

12
2oj

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



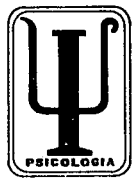
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO A DOCENTES EN ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS PARA LA COMPRESION DE LA LECTURA CON NIÑOS DE EDUCACION PRIMARIA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :

MA GUDELIA PIEDAD BARRIOS HERNANDEZ

ASESOR DE TESIS: MTRA. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO



MEXICO, D. F.

1992

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	Página
Introducción	i
Capítulo I	
PROCESOS ASOCIADOS A LA COMPRESION DE LECTURA	1
Capítulo II	
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVAS	
2.1 Clasificaciones y tipos de estrategias de aprendizaje	15
2.1 Estrategias de apoyo	24
2.3 Estrategias metacognoscitivas	28
Capítulo III	
ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
3.1 Programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje	36
3.2 Componentes y características de un programa de entrenamiento	41
3.3 Evidencia empírica	43
3.4 Necesidades de formación docente en estrategias de aprendizaje	47
3.5 Supuestos y lineamientos para la capacitación docente en el manejo de estrategias de aprendizaje	52
Capítulo IV	
DETECCION DE NECESIDADES DE FORMACION DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
4.1 Justificación	56
4.2 Planteamiento del problema y objetivos	57
4.3 Metodología	58
4.4 Análisis de resultados	62

Capítulo V

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

5.1 Descripción del modelo de entrenamiento 82

DISCUSION Y CONCLUSIONES 122

APENDICE 1

Material para la Detección de manejo docente en
estrategias de aprendizaje y Evaluación de destrezas
académicas.

APENDICE 2

Tablas y gráficas.

APENDICE 3

Manual de trabajo para docentes.

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

Entre los principales problemas que afectan al sistema educativo nacional, se encuentra el concerniente a las dificultades de aprendizaje como consecuencia de los deficientes métodos de estudio. En opinión de diferentes autores (Bernard, 1990; Elizondo, 1987; Aguilar, 1983; Coll, 1986; Alonso Zarza, 1989, López Rubio, 1989; León y García 1989, entre otros) los métodos tradicionales para desarrollar hábitos de estudio, dado lo limitado de su enfoque, han llevado a los alumnos a lograr un aprendizaje poco perdurable y poco transferible.

La educación no es la adquisición de cierto número de fórmulas y conceptos acabados, consiste sobre todo en un proceso constructivo que busca desarrollar destrezas, valores y estructuras conceptuales coherentes. Las necesidades de la vida real exigen a los alumnos, la mayoría de las veces, el poder aprender por sí mismos; el aumento explosivo del conocimiento con que se caracterizan los libros de texto hace casi imposible para el alumno de enseñanza primaria el saberlo todo. Las circunstancias actuales requieren formar un individuo pensante, crítico, solucionador de problemas más que un enciclopedista. Así la formación en estrategias de aprendizaje se ordena como uno de los puntos centrales del proceso educativo donde el aprender a aprender es igualmente importante, tal vez antes que el saber. De esta manera, las estrategias cognitivas las definimos como un medio para alcanzar un fin.

Quezada Castillo (1988) señala que en la organización de nuestro sistema educativo a nivel básico, el proceso de enseñanza-aprendizaje descansa en la dirección y supervisión cercana del maestro, apoyada en ocasiones por los padres y que los objetivos de la educación, acordes a nuestras circunstancias dejan ver que, si bien en otras épocas se apreciaba y bastaba el dominio de alguna área del conocimiento, las exigencias de la actualidad apuntan más

a la formación de habilidades intelectuales que al simple aumento de la información que se domina. De manera que la participación personal o colectiva, dentro de la sociedad debe permitir al individuo el manejo de la información de tal manera que lo conduzca a solucionar problemas, analizar, crear, cuestionar, ya que no basta con poseer la información y repetirla.

En tales circunstancias, estamos de acuerdo con Palencia (citado en Quezada 1988, pág. 29) en que "los profesores deben entender que su función no es la de simples transmisores o actualizadores de conocimientos, sino entrenadores de habilidades intelectuales que propicien soluciones para que los alumnos sean capaces de simplificar la información que disponen, de generar nuevas proposiciones, de aumentar su poder de manipular sus conocimientos, y que junto con la experiencia en su propio campo profesional académico y por encima de ambos, puedan ser transmisores de una cultura intelectual en la que participen de manera consistente".

Otro aspecto que va aunado a la enseñanza de estrategias de aprendizaje aplicables al contenido, es la adquisición de habilidades metacognoscitivas, cuyo elemento central en la actividad docente lo constituye la evaluación formativa del alumno, orientándolo a reflexionar sobre el modo de aprender, su estilo de trabajo y a tomar decisiones propias para la adquisición de la información (Lluís Maruny, 1989).

Dado que el proceso de aprendizaje es una interacción maestro-alumno, se debe desechar la idea de que este proceso se genera de una manera natural o "instintiva" en el individuo. Si bien es cierto que los seres humanos somos susceptibles en ciertas circunstancias, a aprender sin tener necesidad de que se nos enseñe a pensar para aprender, también es cierto que algunas formas de esas habilidades no se desarrollan en la mayoría de nosotros en ausencia de una instrucción específica (Moreno, 1989). El ensayo y

error o la imitación son algunas formas instintivas que más se practican para la solución de problemas, sin embargo, éstas no nos permiten concientizar la solución, sino que muchas veces nos llevan a la memorización carente de significado.

Con la adquisición de habilidades tanto cognoscitivas como metacognoscitivas se podrá incrementar la motivación del niño hacia el aprendizaje, ya que hasta ahora la adquisición de conocimientos se ha establecido por programas definidos que no responden a la curiosidad espontánea del alumno, pues cada uno de ellos en particular, se plantean cuestiones y se dan explicaciones muy diferentes a las que el plan de estudios ha previsto para ellos. Por consiguiente, al carecer de estrategias de aprendizaje en donde el alumno no tiene una participación activa en el proceso de enseñanza, la motivación de éste es nula conduciéndolo de esta manera al fracaso escolar.

Actualmente, los programas de estrategias de aprendizaje se han utilizado como programas de intervención o remedio para solucionar el fracaso escolar, más no como medidas de prevención (Bernard, 1990). Las intervenciones se han dado, principalmente, a nivel preparatoria y licenciatura de manera extracurricular, es decir, fuera del contexto escolar y con poblaciones que arrastran hábitos de estudio poco deseables. Una aproximación más apropiada sería formar desde el inicio del proceso educativo dichas habilidades, que debieran constituirse en parte de la actividad académica cotidiana del educando, siendo el profesor el inductor y mediador del proceso.

De acuerdo a estos señalamientos, la finalidad de esta tesis es la de proponer un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje dirigido a docentes de instrucción primaria para que, siendo el mediador en el encuentro del alumno con los conocimientos, sea quien transfiera y desarrolle estas habilidades de manera sistemática e implícita en el curriculum y contexto

escolar con el objetivo de prevenir el fracaso escolar y elevar el rendimiento académico de los alumnos estableciendo a la vez la autonomía didáctica del estudiante para los posteriores niveles de estudio así como la transferencia de conocimientos para la solución de problemas cotidianos.

Para lograr esta finalidad, se partió de una detección de necesidades de formación docente en manejo de estrategias de aprendizaje, la cual se realizó en una escuela primaria oficial. Posteriormente se estructuró una propuesta de programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje (primarias, de apoyo y metacognoscitivas) bajo un enfoque cognoscitivista. Además de la propuesta, se ofrece una estrategia de validación de la misma y un manual teórico para el diagnóstico y entrenamiento del docente.

A fin de sustentar convenientemente lo anterior, se estructuró esta tesis en los siguientes capítulos: En el primero se revisan los principales procesos asociados a la comprensión de lectura, en el segundo se exponen diversas estrategias de aprendizaje cognoscitivas, mientras que en el tercero se describen diversos programas de entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje, así como la evidencia empírica relevante que apoya algunas experiencias de entrenamiento. Lo anterior permite integrar un apartado donde se justifica la necesidad de entrenar a los docentes en Estrategias de Aprendizaje.

Posteriormente, se describe el estudio realizado de la detección de necesidades y después el programa de entrenamiento docente. Se ofrece una serie de conclusiones que integran las aportaciones de esta tesis y se presentan diversos anexos con los instrumentos empleados en el diagnóstico, así como un manual de trabajo para el docente.

CAPITULO I

PROCESOS ASOCIADOS A LA COMPRESION DE LECTURA

En este capítulo se esbozarán a fin de contextualizar el trabajo, algunos procesos y factores que permiten explicar cómo ocurre la comprensión de lectura, principalmente en lo referido a textos académicos.

Espín (1987) señala que se entiende como: 1) la capacidad de captar las partes en que se estructura el contenido de un texto, así como el sentido implícito que puede tener; 2) capacidad de servirse de las ideas adquiridas mediante la lecturas, 3) capacidad de utilizar técnicas y métodos relacionados con el material escrito y 4) capacidad de manejar el diccionario e interpretar símbolos, diagramas, siglas proverbios, refranes y sentencias.

Alonso Tapia (1987) menciona que comprender requiere de algo más que leer y conocer el propio lenguaje. El significado no reside sólo en las palabras, frases o párrafos, o en el conjunto del texto, sino que reside en el lector en cuanto que de modo activo, desde sus conocimientos previos, éste hace inferencias que van más allá de la información que literalmente presenta el texto. Lo anterior supone que la representación final de la misma no es fruto de un proceso de descubrimiento, sino de un proceso de construcción. Por otra parte, el lector no inventa el significado ya que la construcción del mismo se apoya en el texto.

De acuerdo a lo expuesto, se considera que las variables que influyen de modo determinante en las diferencias de comprensión que manifiestan los alumnos, son las siguientes:

- Los conocimientos previos del sujeto.
- La disponibilidad del conocimiento relevante para la comprensión del texto específico en el momento en que éste va a ser leído.
- El propósito con que se lee.
- La velocidad de identificación del significado de las palabras.
- El conocimiento de las claves que permiten identificar la estructura del texto.
- Estructura del texto para determinar qué información es central o más relevante.
- El conocimiento de estrategias adecuadas para regular el propio proceso de comprensión (metacognición).
- La supervisión y regulación de dicho proceso.

Samuels (1983) describe dos tipos de factores que influyen en la comprensión del texto: Los factores internos y los factores externos. Para este autor, los factores internos son:

- a) Inteligencia. esto es, si el sujeto tiene la capacidad de aprender a leer y escribir.
- b) Conocimiento del lenguaje, si el sujeto entiende los términos técnicos usados durante la instrucción.
- c) Tener la habilidad de decodificación, si es capaz de reconocer una palabra específica en el texto o si al leer oralmente marca adecuadamente la entonación de lo que está leyendo.
- d) Su conocimiento previo o si cuenta con esquemas para comprender el tema que lee y pueda hacer inferencias.
- e) Preguntas estructuradas por el mismo individuo, preguntas que el lector se hace acerca del texto.
- f) Que el sujeto tenga la capacidad de ubicar términos repetitivos e intrascendentes en el texto.
- g) Estrategias metacognoscitivas como el sintetizar, resumir, construir conceptos referentes al texto, etc.

- h) Facilidad de lenguaje si es amplio el vocabulario que utiliza el sujeto, si sabe sustituir palabras por otras con el mismo significado, sintaxis apropiada.
- i) Interpretación gráfica, y lo más importante
- j) Motivación-atención en donde el sujeto manifieste que tiene interés y disposición por aprender y de esta manera pueda ordenar la información en cuanto a la atención que le preste al tema que estudia.

A su vez, los factores externos comprenden:

- a) La calidad de la instrucción, en donde cuenta la interacción alumno-maestro, tiempo de estudio, programas de estudio, si el maestro clarifica las dudas adecuadamente, las explicaciones previas que dé el maestro, etc.
- b) Los temas tratados, esto es, si el tema que se está viendo no presenta dificultad al alumno, si éste cuenta con conocimientos previos a lo que se está refiriendo en clase o en el texto.
- c) Marcas convencionales que el lector pueda inferir el por qué algunos elementos se escriben en diferente manera, como son las letras cursivas, las negritas, los subrayados, los signos de puntuación, de exclamación, etc.
- d) El estilo, si el texto está bien redactado, si tiene términos repetidos, si hay coherencia, etc.
- e) Lectura fácil, si el texto tiene el vocabulario para la persona a quien se dirige, si la estructura de las oraciones no son muy complejas.
- f) Diseño de formato: si el texto cuenta con pequeños títulos, encabezados, notas al margen del texto, si se cuenta con resúmenes, si se establecen objetivos, cuestionarios, o si el texto no lastima los ojos, que la letra sea óptima para leer.
- g) Tiempo: si el alumno cuenta con el tiempo suficiente para comprender el texto.

Para Spín (1967) los elementos internos del alumno son los que tienen relación con los elementos personales, mientras que los externos al alumno corresponden a los elementos familiares y

escolares. A su vez, en los elementos personales Espín hace una distinción entre los elementos personales no lingüísticos y los elementos personales lingüísticos y los agrupa de la siguiente manera:

ELEMENTOS INTERNOS

Elementos Personales no lingüísticos

Elementos sensoriales y de desarrollo

- Las condiciones físicas.
- El desarrollo sensoriomotor.
- El esquema corporal.
- La lateralidad.
- La percepción visual y auditiva.
- La coordinación visomotora.
- La orientación y organización espaciotemporal.
- La estructuración espaciotemporal.

El sexo

- Las niñas presentan un desarrollo más temprano que los niños.
- Las condiciones escolares se adecuan mejor a la forma de ser peculiares de las niñas.

La inteligencia

- Para lograr una comprensión crítica y una lectura evaluativa, es necesaria una cierta capacidad intelectual (E. J. Malmquist, 1976, citado por Espín)

Actitud ante la lectura

- El interés del niño por las actividades escolares relacionadas con la lectura y su deseo de adquirir estas habilidades. El niño debe sentir la necesidad de aprender a leer para que su esfuerzo y atención se concentre en esta tarea.

Factores emocionales y de personalidad

- Conductas tímidas o retrasadas, lagunas de atención, tendencia a tartamudear e irritabilidad o conductas agresivas compensatorias.

