

— Leer previamente algo sobre el tema objeto de la explicación y, una vez en el aula, tratar de captar la forma que el profesor tiene de introducir y organizar las ideas.

— Por otra parte, el alumno debe hacerse a la idea de que el proceso mental y físico que se

requiere para tomar apuntes es el de «oír-interpretar-apuntar», y no sólo «oír-apuntar». Las palabras que se anotan deben ser propias sobre las ideas oídas.

— La atención debe ser máxima al comienzo del tema, en los cambios de idea y al final de la clase, momento en el que el profesor suele hacer un resumen.

— Asimismo, la atención debe ser máxima en aquellos puntos en los que el profesor pone más énfasis, en las enumeraciones y en los resúmenes.

— Al terminar la clase hay que aprestarse a rellenar las lagunas que se hayan podido producir. Si esta tarea se deja para más adelante, se llegará tarde con toda seguridad.

— Deben leerse todos los apuntes nada más ser tomados para asegurar que en el futuro seguirán teniendo sentido. A la vez que se valora la última lectura, conviene ir subrayando e incluso realizando con colores las distintas ideas, de una manera lógica y estructurada.

— Por último, es bueno cotejar los apuntes entre varios compañeros o, en último caso, acudir al profesor.

En general, debe ponerse especial cuidado en su presentación, organización, expresión y contenido.

Pero el profesor debe tener deseo de que sus alumnos le puedan tomar apuntes. Debe saber que para llegar a tomar unos buenos apuntes el alumno ha de pasar por unas etapas, y él mismo debe colaborar para que ese alumno las vaya quemando ordenadamente.

— La primera fase corresponde a la de aprendizaje, cuando el alumno quiere reproducir todo lo que dice el profesor.

Son apuntes apenas legibles, que requieren «ser pasados a limpio», con pérdida considerable de tiempo y de esfuerzo.

En esta fase se reproducen las palabras oídas más que las ideas reelaboradas; por eso sue-

(10) Cfr. Senador Pallero, *La entrada a la Universidad...*, pág. 63.

Esta es una realidad diaria. Como lo es el hecho de que

len carecer de estructuración. En definitiva, la cantidad de información es superior a la calidad de ésta. El alumno no deja de escribir. Hay que hacer salir cuanto antes al alumno de esta primera e inevitable etapa, puesto que, desde el punto de vista de la eficacia, es contraproducente.

— La *fase segunda* se basa en un cambio de táctica del propio profesor. Hay que enseñar al alumno a que se fije en lo importante, a que distinga lo fundamental de lo accesorio.

La tarea del profesor en esta segunda etapa es de vital importancia no sólo estructurando adecuadamente los temas que va a explicar mediante el guión de clase, su apuro de trabajo, sino remarcando gesticularmente los distintos grados y valores de las ideas. Incluso diciendo cuáles son las esenciales, las subordinadas y las explicativas, para que el alumno vaya adquiriendo la noción estructural del tema.

En esta fase, tras cada explicación, los apuntes así originados y recogidos deben ser corregidos por el profesor. Se comenzará a dejar de pasar a lim-

pio, sustituyendo este trabajo por otro consistente en aclarar los puntos oscuros, en completar las lagunas y en subrayar los conceptos básicos.

El tiempo de toma de apuntes y el tiempo de audición se han equilibrado.

— Se llega así a la *tercera fase*. También en ella el profesor debe actuar conscientemente, reforzando con un mayor énfasis las ideas fundamentales, enumerando previamente las ideas fundamentales e indicando con inflexiones de voz las distintas subordinaciones, pero ya sin gesticular y sin anunciar el tipo de idea que va a exponer.

Contando con esta colaboración del profesor, el alumno aprenderá tan sólo las ideas principales, las subordinadas a éstas y las explicativas de las subordinadas; le interesarán menos las palabras que los conceptos. La calidad será superior a la cantidad. Estará escuchando más tiempo que escribiendo.