Elementos personales lingüísticos

Vocabulario

- Espín menciona dos citas que ejemplifica la necesidad de tener un amplio vocabulario como condición para conseguir una eficaz comprensión:

"Evidentemente, para llegar a ser un buen lector es de capital importancia poseer un amplio vocabulario. Sin un conocimiento exacto del significado de las palabras es imposible lograr la comprensión total y fiel de lo que leemos. La pobreza de vocabulario se traduce inevitablemente en comprensión deficiente" (A. Blay Fontcuberta, 1975, en Lectura Rápida, pág. 225)

"... la lectura comprensiva exige que el sujeto capte el significado de las palabras escritas, para lo cual hay que tener en cuenta tanto la riqueza de vocabulario como la memoria y fluidez verbal" (Fernández Huerta, 1955a en Prueba de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes, p. 58)

Lenguaje oral

- Comprensión oral:

Capacidad de seguir comprensivamente exposiciones orales y conversaciones o diálogos en grupo.

Capacidad de distinguir las acciones, el fondo y la forma, el relato objetivo de hechos y la expresión de opiniones.

Capacidad de tomar notas escritas simultáneamente a las exposiciones orales en sus aspectos esenciales.

Capacidad de juzgar y evaluar críticamente lo que se escribe.

Capacidad de responder a instrucciones orales de relativa complejidad.

Actitud abierta frente a la exposición oral de los demás.

- Expresión oral:

Capacidad de expresarse con naturalidad y correcta articulación y entonación.

Capacidad de exponer coherentemente el propio pensamiento y experiencias personales.

Capacidad de expresarse de modo original y estético (narración, descripción, oratoria, dramatización).

Capacidad de exponer de modo sintético o resumido lo escuchado o leído.

Capacidad de utilizar el vocabulario adecuado a cada situación.

Capacidad de participar activamente en el diálogo, en trabajos de grupos, etc.

ELEMENTOS EXTERNOS

Elementos familiares

- Condiciones socioeconómicas como las relacionadas con los ingresos de la familia, profesiones de los padres, nivel de estudios de los padres, las dimensiones de la casa, etc.
- Oportunidad de juego y de experiencias sociales de diferentes tipos. (Estas experiencias están vinculadas al desarrollo de los conceptos y el vocabulario que puede desarrollar el niño).
- Naturaleza y alcance de los patrones de lenguaje de los niños, en particular cuando están influidos por el habla de sus padres.
- Actitudes para la lectura y la escritura, cuánto se lee en el hogar y la posibilidad de obtener libros de diversos niveles de dificultad.
- Calidad de la vida familiar en cuanto a las relaciones entre los padres y su influencia sobre la seguridad del niño y el desarrollo de su personalidad en general.

Elementos escolares

- El profesor. Su personalidad y preparación profesional.

El rendimiento lector varía más entre clases con diferente profesor que entre clase con diferente método y material, es decir que el efecto del maestro es más importante que el efecto del método en el aprendizaje lector del niño.

- Interacciones profesor-alumno.

El rendimiento en lectura está ligado al número de interacciones de que disfrutaron los niños: aquellos a los que más se solicita en clase son los que obtienen los mejores rendimientos a final del año.

El número de interacciones de que disfrutaron los niños están en función de su origen social, los niños que intervienen más a lo largo del aprendizaje lector son niños cuyos padres son patronos, cuadros medios o superiores o ejercen profesiones liberales. Los niños que intervienen menos son los hijos de empleados, obreros o personal de servicios, siendo los niños medios populares los que contabilizan menos interacciones que los niños de clase media.

- Los materiales utilizados para el aprendizaje lector.

El material debe de responder a las condiciones del ambiente de la tradición cultural del educando en el cual interviene el vocabulario, estructura sintáctica del material, contenido, factores relacionados con el autor, lecturabilidad, interés humano de los textos.

Morles (1985) delimita los conceptos con respecto a qué se entiende por comprender el contenido de un texto escrito y qué se entiende por aprender ese contenido: "la comprensión de un texto escrito es el proceso cognoscitivo mediante el cual se reconstruye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor del texto. De esta manera, el lector se convierte en el receptor activo de la información transmitida por el autor a través del medio escrito". Señala también que en la comprensión del texto suceden dos procesos fundamentales: la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación de éstos, es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fonológicas (p. 40).

Para Díaz Barriga (1989) los procesos que se dan en la comprensión de la lectura contemplan diversos niveles, los cuales

se denominan microprocesos y macroprocesos. En los microprocesos se vincula la tarea de decodificación del texto, más o menos mecánica e inconsciente en un lector hábil. Estos microprocesos son: a) la identificación de grafías (letras) e interpretación silábica, b) el análisis y codificación de palabras y c) el análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes.

Los macroprocesos conducen a la extracción del significado contenido en el mensaje, implicando el procesamiento semántico (Kintsch y Van Dijk, 1978, citado en Díaz Barriga, p. 3).

Spín (1987) manifiesta que la comprensión lectora es aquella habilidad del lector para obtener información de un texto impreso más allá del significado explícito. El término "comprender" es bastante ambiguo, ya que puede significar tanto "obtener información del texto" como "interpretar" y "valorar dicha información".

Este autor señala que las diferentes teorías explicativas del proceso mental implicado en la comprensión lectora, pueden agruparse en tres direcciones básicas:

1. La comprensión lectora entendida como un proceso cognitivo.
2. La comprensión lectora entendida como un proceso lingüístico.
3. La comprensión lectora entendida como la combinación de un conjunto de habilidades específicas que el lector pone en juego para extraer la máxima información posible del texto escrito.

Como proceso cognitivo Thorndike (1971) y Stauffer (1969), dicen que la comprensión lectora es algo parecido a la solución de un problema; el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis, valorarlos y modificar conceptos (citado por Spín, 1987).

La comprensión lectora como proceso cognitivo es aquella que distingue tres niveles de comprensión según la profundidad de razonamiento exigido: comprensión literal, inferencial y crítica (Spín, 1987).

Como comprensión literal exige que el lector obtenga el significado explícito en la secuencia de palabras y de sus reacciones gramaticales sintácticas en enunciados, párrafos o capítulos; que le permita identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de los acontecimientos directamente manifestados por el autor del texto escrito.

En comprensión inferencial el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los sentidos implícitos. Exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior, implicando habilidades de inferencia, deducción y construcción de todos los matices significativos de un pasaje. Incluye también reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, juicios y aseveraciones, su estado de ánimo y actitud respecto al pasaje. Asimismo involucra inferir situaciones y relaciones contextuales, estado de ánimo de los personajes no explícitamente manifestados por el autor.

En cuanto a la comprensión crítica, requiere del juicio y la evaluación personal del lector sobre las ideas leídas. Requiere que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre lo real y lo imaginario entre hechos y opiniones, elabore juicios críticos sobre fuentes, autoridad y competencia del autor y detecte los recursos utilizados por éste para presentar sus ideas.

Como proceso psicolingüístico la lectura se considera como una extensión del desarrollo natural del lenguaje (Goodman, Smith, 1983; Rudwel, 1976, -citados en Spín, 1987-). La explicación del

acto lector desde la perspectiva psicolingüística de Chomsky utiliza tres componentes de la gramática generativa: la estructura superficial (aspecto físico de la comunicación), la estructura profunda (el significado y la interpretación del lenguaje) y las reglas transformacionales o sintaxis como puente entre ambas estructuras.

Otra forma de abordar la comprensión lectora es concebirla como el resultado de la contribución de diferentes habilidades específicas. Spín (1987) cita cuatro aspectos básicos para la comprensión lectora bajo este rubro, cada uno de los cuales pone el desarrollo de diferentes habilidades:

ASPECTOS BASICOS

HABILIDADES A DESARROLLAR

Interpretación

- Formar una operación.
- Obtener las ideas centrales.
- Deducir conclusiones.

Retención (memoria)

- Conceptos fundamentales.
- Datos para responder a conductas específicas.
- Detalles aislados.
- Detalles coordinados.

Organización

- Establecer secuencias.
- Seguir instrucciones.
- Bosquejar.
- Resumir y generalizar.

Valoración

- Captar el sentido de lo que refleja el autor.
- Establecer relaciones causales-efecto.
- Separar los hechos de las operaciones.
- Diferenciar lo verdadero de lo falso.
- Diferencia lo real de lo imaginario.

Otras habilidades de comprensión, podrían ser desarrolladas en los niveles primarios de enseñanza como son: señalar hechos, captar la idea principal, seguir la secuencia de una historia, interpretar el humor y carácter así como la lectura creativa para predecir la trama y adelantar conclusiones, practicar la lectura crítica para determinar si una afirmación es verdadera, relevante o de humor (Spín, 1987).

Para Goodman (1984) la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto. Para el lector, toda lectura es interpretación en donde él es capaz de comprender y de aprender a través de ésta, dependiendo

fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Así, diferentes personas leyendo el mismo texto varían en lo que comprenden de éste, según sean sus contribuciones personales al significado.

En cuanto al texto, este tiene una forma gráfica, dimensiones espaciales, así como tamaño y direccionalidad. La ortografía indica a través de la puntuación las pautas de oración, frase y cláusula que representan significado.

Goodman (1964) señala que los textos escritos también tienen estructuras semánticas, en donde la naturaleza del significado, es por una parte un hecho natural, por otra parte es un hecho cultural y por último es una costumbre. Una estructura de historia común tiene una serie de eventos que constituyen un problema, un evento central y luego una resolución del problema. Los textos también tienen recursos cohesivos que ligan el texto y le proveen de una unidad, por ejemplo, la repetición de la misma palabra y de sus sinónimos forman una cadena cohesiva.

Este autor considera que la lectura es un proceso cíclico que esta compuesta de cuatro ciclos, comenzando con un ciclo óptico, que va hacia un ciclo gramatical y termina con un ciclo de significado. A medida que la lectura progresa, otra serie de ciclos sigue, y luego otra y otra, de tal modo, que cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura llega a su fin.

Para Bloom (1971, citado por Espinosa y Cortés, (1989) la comprensión consiste en captar el conjunto de cualidades que integran una información, esto es, distinguir lo esencial de lo secundario. Comprender permite al estudiante modificar la comunicación en su mente o en sus respuestas manifiestas, de la manera más significativa para él, de este modo la comprensión puede abarcar:

- a) La codificación o traducción de un lenguaje a otro (se entiende por lenguaje cualquier conjunto de símbolos que expresen ideas).
- b) Interpretación de las ideas en una nueva configuración. Implica la capacidad para distinguir de una comunicación dada, las ideas esenciales de las secundarias y relacionarlas formando una reorganización de la información.
- c) Extrapolación, que se refiere a las predicciones o consecuencias que el estudiante podrá obtener de la información dada por la comunicación y en donde podrá determinar implicaciones, consecuencias, corolarios, efectos, etc., que esté de acuerdo con la comunicación original.

Castañeda (1982, citado por Espinosa y Cortés, ob. cit.) resume en las siguientes características la comprensión de la lectura:

- a) Es un proceso activo en el que el lector debe interpretar y vincular lo que lee de acuerdo a su conocimiento previo acerca del tópico o discusión.
- b) Involucra una gran cantidad de inferencias y es más puede considerarse que las inferencias son parte inevitable del proceso de comprensión.
- c) Es un diálogo entre el escritor y el lector donde se interpretan las afirmaciones de acuerdo a nuestra percepción de lo que el escritor esta tratando de decirnos.

Por consiguiente, considera a la comprensión de lectura como un proceso activo, en el que la información de entrada (letras, textos, párrafos, etc.) se procesa, se transforma, modifica e interpreta y dependiendo de la estructura de conocimientos previos del lector, el procesamiento de la nueva información se vinculará necesariamente a esta estructura.

Las operaciones para procesar la información que ejecuta el lector son posibles gracias al uso de determinadas estrategias cognoscitivas. En la medida en que el lector es capaz de

seleccionar las estrategias más apropiadas y de utilizarlas eficientemente, estará en capacidad de comprender mejor la lectura (Morles, 1985). En el siguiente apartado señalaremos algunas de las diferentes estrategias que se pueden emplear para lograr el proceso de información.

CAPITULO II

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVAS

2.1 CLASIFICACIONES Y TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Una estrategia de aprendizaje es un conjunto de pasos o habilidades que un alumno posee y emplea para aprender y recordar la información. Para que una estrategia de aprendizaje sea efectiva, debe auxiliarse en la retención, comprensión, recuperación y utilización de lo que se aprende de tal manera que los contenidos tengan un significado para el lector (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986).

Las estrategias cognoscitivas más comunes y eficaces que usan los lectores al procesar información para comprender la lectura se agrupan en cinco categorías que son: las de organización, focalización, elaboración, integración y verificación (Morles, 1985).

Las estrategias de organización comprenden todo lo que el lector ejecuta a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la manera como está presentada la información en el texto.

Las estrategias de focalización incluyen aquellas que sirven para precisar el contenido del texto, tales como ubicar o formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va leyendo, leer con la intención de dar respuestas a determinadas preguntas, etc.

Las estrategias de elaboración incluyen las acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer éste más significativo, dando ejemplos, comentarios, formarse imágenes mentales, pensar en analogías, parafrasear, formular preguntas o hipótesis, etc.

Las estrategias de integración son las que buscan unir partes de la información disponible en un todo coherente. Comprenden acciones tales como relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos que posee el lector, formular interpretaciones sobre el contenido sólo después de leer trozos más o menos largos o después de finalizar la lectura completa.

Las estrategias de verificación son las que buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones parciales y la inclusión de todos los elementos comprendidos en el texto. Este cotejo se realizaría continuamente y al final de la lectura.

Dansereau (1979) maneja dos tipos de estrategias: las estrategias primarias y las estrategias de apoyo. Las primeras son utilizadas para operar directamente en el material y se refieren a:

- a) Estrategias de comprensión-retención que son para adquirir y almacenar la información.
- b) Estrategias de recuperación-utilización que sirven para recuperar y utilizar la información.

Las de comprensión-retención abarcan las siguientes fases:

Mood.- Es la creación de un ambiente psicológico óptimo para el alumno, para que lo conduzca a un aprendizaje efectivo.