El apunte perfecto será aquel que, organizado esquemáticamente, sepa incluir con cierto detalle las definiciones, cuadros, tablas, gráficos, mapas, etc. aportados por el profesor.

¿ES ESTA LA REALIDAD?

¿Es pura utopía el logro de cuanto llevamos dicho, es decir, enseñar a trabajar? Uno cree honradamente que no. Motívase de manera conveniente al profesorado y lo hará.

Sin querer pecar de derrotista, estimo que la calidad de la enseñanza, mejor dicho, de nuestra educación actual, es deficiente. Excesivamente enciclopedista y teórica; poco práctica y alejada de las verdaderas necesidades e intereses de la sociedad de hoy. Fruto del divorcio entre los objetivos generales de la Ley General de Educación y su aplicación concreta.

Se tiene tan atosigado al profesorado impartiendo meros conocimientos y al alumno recibéndolos pasivamente, que no queda tiempo para programar actividades extraescolares que desarrollen aptitudes recónditas, habilidades ocultas y actuaciones sociales. No queda tiempo, en fin, para que los alumnos aprendan técnicas de trabajo que les permitan realizarse mejor como simples ciudadanos. Y uno se pregunta ¿por qué?

BIBLIOGRAFIA SOBRE TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL

ACEBRON OROZCO, Jaime: *Bibliografía sobre instrumentos didácticos*. «Bordón», XXIV, núm. 188, abril. Madrid, 1972, 319-322 pp.

ALBAREDA, José María: *Consideraciones sobre la investigación científica*. CSIC. Madrid, 1951.

ALLEN, C.: *Los exámenes*. Publicaciones Occidentales. Barcelona, 1965.

ARRICHINI, A.: *La memoria*. Ed. Samo Coure. Torino, 1926.

ASTI VERA: *Metodología de la Investigación*. Kapeluz. Buenos Aires, 1968.

AVANZINI, G.: *El fracaso escolar*. Herder. Barcelona, 1969.

BEARD, Ruth: *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Oikos-Tau. Barcelona, 1974.

BLAY: *Lectura rápida*. Iberia. Barcelona, 1970.

BONDERGER: *Intenta cultivar tu memoria*. Studium. Madrid, 1967.

BOSQUET, R.: *Cómo estudiar con provecho*. Ib. Europea de Ed. (2.ª ed.). Madrid, 1973.

BROWN, William F.: *Guía de estudio objetivo*. Trillas. México, 1975.

BRUNET GUTIERREZ, J.: *Técnicas de estudio (curso práctico)*. Ed. Bruño. Madrid, 1975.

BURT, H. E.: *Psicología práctica*. Ed. Morata. Madrid, 1966.

BURTON, W.: *Orientación del aprendizaje*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1969.

CARMAN, Robert A., y ADAMS, W. Royce: *Habilidad para estudiar. Guía práctica para mejorar el rendimiento escolar*. Limusa. México, 1976.

CASTILLO CABALLOS, G.: *Técnicas de estudio en el Bachillerato*. Rev. Esp. de Pedagogía, IV-VI, 1965.

CAUDE, R.: *Cómo organizar un archivo*. Ibérica Europea de Ediciones. Madrid, 1968.

CIRIGLIANO, F., y otros: *La conducta informativa en universitarios argentinos*. Fac. Filosofía y Letras, Universidad B. Aires, 1971.

CLAITON, E.: *Psicología de la enseñanza*. Ed. Hobbs. Buenos Aires.