Understand. Comprender, leer para comprender marcando las ideas más importantes y difíciles. El entrenamiento que se da al estudiante es el que identifique la naturaleza y extensión del problema de comprensión, ya sea una palabra, varias palabras, oraciones, predicados, etc. Si el estudiante se muestra inseguro se le indica que marque en otras partes del pasaje, con la finalidad de encontrar información relacionada como por ejemplo sinónimos y explicaciones redundantes, y en el último de los casos consultar otras fuentes como un diccionario, algún otro texto o a otra persona.

Recalling.- Recuerdo, recordar tanta información como se pueda. Las estrategias empleadas podrían ser: el parafraseo-imaginaria en donde se organiza el material empleando otras palabras y la imaginaria es la formación de imágenes mentales de los conceptos fundamentales. Otra estrategia sería la de las redes en donde el material se transforma en una serie de mapas o redes constituidos por enlaces o nodos en donde los nodos son los conceptos y los enlaces son las relaciones de estos conceptos. Por último el análisis de conceptos claves, el cual consiste en definir los conceptos y compararlos entre sí estableciendo diferencias y semejanzas.

Digest.- Corregir lo recordado, amplificarlo y almacenarlo para asimilarlo o digerirlo.

Expanding.- Ampliar y profundizar el conocimiento mediante un auto-interrogatorio y que podrían caer dentro de tres categorías generales: 1) ¿Qué preguntas se le harían al autor? ¿Qué críticas se le harían?, 2) ¿Cómo puede ser aplicado el material? y 3) ¿Cómo podrías hacer el material más comprensible e interesante a otros estudiantes? en otras palabras ¿Cómo se haría la transferencia de la información?

Reviewing.- Revisar los errores después de hacer una prueba para ver la efectividad de su estudio.

En cuanto a las estrategias de recuperación-utilización se emplean las siguientes estrategias:

Mood.- Establecimiento de cierta disposición del ánimo del estudiante.

Understanding.- El estudiante analiza la tarea o situación para determinar lo que se requiere (comprensión).

Recalling.- Recordar las ideas principales que son relevantes para conocer los requerimientos de la tarea (recuerdo).

Detailing.- Detallar las ideas principales con información específica.

Expandign.- El estudiante organiza la información que ha recuperado en los dos estados anteriores.

Reviewing.- El estudiante transforma la información recordada en prosa o en un conjunto de acciones que serán revisadas.

Goodman (1984) señala tres estrategias básicas que los lectores desarrollan para tratar con el texto de tal manera que pueda contribuir al significado o comprender la lectura: el muestreo, las predicciones y las inferencias. Estas estrategias son desarrolladas y modificadas durante la lectura.

En las estrategias de muestreo, el texto provee al lector índices redundantes que no son igualmente útiles, el lector selecciona de estos índices solamente aquellos que son más importantes, evitando la sobrecarga de información innecesaria, inútil o irrelevante.

Las personas construyen esquemas en la medida en que tratan de comprender sus propias experiencias, de esta manera los lectores son capaces de anticipar el texto y saber cuál será su significado al utilizar todo su conocimiento disponible y sus esquemas, así predicen sobre la base de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean en base a sus predicciones.

La inferencia es un medio poderoso, por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Las estrategias de inferencia se utilizan para inferir lo que no está explícito en el texto, pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante.

Mayer (1984) señala tres procesos para el aprendizaje significativo de los textos: selección, organización e integración; en donde se manifiesta, a su vez, tipos de ayuda: la de seleccionar la información, la de construir conexiones internas y la de construcción de conexiones externas.

Para seleccionar la información, en términos de estrategias de aprendizaje, las ayudas estarían orientadas para ayudar al lector a seleccionar la información, entrenándolo a que copie literalmente o subraye pasajes del texto, aunque esto último sólo serviría para retener información y no para transferirla.

Para construir conexiones internas, la señalización, es la técnica que nos permite obtener una estructura de conocimiento organizado en donde la colocación de palabras no contenidas en el pasaje sirven para enfatizar la organización o estructura conceptual del mismo; también sirve para aclarar la estructura del bosquejo del pasaje, proporcionando una estructura conceptual al aprendiz para que éste pueda usar y seleccionar información relevante de una manera coherente. La señalización puede manejarse tanto como estrategia instruccional como de aprendizaje.

Como estrategia instruccional Meyer (citado por Mayer, 1984) sugiere cuatro tipos principales de señalización:

- "Especificación de la estructura de relaciones", en donde se proveen claves tales como: "Primero", "Segundo", "Tercero", o "El problema es...", "La solución es..."
- "La presentación previa de un enunciado abstracto o parafraseado de la información clave". Como las siguientes: "Tal como", "Las ideas principales discutidas en este artículo son..."
- "Enunciación sumaria". Esta son como las abstracciones previas, con la diferencia de que se ubican al final del pasaje.
- "Palabras indicadoras", las cuales indican las perspectivas del autor o enfatizan información importante, tales como "más importante" o "desafortunadamente".

Flavell (citado en Moreno, 1989, p. 57) clasifica Las estrategias de memoria en: el repaso, la organización y la elaboración. El repaso, es la estrategia más simple, que consiste

en repetir varias veces la información; la organización consiste en agrupar los items que pertenecen a una misma categoría para estudiarlos juntos y la elaboración consiste en añadir significado, relacionándolo con algo personal, o construyendo una historia a los items que deben recordarse.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje Cook (1983, citado por Mayer, 1984) señala cinco estructuras principales empleadas en la prosa científica:

Generalización. En donde la idea principal aunada a otros enunciados proporciona evidencias al clasificar y extender dicha idea.

Enumeración. Contiene una lista de hechos, uno después del otro, ya sea enumerados o no.

Secuencia. Contiene una descripción de una serie de eventos o pasos en un proceso.

Clasificación. Contiene un procedimiento de clasificación para separar los items en clases.

Comparar-contrastar. Contiene una discusión sobre las similitudes y/o diferencias entre dos o más cosas.

Las ayudas para construir conexiones externas son:

- a) Organizadores anticipados. Ausubel (1986) los describe como materiales introductorios relevantes e inclusivos... introducidos antes del aprendizaje... y presentados a un nivel mayor de abstracción, generalización e inclusión. La función del organizador anticipado es la de proporcionar un puente ideacional para la nueva información. Mayer (1979) ha argumentado que los modelos concretos o analogías pueden servir como organizadores anticipados, aunque su empleo más frecuente en la literatura reportada los ubica como estrategias de instrucción, es factible también enseñar al alumno a elaborarlas a manera de estrategias de aprendizaje.
- b) Actividades de elaboración, en donde el lector relaciona el material presentado con el conocimiento existente. Algunas formas de tomar notas pueden involucrar la elaboración,

mientras que otras involucran la copia literal del texto. Wittrock (1974, citado por Mayer, 1984) utilizó el término de "aprendizaje generativo" para referirse a la idea de que los lectores deben generar activamente conexiones entre el material presentado y el aprendizaje previo.

Finalmente, Chadwick (1965) define cinco estrategias cognitivas principales para procesar la entrada de la información:

El ensayo. Es la repetición de la información a ser retenida hasta que, por alguna razón, se queda "grabado en la cabeza".

Parafraseo. El alumno replantea la información en sus propias palabras.

Estudiar la estructura lógica de la materia. Se utiliza como un elemento para facilitar el recuerdo prestando especial atención a las relaciones inherentes a la información.

Formar imágenes en relación con la información a ser aprendida.

Enganchar la información. Esta forma requiere pensar en situaciones del futuro cuando sea necesario usar la información que se debe aprender.

Recientemente Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) proponen una clasificación detallada de las estrategias, la cual se observa en los dos cuadros de la página siguiente. La clasificación es importante dado que trata de reunir e integrar las principales estrategias propuestas y se centra en procesos y habilidades cognoscitivas.

CLASIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Tipo de aprendizaje	Estrategia de aprendizaje	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Por asociación	Repaso	Repaso simple	Repetir
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar Etc.
Por reestructuración	Elaboración	Simple (significado externo)	Palabras-clave Imagen Rimas y abreviaturas Códigos
		Compleja (significado interno)	Formar analogías Leer textos
	Organización	Clasificar	Formar categorías
		Jerarquizar	Formar redes de conceptos Identificar estructuras Hacer mapas conceptuales

Fuente: Pozo J. I. (1990). "Estrategias de aprendizaje". En C. Coll, Palacios y A. Marchesi (Comp.) Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid Alianza, pág. 209.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA EL APRENDIZAJE

Habilidades en la búsqueda de información

- Cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a una materia.
- Cómo hacer preguntas.
- Cómo usar una biblioteca.
- Cómo utilizar material de referencia.

Habilidades de asimilación y de retención de la información

- Cómo escuchar para la comprensión.
- Cómo estudiar para la comprensión.
- Cómo recordar, cómo codificar y formar representaciones.
- Cómo leer con comprensión.
- Cómo registrar y controlar la comprensión.

Habilidades organizativas

- Cómo establecer prioridades.
- Cómo programar el tiempo.
- Cómo disponer los recursos.
- Cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo.

Habilidades inventivas y creativas

- Cómo desarrollar una actitud inquisitiva.
- Cómo razonar inductivamente.
- Cómo generar ideas, hipótesis, predicciones.
- Cómo organizar nuevas perspectivas.
- Cómo usar analogías.
- Cómo evitar la fijez funcional y otras formas de rigidez.
- Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.

Habilidades analíticas

- Cómo desarrollar una actitud crítica.
- Cómo razonar deductivamente.
- Cómo evaluar ideas e hipótesis.

Habilidades en la toma de decisiones

- Cómo identificar alternativas.
- Cómo hacer elecciones racionales.

Habilidades de comunicación

- Cómo expresar ideas oralmente y por escrito.

Habilidades sociales

- Cómo evitar conflictos personales.
- Cómo cooperar y obtener cooperación.
- Cómo competir lealmente.
- Cómo motivar a otros.

Habilidades metacognitivas

- Cómo evaluar la ejecución cognitiva propia.
- Cómo seleccionar una estrategia adecuada a un problema determinado.
- Cómo enfocar la atención a un problema.
- Cómo decidir cuándo detener la actividad en un problema difícil.
- Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando.
- Cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra.
- Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades.
- Conocer las demandas de la tarea.
- Conocer los medios para lograr las metas.
- Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.

A pesar de la diversidad de sistemas clasificatorios, podemos ver que muchas de las estrategias incluidas en estos son equivalentes, siendo las más relevantes aquellas encaminadas a relacionar significativamente la información por aprender con la información que ya se posee, propugnando por un aprendizaje de tipo significativo.

2.2 ESTRATEGIAS DE APOYO

Las estrategias de apoyo tienen como finalidad que el maestro atraiga la atención del alumno sobre la información, el facilitar

la adquisición del conocimiento y el de evitar la angustia que se presenta en el alumno al enfrentarse a situaciones desconocidas (Dansereau, 1985).

Atención e interés: El término interés significa estar entre, concernir, poseer valor. Indica que "aquello" tiene un valor, que es útil o significativo. También se define como sentimiento agradable o desagradable, producido por una idea o un objeto con la facultad de atraer y mantener la atención (Kelly, 1982, p. 122).

Kelly señala también que el interés puede ser nato o adquirido. El interés nato es el valor intrínseco que un objeto posee para atraer la atención, por ejemplo, los ruidos estrepitosos, las luces potentes, los objetos móviles, los colores brillantes, que por sí solos despiertan el interés en los niños. El interés adquirido se deriva de la asociación de un objeto con otro sobre el que existía ya un interés, por ejemplo, si el alumno siente antipatía por la Biología, podrá llegar a sentir auténtico interés hacia ésta si se le relaciona con la salud, riqueza, felicidad y bienestar de la comunidad. De esta manera al relacionar la materia con otras cosas ya interesantes, proporciona un nuevo interés al alumno.

En cuanto a la atención existen dos formas: la espontánea y la voluntaria. La atención espontánea puede suscitarse por algún objeto externo o puede seguir una corriente interesante de pensamiento. Por lo que el maestro puede despertar el interés del alumno provocando su curiosidad. Esto supone el empleo de métodos que despertarán la actitud interrogativa respecto al tema que se trata, conectando nuevos materiales con los viejos intereses. Los intereses deseables que el niño aporta con él al aula deben ser desarrollados, ampliados y comprendidos. Omitir este punto de contacto con los alumnos no es enseñar, sino simplemente asignar tareas.

La atención voluntaria se controla desde el interior y supone un esfuerzo. El individuo decide a qué ha de atender en lugar de permitir que los objetos interesantes del pensamiento lo determinen por él. Requiere un control inteligente, aplicado a un fin, para poder dominar los propios pensamientos, dictando de antemano los temas que ha de ser objeto de los mismos. El niño conforme va creciendo aprende a reconocer la importancia de lo que no es inmediatamente interesante, en vista de su valor futuro.

Existe una relación entre las formas voluntarias y espontáneas de la atención, ya que sería imposible concentrarse por mera fuerza de la voluntad sobre un objeto carente de interés, de la misma manera, la ciega persecución de intereses conduciría finalmente al caos mental. Cada forma de atención debe de apoyar y reforzar la otra.

Para asegurar y sostener la atención, el maestro debe eliminar todas las posibles distracciones, explicar contenidos que sean adecuados a la madurez mental del niño en forma abreviada y jerárquica, suprimiendo lo que no sea esencial cuando esté explicando nuevos temas o materias (Kelly, 1982).

Otro aspecto que interfiere en el aprendizaje es la ansiedad. Esta se presenta ante aquellos lectores que están temerosos de cometer algún error, o de no comprender el material en detalle, lo cual los lleva a memorizar la información leída, con el propósito de "retener" la mayor parte de ésta, sin realizar una interacción plena de la lectura, conduciendo al estudiante a una situación emocionalmente negativa. Lo mismo sucede cuando el material no se adapta al lenguaje o nivel de conocimientos del alumno imposibilitando su lectura provocándoles de esta manera una visión encapsulada, es decir sólo se sobrecarga de información visual carente de significado. Esto también suele suceder cuando se lee con demasiada lentitud (Smith, 1990).

Algunas de las estrategias de apoyo que Alonso Tapia (1991) sugiere para motivar al alumno atrayendo su atención sobre la lectura y evitar la ansiedad de éste ante los trabajos escolares son:

- a) Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar.
 - Presentando información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno.
 - Plantear problemas a resolver.
 - Variar los elementos de la tarea para mantener la atención.
- b) Mostrar relevancia del contenido o tarea para el alumno.
 - Relacionando el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares al alumno, con sus experiencias, con sus conocimientos previos y con sus valores.
 - Ejemplificar la meta para lo que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción.
- c) Organizar actividades en grupos cooperativos haciendo depender la evaluación de cada alumno de los resultados globales obtenidos por el grupo.
- d) Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción y la autonomía.
- e) Orientar a los alumnos antes, durante y después de la tarea.
 - Antes: Hacia el proceso de solución más que hacia el resultado.
 - Durante: Hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarlas.

- Después: Informando sobre lo correcto o incorrecto del resultado, centrando la atención del alumno en el proceso que siguió, lo que aprendió, reflexionando sobre el acierto o fracaso de la tarea.
- f) Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes.
- La concepción de la inteligencia como algo modificable.
 - La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como criterios, modificables y controlables.
 - La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.
- g) Modelar o ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase.
- h) Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma que:
- Los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
 - Evitar la comparación de unos con otros, pero acentuando la comparación con uno mismo. La evaluación se podría hacer de la siguiente manera: 1) diseñando las evaluaciones que permitan saber si el alumno sabe algo no sabe y el por qué, 2) dar información al alumno sobre lo que tiene que corregir o aprender, evitando las notas cuantitativas, 3) transmitirle mensaje de confianza junto con sus resultados y 4) dar la evaluación de manera personal, sin hacerlo públicamente.

2.3 ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS:

Bartha (1984) define las estrategias metacognoscitivas como un conjunto de acciones conscientes que ejecuta el alumno para asegurar la efectividad del procesamiento de la información en el texto, en donde controla y planifica las actividades que debe realizar para tal fin.

Morles (1985) indica que metacognición se refiere a las acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información en el texto.

A su vez, para Chadwick (1985) la metacognición es saber cuándo y a quién preguntar o pedir aclaraciones. No es necesario que la persona siempre tenga cierta información almacenada si tiene la conciencia de que conoce dónde se puede encontrar la información en el momento de necesitarla.

Y para Moreno (1989, p. 53) esta toma de conciencia es: "considerar el aprendizaje como una actividad estratégica, planificada y controlada por la persona que lo realiza".

En donde el conocimiento y control de los alumnos sobre su propio razonamiento y sus actividades de aprendizaje, supone dos elementos básicos a saber (Cooper, 1990):

- a) Conciencia de los procesos y habilidades requeridos para concluir satisfactoriamente una tarea y
- b) Capacidad de determinar cuándo esta realizando una tarea de manera correcta y de hacer correcciones durante la realización de la misma, si ello es preciso.

La estrategia ejecutiva es la que nos va a permitir que estos dos elementos se lleven a cabo, pues se le considera como una "estrategia maestra" (Rose Bartha, 1984) que proporciona un plan organizado para llevar exitosamente cualquier tarea, indicando qué cosas se deben de saber para poder alcanzar exitosamente cualquier meta. Señala en primer lugar, lo que se debe saber o lo que hay que hacer; en segundo lugar, cómo hacerlo y por último si se esta haciendo en forma correcta. Dicho de otra manera, la estrategia ejecutiva, nos permite planear, en base a los conocimientos que ya se tienen, qué estrategia emplear en determinada tarea, y por otro lado, nos permite regular si las acciones que decidimos en la

ejecución de la tarea es la acertada, en caso contrario nos ayuda a buscar otros procedimientos para corregir el error.

Para que los alumnos desarrollen efectivamente el proceso de regulación, el maestro deberá emplear en forma sistemática la estrategia sugerida completando previamente las actividades preparatorias apropiadas en cuanto a información previa y el vocabulario requerido.

Una forma de establecer si el alumno es capaz de regular su propia comprensión consiste en hacerle leer y responder a ciertas preguntas relacionadas con el texto, y luego pedirles que digan ellos mismos si sus respuestas son correctas. A continuación se describen las diversas preguntas a formular:

Preguntas de información directa: en donde se active el recuerdo o identificación de la información que ya conoce o se encuentre fácilmente.

Preguntas de focalización: para transformar la información comprando, analizado, elaborando relaciones, procedimientos o explicaciones.

Preguntas de valoración: que determinen la bondad, propiedad o efectividad de un procedimiento.

Preguntas de amplitud: que sirvan para incrementar una área de estudio generando múltiples posibilidades, interpretaciones o soluciones.

Esta actividad permitirá evaluar tanto el conocimiento previo como el adquirido del antes y después de la lectura, detectar las fallas en la comprensión y buscar estrategias para corregirlas.

Moreno (1989) señala que para "aprender a aprender" no sólo hay que tener en cuenta el conjunto de procesos que se desarrollan naturalmente en la mente de los sujetos y cuyo conocimiento es necesario para adaptarse a ellos, sino que algunos de esos procesos

deben aprenderse y, al mismo tiempo enseñarse, y que éstos son susceptibles de modificación y aprendizaje.

Morles (1965) agrupa en tres categorías las estrategias de metacognición:

- Las correspondientes a la planificación del proceso de comprender, que incluyen precisar el propósito y la meta de la lectura, determinar cuánto sabe el lector sobre el tema que lee, seleccionar las estrategias apropiadas para el procesamiento de cada parte del texto considerando el propósito y la meta de la lectura, las particularidades del material y las características propias del lector.
- Las correspondientes a la regulación del proceso, que incluyen supervisar permanentemente su ejecución para verificar si se está utilizando las estrategias cognoscitivas apropiadas, determinar la presencia de problemas de comprensión, actuar para resolver apropiadamente tales problemas, determinar cuándo se debe cambiar una estrategia por otra.
- Las correspondientes a la evaluación de la ejecución del procesamiento de la información que comprende determinar cuánto y cuando se ha comprendido, determinar la eficacia de las estrategias empleadas, tanto las cognoscitivas como las metacognoscitivas.

Para Brown (citado en Moreno, 1969, p. 54) la metacognición cumple las siguientes funciones:

- Predecir las limitaciones en la capacidad del sistema.
- Ser consciente de su repertorio de rutinas heurísticas y su campo apropiado de utilidad.
- Identificar y caracterizar el problema de que se trate.
- Planificar y organizar temporalmente las estrategias apropiadas de solución de problemas.
- Ir controlando y supervisando la eficacia de las rutinas empleadas.

- Evaluar esas operaciones frente a un posible éxito o fracaso con el fin de dar por terminadas las actividades cuando sea necesario.

Moreno (1989) señala tres variables que se relacionan con la metacognición:

VARIABLES DE LA PERSONA	.Autoconcepto cognitivo .Metacomprensión .Estimación de la capacidad de memoria .Autoconcepto-autoestima
VARIABLE DE LA TAREA	.Objetivo de la tarea .Grado de dificultad .Familiaridad
VARIABLES DE LA ESTRATEGIA	.Planificación .Estrategias específicas de recuerdo .Modificación de estrategias y comprobación de resultados

En las variables de la persona el autoconcepto cognitivo significa darse cuenta de que si existe un mundo exterior, también existe un mundo interior, mental, y en él la persona desempeña un papel activo como almacenador y recuperador de información, como elaborador de representaciones cognitivas y afectivas.

En lo referente a la metacognición, es la capacidad de juzgar adecuadamente qué sabemos, qué ignoramos, qué olvidamos, qué comprendemos, qué no comprendemos. En esta reflexión, Baker y Brown (citados por Moreno, 1989, p. 55) señalan una serie de estrategias activas para mejorar la comprensión de lectura:

- Clarificar los objetivos de la lectura, es decir, comprender las exigencias explícitas e implícitas de la tarea.
- Identificar los aspectos importantes del mensaje.
- Centrar la atención en los contenidos principales más que en los aspectos triviales.
- Supervisar las actividades que se están desarrollando para determinar si se está produciendo la comprensión.
- Realizarse a uno mismo preguntas para determinar si las metas están siendo alcanzadas.
- Llevar a cabo acciones correctoras cuando se detectan fallos en la comprensión.

La estimación de la amplitud de memoria se refiere a las expectativas que el alumno maneja sobre su poder de memoria, esto puede ocasionarle en un momento determinado, el no poder concentrarse o hacer un esfuerzo para tratar de comprender la nueva información, o no preocuparse por buscar un ambiente apropiado que le ayude a concentrarse en el estudio.

La autoestima parece estar relacionada con la elección de estrategias de aprendizaje, Dean (citado en Moreno, 1988, p. 55) encontró que los sujetos con una alta autoestima utilizaban estrategias más sofisticadas mientras los que poseían una autoestima baja utilizaban una estrategia más simple, más repetitiva y rígida que la necesaria en esa situación.

Las variables de la tarea se refieren a hacer una reflexión sobre el tipo de problema que se intenta resolver, qué clase de información se va a estudiar, para ello los objetivos de la tarea juegan un papel muy importante, pues al conocer los propósitos que se pretenden con la tarea propuesta por el maestro, el alumno sabrá que estrategias deberá elegir para esa tarea. Por lo que se refiere al grado de dificultad depende sobre todo de la cantidad de material y su estructura, así como el tiempo de estudio, el esfuerzo y la demora en el recuerdo.

Las variables de la estrategia se refieren a los instrumentos intelectuales, basados en la metacognición, que nos ayudan a organizar nuestro aprendizaje y mejorar sus resultados, así la planificación nos permite enfocar el problema en general para decidir cuáles son las acciones que debemos emplear.

Biggs (citado en Moreno, 1989, p. 56) menciona siete pasos para un modelo ideal de planificación:

1. Interpretar la pregunta, si es el profesor el que elige el tema que se debe desarrollar.
2. Formar intenciones globales (trazar un bosquejo, mental o escrito, de lo que pretende expresar).
3. Evocar nuestros conocimientos, definir las lagunas y obtener los conocimientos necesarios que todavía no poseemos.
4. Decidir una estructura particular, priorizar y organizar (jerarquizar los contenidos y utilizar este orden como guía al componer el texto).
5. Cambiar la dirección o la forma del escrito si surge, con nuevas lecturas o al ponernos a escribir, un nuevo punto de vista que parece más conveniente.
6. Controlar los criterios que guiarán la composición del texto según su audiencia, el grado de originalidad pretendido, o el estilo.
7. Formar intenciones focales o específicas.

Sin el desarrollo de los mecanismos autorregulatorios, no sería posible hablar de un procesamiento estratégico del contenido de un texto académico. Es por ello que la mayor parte de los autores revisados proponen que el entrenamiento efectivo en estrategias de comprensión de lectura debe siempre estar asociado al entrenamiento en estrategias metacognoscitivas, sin las cuales no es posible hablar de un aprendiz maduro, autónomo o consciente de su propio aprendizaje.

A continuación revisaremos algunos programas de entrenamiento en estrategias cognitivas, enfatizando aquellos que se denominan entrenamiento con autocontrol (Brown, et al. ob. cit.).

CAPITULO III

ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

3.1 PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Los programas de entrenamiento sobre estrategias de aprendizaje tienen como antecedentes los métodos tradicionales de instrucción en hábitos de estudio cuya finalidad consiste en aumentar la práctica en la memorización de información aislada y resolución de preguntas muy específicas. A este tipo de entrenamiento se le llama "entrenamiento ciego" (Brown, 1981) debido a que sólo induce al estudiante a emplear estrategias o técnicas sin comprender su significado, evitando así un mantenimiento y transferencia del conocimiento. Un ejemplo de este tipo de entrenamiento es el SQ3R el cual consiste de los siguientes pasos: Revisar, Preguntar, Leer, Repetir y Repasar. La técnica de este sistema es tan sólo el repaso de la información bajo un horario y una organización ambiental de estudio.

Este tipo de entrenamiento se observa en los programas oficiales, los cuales están centrados en estructuras cognitivas formales, aplicables a diferentes contextos que raramente coinciden con los objetivos académicos. De los trabajos que más se realizan en la escuela es la de clasificar conjuntos según varios criterios, o en obtener el mensaje central de un acto de comunicación, en donde las habilidades que se adquieren están ligadas exclusivamente a contenidos específicos, y sólo serán ejercitadas en otros contextos de la misma naturaleza, por lo que la transferencia a otro dominio es muy escasa o nula. (Mora, 1986)

Gómez, Ortega y Pérez (1989) afirman la necesidad de mejorar las habilidades cognitivas de los alumnos, para optimizar su proceso educativo, mediante la introducción (de manera complementaria en el currículum ordinario) de determinados

programas de entrenamiento cognitivo, que impartidos a los alumnos, les doten de estrategias y recursos y les faciliten así formas de proceder o actuar intelectualmente para que mejoren su capacidad de razonamiento, creatividad, solución de problemas, etc.

Bajo un enfoque cognoscitivista, Alonso Tapia (1987) enlista cinco tipos de programas de entrenamiento cognitivo que dan cuenta de las nuevas aproximaciones metodológicas al problema de los aprendizajes académicos y al desarrollo de habilidades cognoscitivas bajo la línea de "enseñar a pensar" y "aprender a aprender":

Tipo 1: Son los que entrenan *operaciones cognitivas básicas*.

Tipo 2: Son los que enseñan *principios heurísticos* para solucionar problemas.

Tipo 3: Son los que buscan facilitar el *acceso al pensamiento formal*.

Tipo 4: Son los que entrenan en el *manejo del lenguaje y su transformación*.

Tipo 5: Son los que entrenan la *adquisición de conocimientos a partir de textos*.

Alonso Tapia cita algunos de los programas de entrenamiento que se ubican en el tipo 5:

CMLR/LS(JAK): Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el contenido del aprendizaje de destrezas a través del análisis de las estructuras de los textos (Katin y otros, 1981).

TRICA: Enseñar a leer en áreas de contenido específico (Herber, 1970, 1978).

LSTP: Entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje (Weinsten y Underwood, 1982).

TCIS: Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje independientes del contenido (Dansereau y Col, 1979).