- CLIFORD Y DEESE: *Cómo estudiar*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1967.
- COMES, P.: *Guía para la redacción y presentación de trabajos científicos, informes técnicos y tesis*. Ed. Oikos-Tau. *Cómo estudiar para aprender*. Ed. Paidós. B. Aires, 1965.
- CONQUE, André: *Cómo leer mejor y más de prisa*. Ibérica Europea de Ediciones. Madrid, 1969.
- CONQUET, A.: *Cómo participar en una reunión*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1966.
- CONQUET, A.: *Cómo aprender a escuchar*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1967.
- CONQUET, A.: *Cómo escribir para ser leído*. Ib. Europea de Ediciones. Madrid, 1968.
- CONQUET, A.: *Cómo comunicar*. Ib. Europea de Ed. (2.º). Madrid, 1972.
- CORZO, J. A.: *Técnicas del trabajo intelectual*. Anaya. Salamanca, 1972.
- CORREL Y WERNER: *El aprender*. Ed. Herder. Barcelona, 1969.
- COUSINET, Roger: *Pedagogía del aprendizaje*. Miracle. Barcelona, págs. 136.
- CHAUCHARD, P.: *La fatiga*. Oikos-Tau. Barcelona, 1971.
- CHAVIGNY, P.: *Organización del trabajo intelectual*. Labor. Barcelona, 1956.
- DARTOIS, C.: *Cómo tomar las notas*. Ibérica Europea de Ediciones. Madrid, 1967.
- DOBBELAERE, G.: *Pédagogie de l'expression*. Ed. Presse d'Ile de France. Paris, 1961.
- DUMATIER: *Trabajo y fatiga mental*. Fontanella. Barcelona, 1965.
- ECHEGARAY DE JUAREZ, Elena M.: *Estudio dirigido. 1: Técnicas de trabajo intelectual*. Ed. Kapeluz. Buenos Aires, 1971.
- ECHEGARAY DE JUAREZ, Elena M.: *Estudio dirigido. 2: Métodos, técnicas de investigación*. Ed. Kapeluz. Buenos Aires, 1972.
- ERCILLA, J.: *Psicopedagogía del estudio*. Enciclopedia de la nueva educación. Ed. Apis. Madrid, 1966.
- FERNANDEZ POZAR, Francisco: *Enseñar a estudiar*. «Educadores», XIV, 68 (mayo-junio). Madrid (1972), 391-403 páginas.
- FERNANDEZ POZAR, Francisco: *Enseñar a estudiar*. «Bordón», 196-197 (XXV), abril mayo 1973, 325-334 pp.
- FLORY: *Sencillos consejos para estudiar*. Studium. Madrid, 1961.
- FRY, Edward: *Técnica de la lectura veloz*. Buenos Aires. Paidós (Biblioteca del Ecuador contemporáneo). 1970.
- FUCHS, Walter R.: *El libro de los nuevos métodos de enseñanza*. Ed. Omega. Barcelona, 1973.
- GARCIA GARCÉS: *Metodología científica general*. Cocusa. Madrid, 1958.
- GARCIA GONZALEZ, Enrique: *Técnicas modernas en la educación*. Trilla. México, 1971.
- GARCIA VEGA, Luis: *Técnicas de trabajo intelectual*. «AFS», 26 febrero. Madrid, 1972, 3-8 pp.
- GARELLI, Juan C.: *Método de lectura veloz*. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1969.
- GARZA MERCADO, Ario: *Manual de técnicas de investigación*. Talleres de Gráfica Panamericana. México, 1970.
- GUINERY, M.: *Aprender a estudiar*. Fontanella. Barcelona, 1968.
- GUITTON, J.: *Le travail Intelectuel*. Ed. Aubier. Paris, 1951.
- HILGARD: *Teorías del aprendizaje*. FCE. México, 1961.
- HILL: *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Paidós. Buenos Aires, 1966.
- HILLEBRAND: *Psicología del aprendizaje*. Aguilar. Madrid, 1967.
- IBAÑEZ GIL, J.: *¿Cómo estudiar?* Vikingo. Valencia, 1972, 78 pp.
- ILLUECA, L.: *Cómo enseñar a estudiar*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1971.