Estos programas se diferencian entre sí por su contenido, métodos de enseñanza, contexto, por la atención que prestan a las diferencias individuales, etc., sin embargo cada uno de ellos hace énfasis en el empleo de estrategias específicas para la adquisición de información a partir de textos.

En los programas de entrenamiento para el desarrollo de estrategias para utilizar la información almacenada se hallan, entre otros, el MURDER (Dansereau, 1985), Proyecto para el Desarrollo de Estrategias Cognoscitivas de Aprendizaje de Weinstein (1980), el QAR de Raphael (1982, citados en Morles, 1985) y el Proyecto de Destrezas Académicas Básicas de Díaz Barriga y Castañeda (1988).

El MURDER (Dansereau, 1985) integra estrategias primarias y de apoyo a partir del establecimiento de un clima favorable para el estudio donde se entrena al alumno como comprender, recordar, asimilar, ampliar, revisar y aplicar la información contenida en textos académicos de diversa índole. Este modelo contempla las fases de comprensión, retención y de recuperación, empleo de la información, utilizando estrategias específicas como son: el parafraseo, imaginiería, redes y análisis de concepto y clave. El método de entrenamiento de este modelo es a través del modelamiento.

El Proyecto para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje, consiste en entrenar al individuo en el uso de estrategias para comprender la lectura y aprender de ellas. Las estrategias que incluye son: formar imágenes mentales, establecer relaciones lógicas, generar inferencias (elaborar sobre el contenido) y agrupar e integrar los conceptos contenidos en el texto (Morles, 1985).

El QAR entrena a los estudiantes para comprender la lectura mediante contestación a autopreguntas formuladas sobre el contenido del texto (Morles, 1985).

En el Proyecto de Destrezas Académicas Básicas (Díaz Barriga y Castañeda, 1988), cubre objetivos de investigación en procesos y estrategias de comprensión de textos académicos a nivel superior, así como el diseño de materiales de autoinstrucción. Asimismo conjunta la formación de monitores que pueden a su vez impartir el entrenamiento a otros alumnos. Este tipo de entrenamiento de autocontrol no sólo pretende mejorar la ejecución sino que fomenta la transferencia y el mantenimiento de las habilidades adquiridas.

El Instituto para Planes de Estudio y Enseñanza (ICI) de Florida, elaboró el programa BASICS (Building and Applying Strategies for Intellectual Competencies in Students) cuyo propósito principal era el de proporcionar entrenamiento a los profesores en determinadas estrategias de pensamiento y aprendizaje. El programa identifica dieciocho estrategias de pensamiento-aprendizaje distribuidas en dos subprogramas, el primero de los cuales (Programa A) resalta las estrategias de recolección y recuperación de datos y las estrategias de conceptualización, mientras que el segundo (Programa B) se centra en las estrategias de interpretación, las de desarrollo de actitudes y las de desarrollo de habilidades. Los manuales correspondientes a cada programa contienen lecciones modelo, sin embargo se insta al profesor a que elabore las estrategias de pensamiento-aprendizaje del programa en cursillos de distintas materias (Nickerson, Perkins, Smith, 1987). La importancia de este proyecto es que es uno de los pocos que se enfoca directamente al entrenamiento docente.

Mora (1988) diseñó un programa de entrenamiento cognitivo titulado "Comprender y Transformar" en el que se entrenaban habilidades de tipo metacognoscitivo con el fin de establecer

generalizaciones de las habilidades desarrolladas a otros contextos y que los efectos perduraran. La intervención consiste en la estimulación de un concepto positivo de sí mismo en los alumnos, un cambio en el rol habitual del profesor y en adaptar el progreso en todos los casos, al ritmo marcado por los propios sujetos. Los resultados han sido positivos, sin embargo, el autor hace las siguientes observaciones: a) La condición básica del éxito está en *desarrollar habilidades especiales en el profesorado aplicador*, de acuerdo al tipo de tarea y objetivos propuestos. Estas habilidades son inusuales en el conjunto de profesores; b) *elaborar planes de formación y supervisión de los profesores aplicadores* para asegurar que se ha conseguido instaurar buena parte de las habilidades necesarias y c) cada programa de estimulación cognitiva puede requerir de uno a tres años, con dedicación desde 3 a 10 horas semanales.

Otro proyecto importante, es el Proyecto Inteligencia o Proyecto Harvard, el cual se llevó a cabo en Venezuela en 1981-1982 y posteriormente en una ciudad periférica de Madrid, España (Nickerson, Perkins, Smith, 1987 y Gómez Ortega y Pérez, 1989). Este proyecto hace hincapié en procesos tan fundamentales como la observación, la comparación, la clasificación, la inferencia y otros similares, pero se enfoca también en algunos heurísticos o estrategias específicos de la solución de problemas, del razonamiento de la invención y de la toma de decisiones. El instrumento básico de este programa es un Manual para Profesores quienes serían los indicados de transmitir entre el profesor y el alumno.

Otro programa para establecer habilidades para pensar en la clase es el Programa CORT (citado en Nickerson, Perkins, Smith, 1987) el cual está constituido por seis unidades, cada una de las cuales tiene 63 lecciones con una duración de 25 minutos cada una, aunque este tiempo puede ampliarse. El programa ha sido administrado a alumnos de diferentes edades comprendidas entre los

8 y los 22 años. Las seis unidades se denominan de la siguiente manera: 1) *Amplitud*, pone de relieve el pensar sobre una situación de muchos modos distintos normalmente pasados por alto; 2) *Organización*, ofrece diez lecciones diseñadas para ayudar al alumno a dirigir la atención de modo eficaz y sistemático hacia una situación sin perder el foco; 3) *Interacción*, trata de las pruebas adecuadas y el argumento; 4) *Creatividad*, ofrece un determinado número de estrategias para generar ideas que posiblemente no surjan de otro modo, asimismo presta atención a la corrección y evaluación de ideas; 5) *Información y sentimiento*, tiene que ver con factores afectivos que afectan al pensamiento y 6) *Acción*, presenta un marco de referencia general para acometer los problemas ya sea utilizando una nueva estrategia o varias de las estrategias inducidas en las lecciones anteriores.

Por la bibliografía consultada, hemos observado que existen muy pocos programas de entrenamiento a docentes sobre estrategias de aprendizaje, la mayoría de éstos, están orientados exclusivamente hacia el alumno, quedando como un manual de técnicas a seguir en determinada información, perdiendo su principal objetivo: servir de apoyo y autorregulación. Pero el problema principal se refleja en el modelo a seguir, de quién y cómo se encarga de transmitir estas habilidades.

3.2 COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO

Para que los programas de entrenamiento logren su objetivo principal, Dansereau (1979) propone las siguientes actividades

Estimulación. La cual consiste en dar una instrucción previa sobre la importancia de lo que se va a realizar, para motivar y concientizar al alumno.

Información conceptual. Se debe proporcionar al alumno información sobre los antecedentes psicológicos y

educativos de las estrategias, para que el alumno conozca los fundamentos teóricos y empíricos que las apoyan.

Instrucción de estrategias. Consiste en proporcionar una descripción de las estrategias y su forma de aplicarlas, adicionando algunos ejercicios.

Aplicación de las estrategias. Guiar al alumno en la aplicación de cada una de las estrategias de aprendizaje sobre material nuevo, de tal manera que vaya incrementando su repertorio de estrategia a lo largo del entrenamiento.

Retroalimentación sobre la aplicación de las estrategias. Indicar con fundamentos y bases a los estudiantes la correcta o mala aplicación de las estrategias. Generando discusiones acerca de su aplicación.

Evaluación y diagnóstico. Se podrá hacer uso de alguna prueba de comprensión y retención, para conocer los diferentes niveles de aprendizaje alcanzados, lo cual proporcionará más bases para una retroalimentación adicional, así como evaluar la efectividad del programa de entrenamiento.

Morles (op. cit.) dice que al seleccionar el tipo de programas más apropiados para resolver una determinada situación de entrenamiento, la decisión debe ser tomada sobre la consideración de algunas características de los diversos tipos de programas, tales como su efectividad, adecuación y practicidad.

Efectividad. Aunque los programas altamente estructurados sean los que teóricamente garanticen el mayor grado de efectividad, ésta nunca es garantizada por toda circunstancia y propósito. Puede haber situaciones para las cuales algunos de estos programas no resulten suficientemente eficientes. Tal hecho se debe a que, aunque algunos estudios hubieran demostrado su efectividad, éstos tienen vigencia sólo para la población y condiciones en las cuales fueron conducidos. Por estas mismas razones, la efectividad de los programas deben ser objeto de un cuidadoso análisis, antes de proceder a la selección de uno de ellos.

Adecuación. El programa de entrenamiento debe responder a las necesidades de resolver problemas concretos.

Practicidad. La facilidad de aplicación de los programas es una características importante a tomar en cuenta en el momento de decidir sobre cuál de ellos seleccionar para atender a determinada demanda de entrenamiento.

Nickerson, Perkins y Smith (1987) señalan que los programas de entrenamiento se diferencian entre sí de acuerdo a los siguientes aspectos:

- Campo de aplicación.
- Habilidades específicas a las que se dirige.
- Edades y capacidades académicas de los alumnos participantes.
- Cantidad de tiempo en clase dedicado al programa y su elaboración de planes de formación y supervisión de los profesores aplicadores a lo largo del año académico.
- Cantidad de entrenamiento especial dado a los profesores.
- Cantidad y tipo de material del programa (instrucciones a los profesores, ejercicios o manuales para los alumnos).
- Libertad dada a los profesores.
- Medida en la cual la documentación es completa y está disponible.
- Grado de integración con otros cursos.
- Apoyo de la administración y los colegas.
- Cantidad de énfasis colocado en la evaluación.
- Instrumentos de evaluación utilizados.
- Pruebas de la eficacia.

Sobre la base de estas características es que se estructurará el programa de entrenamiento en las estrategias de aprendizaje dirigido a docentes. A continuación se tratará de fundamentar la necesidad de conformar un programa de esta naturaleza.

3.3 EVIDENCIA EMPIRICA

En la bibliografía revisada sobre los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje (Mayer, 1984; Morles,

1985: Dansereau, 1985: Díaz Barriga, 1988: entre otros) han reportado, en la mayoría de los casos, la efectividad de éstos, ya que los alumnos han demostrado que su habilidad lectora ha mejorado después del entrenamiento.

Dansereau y colaboradores (1985) emplearon un entrenamiento identificado con el acrónimo MURDER en el cual integran estrategias primarias y de apoyo. A partir del establecimiento de un clima favorable para el estudio, se entrena al alumno a comprender, recordar, asimilar, ampliar, revisar y aplicar información contenida en textos académicos de diversa índole. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos mejoraron significativamente su ejecución en medidas de comprensión y procesamiento de textos, así como en factores personales, asociados con la ansiedad ante el estudio y la disposición por aprender (Díaz Barriga y Aguilar, 1988).

Castañeda, López y Romero (1987) realizaron una investigación con alumnos de psicología para ver el efecto de cinco estrategias en la comprensión de tres textos breves de Química. Los resultados demostraron que la utilización de las estrategias inducidas hicieron posible el incremento de la comprensión. Sin embargo hubo diferencias significativas en cuanto a la utilización de éstas, por ejemplo: el parafraseo y jerarquización dependieron principalmente de los conocimientos previos de lector sobre el texto; no así en estrategias de menor elaboración tales como repetición, conexión y agrupamiento.

El Proyecto Inteligencia elaborado por un equipo de expertos de la Universidad de Harvard, se aplicó por primera vez en Venezuela en el año académico de 1981-1982 para conseguir una evaluación "formativa". En 1982-1983 se hizo una evaluación formal "recapitulativa". El entrenamiento se dio con una población de casi 900 niños de status socioeconómico bajo y mínima educación familiar, tomando la mitad de esta población como grupo control.

Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas y de una magnitud sustancial entre el grupo control y experimental. Posteriormente se aplicó este Proyecto en una periferia de Madrid, España. Los resultados obtenidos a grandes rasgos (no hay un informe oficial de éstos) muestran que los alumnos que más se han beneficiado con el programa en cuanto a motivación, interés y participación han sido aquellos de rendimiento normal e incluso los que están ligeramente por de bajo de éstos. En cuanto a los profesores, se han sentido motivados porque han encontrado instrumentos nuevos adicionales que les han servido de apoyo para su propia materia (Nikerson, 1987; Gómez, Ortega y Pérez, 1989).

Muriá, Fávila y Díaz (1990) realizaron una investigación con alumnos del segundo semestre de licenciatura de Psicología, para comprobar si el empleo de estrategias preinstruccionales y de aprendizaje cognoscitivas (EP/EA) facilitarían en mayor medida el aprendizaje, que si únicamente se utilizaran estrategias de aprendizaje cognoscitivas (EA) o ninguna de las dos. Los resultados indicaron que las estrategias preinstruccionales y de aprendizaje facilitaron el aprovechamiento académico de los dos grupos, los cuales difirieron significativamente del grupo control. Sin embargo no se encontraron diferencias significativas entre el grupo EP/EA y el grupo EA.

Rojas y Martínez (1991) trabajaron con niños de quinto y sexto año de primaria de una escuela institucionalizada, aplicando un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos, los resultados obtenidos demostró el incremento en el nivel de comprensión de lectura en los diferentes tipos de textos, registrándose una diferencia bastante significativa en los textos expositivos.

Espinoza y Cortés (1989) adoptaron el proyecto de Díaz Barriga y Castañeda (1986) "Destrezas académicas básicas" con un grupo de estudiantes de nivel secundaria, cuya característica principal era

su bajo rendimiento escolar. Después del entrenamiento los alumnos lograron incrementar significativamente sus niveles de comprensión de lectura.

En lo que se refiere a la metacognición o autorregulación Luge Lozano y García Gómez (1989) diseñaron cuatro actividades para profesores de un centro preescolar. Estas actividades resumen el proceso de la acción autorregulada: ubicación temática y toma de conciencia de la situación, elección de metas, elaboración de planes de acción, realización de planes y evaluación, todo esto con la intervención directa de los niños estructurando los esquemas de conocimiento previos. La finalidad era buscar el aprovechamiento óptimo de las capacidades de actuación y de interacción adquiridas por el alumno fuera de la escuela.

De Sánchez y Astorga (1983, citado en Nickerson, Perkins y Smith, 1987) aplicaron un programa llamado "Aprender a Pensar" cuyo material empleado se basó esencialmente del proyecto CORT. La población eran niños de entre 10 y 11 años de edad, de clase media baja. El tiempo de aplicación tuvo una duración de tres años en donde aplicaban en el primer año los pasos de la Unidad 1 del Proyecto CORT, la Unidad 3 y 4 en el segundo año y de la Unidad 2 al 5 en el tercer año incluyendo aquí lecciones que combinaban estrategias aprendidas anteriormente. Los resultados se dieron de manera ascendente: después del primer año de enseñanza el grupo control no evidenciaba mejoras. El grupo de tratamiento mostraba mejoras de 0.8 ideas y 1 idea oportuna por pregunta, pero no obtenía mejoras en los niveles de abstracción y elaboración. Las mejoras en las dos últimas variables aparecieron en los siguientes dos años con el grupo que recibía una enseñanza de tres años en donde los alumnos mejoraron 2.8 ideas por pregunta, 3.2 ideas oportunas y 0.8 en la escala de abstracción y 0.5 en la escala de elaboración.

McGeehon (1982, citado en Díaz y Aguilar, 1988) propone un modelo denominado Habilidades de Pensamiento, para alumnos de 9o. a 12o. grado. El programa dura aproximadamente 12 semanas y cubre tres fases: 1) desarrollo de habilidades de pensamiento, 2) desarrollo de habilidades de lectura y 3) transferencia de las habilidades a los libros de texto de los alumnos. El entrenamiento se efectúa en sesiones individuales, conferencias, trabajo en equipo, demostraciones. Los resultados obtenidos del programa han sido positivos al ser los alumnos evaluados con una prueba de estandarizada de comprensión de lectura.

3.4 NECESIDADES DE FORMACION DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Los profesores tienen que enfrentarse a estudiantes con deficiencias en las habilidades básicas, mismas que interfieren con su aprendizaje y cuya detección es medular para el proceso de facilitación de la adquisición del conocimiento. Por lo tanto, se enfatiza la importancia que tiene para el docente la comprensión de los procesos mentales de sus alumnos, así como el reconocimiento de técnicas que sirvan de apoyo a dichos procesos (Gómez y Ramírez, 1988).

Oñorbe (1989) señala que el profesor intenta facilitar, de forma consciente o inconsciente el camino habitual para resolver problemas y ejemplifica de la siguiente manera el enfoque metodológico usualmente utilizado por el maestro para la solución de un ejercicio algorítmico:

El docente

Presenta un ejercicio (conoce perfectamente la estrategia de resolución).

Presenta un método , modelo para resolverlo.

Presenta nuevos ejercicios (con algunas variaciones sobre el inicial).

Controla resultados y evalúa.

El alumno

Se encuentra un problema (no conoce la estrategia o algoritmo de resolución.

Comprende/memoriza el algoritmo correspondiente.

Reconoce el problema

Lo transforma en ejercicio

Se entrena en el algoritmo

Es evaluado

Como podemos observar, el método usual utilizado por el docente va dirigido exclusivamente hacia un modelo de comparación, ya que el alumno tiende a memorizar el modelo planteado, y cuando se le presentan otros ejercicios, lo que hace es comparar éstos con el modelo "aprendido". De esta manera, los subsiguientes ejercicios sólo servirán como entrenamiento para resolver ejercicios parecidos y no lo inducen a identificar el proceso de resolución del problema o ejercicio que se presenten.

Noguera (1985) considera que el factor más importante que incide en la calidad de la educación es la persona del profesor, en donde existe un modelo de interactividad docente-alumno en el que se destaca al docente organizador de las situaciones que enseñanza-aprendizaje, al lado del profesor que se limita a ser un observador de las mismas, facilitando o interviniendo según necesidades específicas de los alumnos. Estos roles básicos son los que condicionan la conducta de los alumnos.

Debesse y Mialaret (1980, citados por Noguera, 1985) consideran que el educador tiene distintos papeles.

- El de maestro como transmisor de conocimientos.
- El de animador.
- El de supervisor, guía.
- El de recurso.
- El de la creatividad.
- Su función investigadora.

Globe y Ploter, 1982 (también citados por Noguera) hacen una distinción entre el enseñante tradicional y el "nuevo maestro". El tradicional: centrado en la escuela, mero transmisor de cultura y con ello elemento de perpetuación de un determinado sistema social. En cambio la función del "nuevo docente" enfoca su atención hacia el desarrollo de la personalidad del niño y que no es ya fuente de conocimientos sino organizador y mediador en el encuentro del alumno con los conocimientos.

Los resultados de una investigación de Zapata y Aguilar (1986), expusieron un conjunto de ideas que los docentes tenían de su actividad, de sí mismos y con respecto a su ambiente social. Algunas de estas ideas manifestados en un cuestionario que se les planteó a los maestros, estaba la de la necesidad de "ajustar su personalidad para llevar a cabo la transmisión de "lecciones específicas" contenidas en los programas, este ajuste les creaba conflicto debido al bajo nivel de la formación académica y a la deficiente capacitación para aplicar los programas, el desconocimiento de la política educativa oficial, etc. Estas condiciones, en conjunto incidían reprimiendo la creatividad de los maestros en su trabajo docente, produciendo actitud de indiferencia, pasividad y resentimiento, además de sentimientos de frustración por los resultados obtenidos.

Por lo que se refiere a la función del docente Maruny (1989) manifiesta que enseñar es ayudar a aprender y para ello el docente

debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, lo que puede aprender, su estilo de aprendizaje, su motivación, hábitos, actitudes y valores frente al estudio concreto de cada tema. La clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia en donde la evaluación formativa constituya el elemento central de la actividad docente, que permita analizar con el alumno no sólo las limitaciones de su aprendizaje sino también lo que se viene a llamar metacognición, es decir, su reflexión sobre el modo de aprender, su estilo de trabajo, los factores perturbadores y por tanto, los elementos fundamentales para tomar decisiones.

Gros, Onrubia y Torres (1988) justifican la existencia de la escuela como una institución social cuya capacidad es transmitir saberes tanto en conocimientos como habilidades, destrezas y valores, socialmente relevantes. De aquí la importancia que se le da al quehacer docente en el aula.

En un estudio realizado por Solé I. Gallart (1988) sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje que constituía la secuencia didáctica sobre textos de lecturas habituales en segundo y tercer año de enseñanza general básica, observó que la actividad se realizaba sobre el trabajo que el propio docente había planificado y que la secuencia didáctica iba implícito en un texto determinado, llegando a la conclusión de que pese al interés que los docentes muestran en la enseñanza de la lectura, y a pesar de la cantidad de tiempo y esfuerzos que se dedican a ella, no existía un amplio repertorio de actividades analizadas más que un mínimo porcentaje que se podía considerar como específicamente dirigido a conseguir objetivos de comprensión lectora. El esquema seguido por los docentes va dirigido principalmente a las guías didácticas o a una ficha del libro o de trabajo en donde los aspectos de comprensión quedan en duda.

Hablar de la eficacia docente no es hablar de la eficacia de un determinado curriculum, o de un medio sino de los profesores, de lo que éstos hacen en el aula y de cómo ese hacer condiciona el aprendizaje de sus alumnos (Montero, 1990).

La necesidad de entrenar a los docentes en estrategias de aprendizaje se da con el fin de cambiar la formación arcaica del docente que consiste en la aplicación de lo aprendido en las escuelas normales basado en los métodos que no le permiten pensar, de los textos que le indican minuciosamente cómo hacer su trabajo, para lo cual se apoya en el dictado, la copia, en tomar notas sin propiciar la discusión de lo que enseña, limitándose a informar pero sin generar discusiones que permitan a los alumnos plantearse interrogantes. Calonje (1986) señala que la tecnología que adquiere el docente le es dada desde afuera, es decir, otros piensan por él, otros diseñan y programan su trabajo. El maestro además de ser mediador es un aplicador, sus técnicas y métodos son instrumentos que se agotan en el mismo proceso de aplicación, no produce modificaciones que pudieran transformarlos, ni el trabajo está precedido de una búsqueda de alternativas de solución a los múltiples problemas que afectan su quehacer.

Nickerson, Perkins y Smith (1987) manifiestan que el papel de los docentes en los programas de estrategias de aprendizaje no debe ser sólo de un simple administrador de conocimientos, sino que debe ser principalmente el de un facilitador del aprendizaje y, lo que es más importante colaborador de un proceso exploratorio guiado.

En base a los resultados positivos de estos estudios aislados y tomando en cuenta la función docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideramos de vital importancia que las estrategias de aprendizaje se incluyan en los planes y programas de estudios escolares, capacitando al docente para que sea el transmisor de éstas y que a su vez le permita tomar conciencia de que el aprendizaje se puede seguir por diversos caminos y de que su

práctica docente se puede superar, de la misma manera que el estudiante puede mejorar su aprendizaje si sabe cómo hacerlo (Quezada, 1988).

3.5 SUPUESTOS Y LINEAMIENTOS PARA LA CAPACITACION DOCENTE EN EL MANEJO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

De importancia particular para el análisis del papel del docente en la inducción de estrategias de aprendizaje son las aportaciones que se desprenden del enfoque socio-instruccional de orientación vygotskyana.

La mayor parte de los esfuerzos en el entrenamiento de estrategias de aprendizaje han partido de una posición centrada en el niño, donde se enfatiza la experiencia cognitiva individual e interés, propugnando por el uso consciente y orientado a metas de estrategias deliberadas. Así, el principal propósito se ha puesto en que los alumnos se conviertan en aprendices, pensadores y planificadores activos de su propio aprendizaje. No obstante, aunque el aprendizaje estratégico finalmente llega a internalizarse, lo importante es que se desarrolla y opera en un contexto social y educacional particular, siendo crucial la experiencia interpersonal en que se vea inmerso el alumno (Belmont, 1989).

Probablemente gran parte de los problemas de generalización y mantenimiento de las estrategias de aprendizaje, aspecto ya discutido en otra parte de este trabajo, se deba al desconocimiento del papel del contexto socioeducativo y las condiciones de trabajo en el aula que pueden promover u obstaculizar dicha transferencia. Es en este sentido que resalta el papel del docente quien puede favorecer el desarrollo y mantenimiento de las estrategias de aprendizaje a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional.

De acuerdo con Rogoff & Gardner (1984, en Belmont, ob. cit.) el mecanismo mediante el cual las estrategias pasan del control del docente al alumno es complejo, y viene definido por las influencias sociales, el período de desarrollo y los dominios de actividad cognitiva involucrados. Se supone así que el mecanismo central del aprendizaje es la "transferencia de responsabilidad", que significa el nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, donde el potencial de aprendizaje puede valorarse mediante la "zona proximal de desarrollo" (ZPD). Este concepto es muy importante para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje: la ZPD posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando independientemente, sin ayuda, mientras que existe asimismo un límite superior, al que el alumno puede acceder con la ayuda de un docente capacitado. En el caso de este trabajo, esta idea sería retomada si se considera que se busca habilitar al docente en el manejo de estrategias de aprendizaje flexibles y adaptables a las diferencias de los alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (a través de ejercicios, demostraciones, pistas, retroalimentación, etc.) la citada transferencia de responsabilidad y el manejo independiente de las estrategias de aprendizaje hasta lograr el límite superior de ejecución buscado.

Al respecto Shön (1992) hace un planteamiento acerca de la práctica docente con su formación teórica denominándola "la enseñanza a través de la reflexión en la acción", en donde considera el vacío que existe entre lo que se sabe y lo que se enseña, es decir, el vacío que hay entre la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la práctica profesional la solución de los problemas instrumentales de la práctica. Shön manifiesta que el diálogo entre el docente y el alumno es condición básica para la práctica reflexiva, ya que los mensajes se transmiten tanto en forma verbal como a través de la forma de ejecutar.

La interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir al docente o lo que ve hacer y reflexiona también sobre su propia ejecución. A su vez, el docente se pregunta lo que el estudiante revela en cuanto a conocimientos o dificultades en el aprendizaje y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor. Así, el alumno al intentar construir y verificar los significados de lo que ve y oye ejecuta las descripciones del docente a través de la imitación reflexiva, derivado del modelado del maestro, introduciendo en la ejecución los principios fundamentales que el docente ha demostrado para determinada estrategia, improvisando a su vez, experimentos espontáneos que lo lleven a descubrir y verificar lo que el docente trata de comunicarle.

De este modo, la calidad del aprendizaje dependerá de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno.

Finalmente, debe apuntarse que para lograr lo anterior, debe motivarse convenientemente al alumno y ofrecérsele actividades pertinentes, estableciéndose una relación de "enseñanza recíproca" (en este caso docente-alumno) que sea dinámica y autorreguladora. Lo anterior justifica la importancia que tiene ofrecer una capacitación docente integral, que incluya fundamentos conceptuales, estrategias de motivación, estrategias para el aprendizaje a partir de textos, estrategias autorregulatorias y de evaluación.

Por consiguiente, algunos de los propósitos que sustentan el programa que se propondrá en este trabajo son:

- Proveer al docente métodos y materiales flexibles y adaptables al contexto de su clase y las características de los alumnos. De hecho, apoyarlos a que él los elabore por sí

nismo a partir de los textos académicos que usa regularmente.

- Ofrecer al docente una guía suficiente y oportuna donde se provea de espacios tanto de reflexión como de práctica y retroalimentación de su ejecución en el manejo de estrategias de aprendizaje con sus estudiantes.
- Introducir y retirar gradualmente una serie de apoyos (discusiones, demostraciones, simulaciones, pistas, materiales de trabajo, etc.) hasta que el manejo por parte del docente (y posteriormente por sus alumnos) sea independiente, deliberado y exitoso, fundamentado a partir de la reflexión en la acción y la interacción docente-alumno.
- Favorecer la creación de "planes de mejoría personal en destrezas académicas" adaptables tanto a las necesidades de cada docente como de cada alumno.
- Ofrecer un entrenamiento prolongado y sistemático, vinculado al trabajo del docente en el aula (modalidad de curriculum inserto).
- Conjuntar en el entrenamiento estrategias primarias, de apoyo o motivacionales, autorreguladoras y evaluación, en los planos conceptual, reflexivo y práctico.
- Evaluar al docente (y posteriormente éste a sus alumnos) mediante instrumentos diversos de auto-reporte que permitan recoger y confrontar información de diversas fuentes (por ejemplo: opiniones, atribuciones, aplicación ejecutiva de estrategias, etc.).