- JAMES, R. L.: *An investigation into the reading efficiency of students at a technical teaching training college*. «Journal of Education Psychology», vol. 37 (1967).
- JEAN, L.: *Método record para el desarrollo rápido de la memoria*. Wilson Internacional, S. L. Madrid, 1967.
- KACZINSKA, M.: *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Espasa Calpe. Madrid, 1935.
- KORNHAUSER: *El arte de aprender a estudiar*. Iberia. Barcelona, 1970.
- LAIN ENTRALGO: *La aventura de leer*. Espasa Calpe. Madrid, 1965.
- LANSON: *Elementos de la investigación*. Omega. Barcelona, 1968.
- LISSO DE LA VEJA, J.: *Manual de documentación*. Ed. Labor. Madrid, 1969.
- LAZARO MARTINEZ, Angel: *Problemas y controles de las técnicas de trabajo intelectual*. «Bordón», 187 (XXIV), marzo 1972, pp. 169-189.
- LEITNER, Sebastián: *Así se aprende*. Herder. Barcelona, 1973.
- LELOTTE: *Para estudiar mejor*. Sigueme. Salamanca, 1964, pp. 91.
- LOPEANDIA DE MESA: *Actitudes y hábitos de estudio*. Ed. Universitaria. Santiago de Chile, 1966.
- L. U. R.: *Método de lectura rápida*. Centro de Lectura Rápida. San Sebastián, 1969.
- MACE: *Guía psicológica para el estudio y el aprendizaje*. Paidós. Buenos Aires, 1967, pp. 122.
- MADDOX: *Cómo estudiar*. Oikos-Tau. Barcelona, 1965, pp. 250.
- MEENES: *Cómo estudiar para aprender*. Paidós. Buenos Aires, 1965.
- MICHEL, Guillermo: *Aprender a aprender*. Ed. Trillas. México, 1974.
- MIGUEL, José María de: *Hábitos de estudio*. «Familia Española», 193 (enero). Madrid, 1972, 8-11 pp.
- MIRA Y LOPEZ: *Cómo estudiar y cómo aprender*. Kapeluz. B. Aires, 1968, pp. 110.
- MORGAN Y DEESE: *Cómo estudiar*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1967.
- NACE, C. A.: *Guía psicológica para el estudio y aprendizaje*. Ed. Horme. Buenos Aires, 1966.
- PALLERO, Senador: *La entrada en la Universidad*. Ed. Narcea. Madrid, 1975.
- PREVOST, Marcel: *El arte de aprender*. Espasa Calpe. Madrid, 1947.
- REDONDO, E.: *Educación y comunicación*. CSIC. Madrid, 1959.
- ROMANO, David: *Elementos y técnica del trabajo científico*. Ed. Teide. Barcelona, 1974.
- RUBIO BELLVE: *Arte de estudiar*. Barna. Barcelona, 1956.
- SALAZAR ROMERO: *El estudio dirigido*. Lima, 1948.
- SANCHEZ DE ZABALA: *Enseñar y aprender*. Península. Madrid, 1965.
- SANTACANA: *Consejos al amigo estudiante*. Bosch. Barcelona, 1947.
- SCHAWARTZ, H. S.: *El arte de descansar*. Bruguera. Barcelona, 1967.
- SECADAS: *Para una metodología del estudio*. Escuela de Psicología. Madrid, 1958.
- SMITH and LITTLEFIELD: *An outline of best methods of study*. New York, Barnes and Noble, Inc. 1946.
- STATON: *Cómo estudiar*. Trillas. México, 1967.
- TITONE, Renzo: *Metodología didáctica*. Rialp. Madrid, 1968.
- TORRE, María C. de la: *Técnicas de estudio*. Anaya. Madrid, 1977.
- VADILLO: *¿Sabes estudiar?* Altamira. Madrid, 1963.
- VAZQUEZ, Gonzalo: *Técnicas de trabajo en la Universidad*. EUNSA. Pamplona, 1975.
- WASSERMAN RATHS: *Cómo enseñar a pensar*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- YELA, M.: *Psicología del estudio*. Fac. Fil. y Let. Madrid, 1968.
- ZIELKE: *Leer mejor y más rápido*. Deusto. Bilbao, 1969.