CAPITULO IV
DETECCION DE NECESIDADES DE FORMACION DOCENTE
EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

4.1 JUSTIFICACION

Pleyán (1989) menciona que en la abundante bibliografía que trata de las dificultades en el aprendizaje, se estudian casi siempre las del alumno y, en cambio raras veces se analizan las estrategias que pueden presentársele al profesor, cuando intenta que sus alumnos "aprendan" algo. Estas últimas se derivan del hecho de que la tarea docente no consiste sólo en mostrar con claridad los contenidos de un programa, sino que obliga también a conseguir que los alumnos se interesen por ellos, hasta el punto de hacerlos propios y retenerlos en la memoria de un modo estable para poder operar cuando sea necesario.

La aparición de diferentes programas específicos de entrenamiento en habilidades cognitivas facilita su abordaje de forma sistemática desde la escuela, aunque ocurre que resultan *descontextualizados del propio currículum*, lo que suele acarrear problemas relativos a la transferencia a las áreas del currículum, y funciona como un añadido dentro de éste. (Tapia y Roche, citado en Gómez, Ortega y Pérez, 1989, p. 22).

Los propios profesores indican que para que se pueda llevar a cabo la transferencia a las áreas curriculares hay que revisar la metodología de la enseñanza, lo que supone un costo de tiempo adicional importante y, por otro lado, una revisión de su propia didáctica, que consiste en hacer coincidir las estrategias trabajadas con el momento oportuno en que se pueden poner en juego en el área correspondiente.

De acuerdo a lo anterior, consideramos que las estrategias de aprendizaje se deben dar implícitas en las actividades diarias dentro del aula escolar como requisito indispensable para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza, por lo que es necesario introducir éstas dentro del currículum profesional como parte esencial en la formación del docente.

4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS.

Considerando que dentro de la formación del docente, los programas de inducción de estrategias cognoscitivas están fuera del currículum profesional, y siendo la intención de incorporar éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar las habilidades cognitivas de los alumnos, para optimizar su proceso educativo, los propósitos de esta fase del trabajo son:

PROPOSITO GENERAL:

A partir de los modelos de intervención cognoscitivos en el campo de la comprensión del texto, se propone el *diseño de un programa de entrenamiento a docentes* enfocado a superar los métodos de aprendizaje tradicionales, por mediación del mismo docente como inductor de estrategias de aprendizaje cognoscitivas dirigidas a alumnos de educación primaria.

OBJETIVOS PRINCIPALES:

1. Realizar una detección de necesidades de formación docente en estrategias cognoscitivas para el aprendizaje a partir de textos académicos.
2. Diseñar un modelo de entrenamiento dirigido al docente de primaria en estrategias cognoscitivas para la comprensión de lectura de textos académicos.

3. Elaborar un paquete de materiales para el entrenamiento en estrategias cognoscitivas dirigido principalmente a docentes y asistentes educativas.
4. Conformar una propuesta de validación del modelo de entrenamiento.

4.3 METODOLOGÍA

SUJETOS:

Se trabajó con una muestra de 10 maestros de enseñanza primaria del Internado "Agustín García Conde", cuya formación docente proviene de diversas instituciones educativas a nivel licenciatura y con una edad promedio de 26 años.

ESCENARIO:

La detección de necesidades se realizó en el Internado de instrucción primaria "Agustín García Conde" que imparte los niveles educativos de: Preprimaria, Primaria, Secundaria y Trabajo Social. Es una institución asistencial que depende del "Nacional Monte de Piedad". La característica de la población estudiantil es que son alumnos de nivel socioeconómico bajo y la mayoría proviene de familias desintegradas. En cuanto al nivel escolar, presentan problemas en el proceso de aprendizaje que se manifiesta principalmente en una pobre o nula comprensión de lectura (Rojas G. y Martínez R., 1991).

PROCEDIMIENTO:

El trabajo se desarrolló en tres fases, las cuales se describen a continuación:

Fase 1. Evaluación diagnóstica. La finalidad de ésta fue:
a) Detectar por medio de dos cuestionarios los problemas o limitaciones que el docente identifica tanto en su formación profesional como en su actividad docente; b) Detectar qué estrategias de aprendizaje conoce y cuáles emplea o induce a sus alumnos y c) Detectar cómo las enseña a sus alumnos en tareas específicas.

Esta fase fue de primordial importancia, ya que a partir de las respuestas reportadas por los docentes, se procedió a planear el programa de la siguiente fase.

Fase 2. Integración o elaboración del modelo y el paquete de estrategias de aprendizaje para el entrenamiento al docente.

Fase 3. Validación del modelo de entrenamiento propuesto.

MATERIAL:

Para la fase 1 se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) Un cuestionario sobre la Formación Docente.

Este instrumento estuvo formado por dos partes: la primera era con el fin de que el maestro evaluara si su formación profesional es la idónea para el desempeño de su trabajo docente. Siendo estos ocho reactivos mixtos y de opción

múltiple. La segunda parte se refería al desarrollo de la actividad docente en donde los reactivos fueron mixtos (del nueve al veinte). (Ver cuestionario 1 del apéndice 1)

- b) Un cuestionario sobre Evaluación de Destrezas Académicas. El objetivo de este instrumento fue el de detectar el tipo y nivel de destrezas académicas básicas que emplea el profesor para capacitar a sus alumnos en el salón de clase. Se conformó de dieciséis reactivos en donde los primeros ocho fueron cerrados y cuya respuesta podría ser:

- (A) SIEMPRE O CASI SIEMPRE
- (B) A VECES
- (C) NUNCA O CASI NUNCA

Los ocho reactivos finales fueron de respuesta mixta en donde además de contestar (A), (B) o (C) debían señalar o explicar su respuesta (Ver cuestionario 2 del apéndice 1).

- c) Tres tareas de detección de Manejo Docente en Estrategias de Aprendizaje.

El objetivo de este instrumento era el de delimitar las principales estrategias, actividades o métodos de estudio que emplea el profesor cuando imparte a sus alumnos información de índole académica. Para ello se le presentaron tres tareas de aprendizaje que consistían en prototipos de materiales que usualmente se pueden emplear en clase. El origen de este instrumento se basa en Weinstein (1985) y Díaz Barriga y Castañeda (1986). Las tareas que se les proporcionaron fueron las siguientes:

- Tarea 1. Se compone de dos listas de palabras relacionadas con el área de Ciencias Naturales (lista 1: sobre la lluvia y lista 2: sobre el aparato

circulatorio). La actividad que se pedía era que describiera los procedimientos o métodos que sugeriría a sus alumnos para que los pudieran recordar estas dos listas sin mirar el original y posteriormente las pudieran enlistar de nuevo sin importar el orden de las mismas. (Ver apéndice No. 1)

Tarea 2. Se conforma con parejas de ideas, datos o conceptos relacionados. Aquí se le pedía al profesor que describiera los procedimientos o métodos que propondría a sus alumnos para que éstos se aprendieran cada pareja de tal forma que les fuese posible recordar uno de los elementos del par al presentársele el otro. (Ver apéndice No. 1)

Tarea 3. Consta de tres lecturas o segmentos de textos académicos. De acuerdo al tipo de texto se le pedía al profesor que describiera las instrucciones u orientaciones que le daría a sus alumnos para que éstos las aprendieran de tal forma que pudieran recordarlas y comprenderlas lo suficientemente bien y pudieran explicar su contenido. Las lecturas correspondieron a las siguientes áreas:

1a. Lectura. Texto expositivo de Ciencias Naturales (El Aparato Digestivo). (Ver Apéndice No. 1)

2a. Lectura. Texto expositivo de Ciencias Sociales. (Historia: La Reforma). (Ver apéndice No. 1)

3a. Lectura: Texto narrativo (Cuento: En busca de hongos). (Ver apéndice No. 1)

Los instrumentos empleados para el diagnóstico fueron tomados esencialmente, del modelo propuesto por Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986). La aplicación de los mismos se llevó a cabo de la siguiente manera: personalmente se le dio a cada maestro un folder

conteniendo los cuestionarios y las tareas descritas anteriormente, incluyendo en cada uno de ellos sus datos personales (nombre, edad, profesión y grado que impartía).

Debido a que el material a contestar es muy amplio para ser contestado dentro del horario escolar, se les pidió a los profesores lo resolvieran en su casa, dándoles un tiempo máximo de dos días para entregarlo. A continuación presentamos los resultados del análisis efectuado con las respuestas proporcionados por los maestros.

4.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En general, los datos del diagnóstico se manejaron con Estadística Descriptiva (frecuencias y porcentajes) los que se registraron por medio de tablas y gráficas. La información obtenida fue la siguiente:

DATOS DE LA POBLACION:

El porcentaje más elevado correspondió al sexo femenino (90%). La mayoría de los docentes (90%) se encuentran entre los 20 y 30 años de edad. (Ver gráfica No. 1, apéndice 2)

En relación a las instituciones educativas en que se formaron y el nivel de estudios alcanzado, el 50% son normalistas y el otro 50% provienen de diferentes instituciones con diversas licenciaturas, como Psicología Educativa, Pedagogía, Educación Especial y Biología. (Ver gráfica No.2, apéndice 2)

Los resultados que se analizarán más adelante son en primer lugar, los datos de la formación docente, en segundo lugar, la evaluación de destrezas académicas y en tercer lugar se evaluarán

los métodos que emplean los docentes para transmitir estrategias de aprendizaje en tareas de aprendizaje específicas.

FORMACION DOCENTE

Como ya se indicó en la descripción del material de la fase 1, el instrumento está compuesto de 20 reactivos en total, los primeros reactivos (ocho) están relacionados a la formación docente y los restantes (doce) se refieren a la actividad docente (Ver cuestionario 1, apéndice 1).

En relación con la formación docente la información extraída fue la siguiente:

El 56.25% respondió que la obtención de sus conocimientos y habilidades había sido a través de la experiencia profesional o mediante cursos de formación (31%) y sólo el 6.25% manifestó que éstos fueron adquiridos a partir de sus estudios profesionales (Ver reactivo 1 de la tabla 1, gráfica 3, apéndice 2).

Sin embargo, al evaluar su preparación profesional el 50% dijo que ésta había sido buena y sólo el 30% dijo que era muy buena. En cuanto a sus conocimientos y habilidades en relación al desempeño de su trabajo el 70% señaló que eran buenos. (Ver reactivos 2 y 6, tablas 1 y 3, apéndice 2)

El 90% de la población docente, manifestó haber recibido cursos de capacitación sobre diferentes temas educativos. El 49% mencionó como temática principal la referente a materias específicas tales como matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, cursos que podríamos denominar curriculares, y sólo un 16% citó los relacionados con la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje (cursos metacurriculares). Se mencionó también cursos de desarrollo infantil (15%) y de otro tipo (23%) (ver reactivo 3 y 4, tablas 1 y 2, gráfica 4, apéndice 2). Este

último dato es relevante porque confirma la idea de que los docentes de primaria generalmente están poco capacitados, al menos formalmente, para inducir habilidades y estrategias lectoras en sus alumnos, y que incluso es poco lo que conocen de cómo ocurre dicho proceso.

El total de la población (100%) está de acuerdo en recibir cursos de actualización (reactivo 5, tabla 3). Sin embargo los docentes manifestaron que actualizan sus conocimientos profesionales por su propia cuenta: el 43% del total manifestó que lo hacía por interés personal y el 36% por renovación de conocimientos (Ver reactivos 7 y 8 de la tabla 3 apéndice 2). Estas respuestas corroboran lo que Selmes dice al respecto "...los profesores se preocupan por los métodos de aprendizaje que utilizan los alumnos, pero, la dificultad con la cual nos encontramos a menudo los profesores es comprender cómo podemos ayudar" (Selmes 1988, p. 18).

Otro resultado relevante a este trabajo es el siguiente: entre las habilidades que el estudiante debe poseer para tener buen éxito en el estudio, los docentes jerarquizaron en primer lugar la disposición y motivación por el estudio y en segundo lugar, la comprensión de textos académicos. (Ver reactivo 9, tabla 4, gráfica 5, apéndice 2). Como puede verse, ambos aspectos son componentes básicos de los modelos de adquisición de habilidades de estudio revisados en el marco teórico del trabajo, bajo la perspectiva del entrenamiento en estrategias de apoyo y primarias. No obstante, resulta un tanto discordante la importancia atribuida a los mismos y el aparente poco cuidado que los docentes han puesto por capacitarse debidamente en este ámbito. Koséki (citado por Entwistle, 1988, p. 32) considera que "una combinación de motivación cognitiva con motivación afectiva o moral ofrece un éxito académico equilibrado a través de una personalidad más integral; e insta a los maestros a reconocer su responsabilidad en el desarrollo global de los educandos, y no sólo en sus éxitos

escolares". Es importante mencionar que la jerarquización establecida para las habilidades académicas fue la siguiente: 1o. motivación; 2o. comprensión de textos académicos; 3o. capacidad de expresión de ideas y opiniones personales; 4o. retención y memorización; 5o. relación y comunicación interpersonal; 6o. buen comportamiento y disciplina; 7o. hábitos de limpieza, orden y organización y 8o. cálculo y razonamiento matemático (Ver tabla 4, apéndice 2). Al aplicarse con los datos anteriores la prueba de X, ésta resultó no ser significativa ($X = 11.08$, $gl = 7$). Los datos de la citada tabla nos muestran que no existe un acuerdo uniforme entre los maestros (ver gráfica 5, apéndice 2), existiendo grandes discrepancias entre sus jerarquías. Se observa, por ejemplo, que mientras que para los S4 y S6 las habilidades de comprensión de textos son las más importantes, para los S7 y S8 están casi al final de su jerarquía e inclusive hubo docentes que comentaron que en realidad "todos ameritan una importancia primordial".

En cuanto a la Actividad docente los resultados reportados fueron como sigue:

Con respecto al desempeño de su trabajo, el 80% de los docentes manifestaron que SI cubren el total del programa estimado para el ciclo escolar, pero el 50% manifestaron sentirse obligados a aplicar el programa, argumentando que lo hacen por exigencias de la inspección escolar de la SEP, mientras que el otro 50% lo considera como una guía práctica de lo que tienen que enseñar. Dentro de este rubro el 80% manifestó que su formación profesional es adecuada para aplicar dichos programas ya que además de lo aprendido en la licenciatura que estudiaron, se suma

su experiencia en el trabajo docente. (Ver los reactivos 10, 11 y 12 de la tabla 5, apéndice 2)

En lo que concierne a los textos de lectura que utilizan en clase, el 60% de los docentes los considera regulares, por ser extensos, monótonos y porque su contenido es de un nivel más elevado para la comprensión del alumno a quien va dirigido. A pesar de los comentarios anteriores, no se recibieron propuestas de en qué o cómo debiese modificarse esta situación. (Ver reactivo 13, tabla 5, apéndice 2)

En cuanto a los métodos que emplea el docente, o al menos dice que emplea, para fomentar la comprensión de lectura en sus alumnos, sus respuestas se clasificaron en Enfoque Profundo (E.P.) y en Enfoque Superficial (E.S.) que de acuerdo a Selmes (1988, p.30) "Las dos categorías de enfoques comparan la intención del alumno en el aprendizaje y en su proceso de aprendizaje. Un enfoque profundo implica que el alumno busca una comprensión personal del significado o lo que se había deducido en un discurso. Un enfoque Superficial implica la reproducción de hechos o ideas que cumplen los requisitos de una tarea de un modo irreflexivo."

Entwistle (1988, p. 65) especifica que "la comprensión en el Enfoque profundo conduce a una interacción con el contenido del artículo, relacionándolo con conocimientos previos, otros temas y la experiencia personal. También se examinan detenidamente los datos del artículo en relación con las conclusiones del autor, que a menudo vuelven a evaluarse para presentar conclusiones alternativas. Para el Enfoque superficial la atención se traslada del significado que quiso dar el autor a las preguntas anticipadas. La tarea se considera una imposición externa desprovista de significado personal y el estudiante se desliza por la superficie del artículo en busca de temas susceptibles a ser preguntados. Una vez que se identifica la información se la memoriza por repetición y aprendizaje maquinal. El material sólo se relaciona con el hecho

de leer el artículo y no con los conocimientos previos o la experiencia personal".

A continuación se presenta el desglose de categorías consideradas en ambos enfoques que sirvieron para analizar las respuestas de los docentes.

CLASIFICACION DE ENFOQUE PROFUNDO Y SUS CARACTERISTICAS

P1 Integración personal

- Intención de crear una interpretación personal del material.
- Subraya la importancia de comparar la interpretación personal con la de otra persona.
- Indica el deseo de relacionar la tarea con la situación personal fuera del contexto inmediato.
- Intención de vincular las ideas y experiencias personales con el tema de la tarea.
- Indica el deseo de relacionar la tarea/concepto con las situaciones cotidianas.
- Considera la tarea como una parte del desarrollo personal.

P2 Interrelaciones

- Intención de relacionar las partes de la tarea entre sí.
- Intención de relacionar la tarea con otros conocimientos relevantes.
- Relaciona lo que conoce acerca de otro problema con un nuevo problema.
- Relaciona los materiales estudiados previamente con nuevos materiales o nuevos materiales con materiales futuros.
- Intención de relacionar materiales procedentes de diferentes fuentes.
- Piensa de forma activa en las relaciones entre las partes del material.
- Intenta relacionar los aspectos de un problema.

P3 Trascendencia

- Intención de centrarse en el significado del contenido.
- Intención de pensar acerca de la estructura subyacente de la tarea.
- Intenta utilizar parte del material para representarlo todo o un texto para representar un tipo de texto.

Seimes: La mejora de las habilidades para el estudio. 1988, pág. 32

CATEGORIAS DEL ENFOQUE SUPERFICIAL Y SUS CARACTERISTICAS

S1 Aislamiento

- Se centra en los elementos de procedimiento de la tarea.
- Tendencia a tratar el material como si estuviera aislado de otros materiales.
- Considera que la tarea consta de partes discretas.
- Se centra en los elementos de la tarea.

S2 Memorización

- Considera que el contexto de la tarea requiere la memorización del material.
- El alumno define la tarea como una tarea de memoria.
- El alumno indica su intención de memorizar el material.

S3 Pasividad

- La tarea es definida por otra persona.
- Indica un enfoque irreflexivo o pasivo de la tarea.
- Indica dependencia del profesor.
- Trata el material externamente.

Selmes: Op. cit. p. 33

De acuerdo a la clasificación anterior se encontró que el 56% de las respuestas se referían a Enfoque Profundo en donde el 38% reporta emplear la estrategia de integración personal predominando el comentar la lectura o hacer un debate entre los alumnos sobre el material a leer. Paradójicamente, y a pesar de haber mencionado preponderantemente métodos de enfoque profundo, el 43% del total de las respuestas correspondió al Enfoque Superficial en donde el 28% correspondió a pasividad debido a que la mayoría de las actividades son definidas por el profesor y la mayoría de las tareas se realizan respondiendo a un cuestionario elaborado por el maestro; ello conduce a que el alumno trate el material de manera superficial, evitando el enfoque profundo que éste debe desarrollar en el material para una mejor comprensión. (Ver reactivo 14, tabla 6, gráficas 6 y 7, apéndice 2)

En relación a las habilidades que los docentes reconocen en sus alumnos, el 40% indicó que sus alumnos poseen habilidades deficientes para la comprensión de lectura y sólo el 30% manifestó que sus habilidades eran buenas. (Ver reactivo 15, tabla 7, apéndice 2). Como vemos, las respuestas proporcionadas nos indican que a pesar de actualizar sus conocimientos, los maestros, ignoran todavía la utilidad y transferencia de las estrategias de aprendizaje, aunque tengan información acerca de las mismas.

Las respuestas manifestadas por los docentes se clasificaron conforme a los criterios de Espín (1987): en elementos internos (personales) y elementos externos (no personales) que se describieron en el capítulo I. El porcentaje más elevado correspondió a los elementos personales: el 46% de las respuestas se clasificó dentro de los elementos personales lingüísticos, haciendo énfasis en la falta de comprensión y desconocimiento del vocabulario y el 21% en los elementos personales no lingüísticos refiriéndose principalmente a la actitud ante la lectura. En cuanto a los elementos externos, el 3% de las respuestas se refieren a los elementos familiares, concerniente a las condiciones socioeconómicas. Por lo que respecta al rubro de elementos escolares, las respuestas registradas en este apartado (21%) se hizo en base a que los maestros de 4o. y 5o. año indicaron que sus alumnos no saben leer, sin embargo se contradicen con el reactivo anterior en que estos mismo maestros manifestaron que las habilidades de lectura que poseen sus alumnos son buenas (¿?) lo cual indica de alguna manera que el docente no ha fomentado, a estas alturas, habilidades para la comprensión lectora en sus alumnos, y esto último confirma lo que Espín señala al respecto "los mayores adelantos en la enseñanza primaria de la lectura no se lograrán por un cambio de método, sino por un mejoramiento de la capacidad profesional de los maestros" (op. cit. pág. 71) (Reactivo 16, Tabla 8, apéndice 2).

En la tabla 9 (apéndice 2), los reactivos se refieren a las estrategias que emplea el docente para: 1) aumentar la motivación e interés de los estudiantes en la lectura de textos académicos; 2) de cómo establece una atención dirigida y un nivel de concentración adecuada durante la lectura y 3) de cómo elimina la tensión y ansiedad que manifiestan algunos alumnos ante diversas situaciones de estudio. Las respuestas de los docentes se registraron íntegramente en esta tabla, en donde se puede observar que las estrategias empleadas en cada caso, son en su mayoría de índole superficial, y desde la perspectiva personal del maestro, sin tomar en cuenta la interrelación que debiera existir entre profesor-alumno-objeto de estudio.

Los datos anteriores, contradicen las respuestas que los docentes manifestaron sobre la planeación y participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, en donde el 70% manifestó que los alumnos participan tanto en la planeación como en la realización de las actividades académicas en el aula. Y en relación con la evaluación del aprendizaje logrado, el 90% de los docentes manifestaron que SI toman en cuenta la participación de los alumnos para que conozcan y se den cuenta de sus avances y deficiencias en el aprendizaje. (Ver reactivo 20, tabla 10,, apéndice 2). De este modo a pesar de lo manifestado por los maestros, la ejecución de los estudiantes, parece no reflejar lo anterior de acuerdo a los datos que reportan en su trabajo de tesis Rojas Gúzman y Martínez Romero (1991) que trabajaron con la población estudiantil de la misma institución en que laboran estos docentes (Proyecto de investigación: Estrategias de aprendizaje en niños institucionalizados) y los cuales indican el bajo rendimiento y la carencia de destrezas académicas de estos alumnos en comprensión de lectura.

EVALUACION DE DESTREZAS ACADEMICAS

En este instrumento el docente evaluó el tipo y nivel de destrezas académicas con las que capacita a sus alumnos en la enseñanza, específicamente en el manejo de contenidos propios de sus textos académicos. Las respuestas se registraron en una tabla por frecuencias y porcentajes. (Ver tabla 11, apéndice 2)

Además se calificaron cada uno de los cuestionarios, otorgándosele la siguiente puntuación: Para los reactivos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 y 16, si contestaron :

- A) 2 puntos por reactivo
- B) 1 punto por reactivo
- C) 0 puntos por reactivo

Y para los reactivos 3 y 11, si contestaron:

- A) 0 puntos por reactivo
- B) 1 punto por reactivo
- C) 2 puntos por reactivo

El puntaje obtenido definió el nivel del manejo de las destrezas académicas bajo la siguiente escala:

- 32-22 Manejo adecuado de destrezas académicas con los alumnos.
- 21-12 Manejo parcialmente satisfactorio que requiere puntualizar en estrategias para el manejo del grupo.
- 11-0 Desconocimiento del cómo fomentar adecuadamente las destrezas académicas en los alumnos

Las respuestas obtenidas en este instrumento, por reactivos, fueron las siguientes:

Los reactivos 1, 2, 5, 7, 8, 9 y 13 fueron preguntas directas a los docentes acerca del conocimiento que tienen de cómo aprenden sus alumnos y las condiciones de estudio que el docente planea en sus actividades escolares.

En el reactivo 1 el 60% de los docentes manifestó que a veces tenía conocimiento de las habilidades y fallas (tanto personales como intelectuales) en relación con las conductas de estudio de sus alumnos.

Sin embargo el 80% respondió que siempre empleaba algún sistema personal para la distribución del tiempo de estudio y la organización de los materiales correspondientes (reactivo 2, tabla 11, apéndice 2). Estas respuestas hacen suponer que el docente está más inclinado a realizar su trabajo escolar de manera independiente, sin tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, lo cual también contradice su posición de que toma en cuenta las eventuales participaciones de los alumnos en la planeación y participación de las actividades escolares diarias. (Ver reactivo 20, tabla 10, apéndice 2)

Para el reactivo 5, el 60% dijo que al estudiar un tema siempre les ayudaba a sus alumnos a identificar lo que debían aprender y el 90% afirmó que ante información nueva, siempre trata de determinar el nivel de complejidad y extensión del conocimiento de sus alumnos para prever los obstáculos que representa su estudio (reactivo 7). Entonces: ¿por qué sólo a veces se da cuenta de las fallas de sus alumnos?

La respuesta de los reactivos 8 y 9 de la misma tabla, nos indica que no hay intención bien definida o quizás exista un desconocimiento de cómo transferir estrategias de aprendizaje ya que el 60% de los docentes contestó que a veces les enseñaba a sus alumnos algún tipo de "señal" para resaltar los conceptos más importantes o analizar el contenido de un texto y el mismo

porcentaje (60%) dijo que siempre les ayudaba a sus alumnos a encontrar relaciones entre la información por estudiar y los conocimientos de éste.

El 70% de los docentes manifestaron que al terminar de estudiar un tema, siempre se dan cuenta de qué tanto los alumnos han logrado aprender del mismo y en qué aspectos fallan. Al respecto se podría uno preguntar si la evaluación que realiza el maestro a sus alumnos es el contestar un cuestionario "tradicional" que contiene preguntas que se responden textualmente entonces lo que el maestro está evaluando es cantidad de memoria que de acuerdo a Selmes (1988) propicia el aprendizaje superficial en el alumno.

En los siguientes reactivos (3, 4, 6, 10, 11, 12, 14, 15 y 16) los docentes evaluaron los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje que conocen o emplean los alumnos en sus actividades escolares, los resultados al respecto son los siguientes:

El 60% de los docentes indicaron que a veces, sus alumnos se ponen tensos al enfrentarse a situaciones de estudio (reactivo 3). Las formas que emplean los maestros para eliminar esta tensión (de acuerdo a las respuestas del reactivo 19 de Actividad docente, tabla 9, apéndice 2) son: hacerle preguntas al alumno sobre temas que el profesor infiere que ya sabe, poniéndoles música o hacer ejercicios de relajamiento (físico) entre otras. De acuerdo a una investigación realizada por Fransson (citado por Entwistle, 1988, p. 74) llegó a la conclusión de que la manera en que los estudiantes perciben los materiales que leen era lo que permitía que éstos adoptaran un tipo de enfoque: los que sienten interés por algún tema en especial adoptan un enfoque profundo, mientras que los que muestran ansiedad optan por un enfoque superficial. Así Entwistle (1988, p. 74) considera que la motivación influye no sólo en el grado de esfuerzo dedicado al trabajo escolar, sino también en los tipos de esfuerzo y, por ende, en los procesos específicos de aprendizaje que utilizan.

El 60% de los docentes indicaron que, a veces los alumnos intentan abstraer la idea principal y discriminarla de las ideas secundarias o de los ejemplos (reactivo 4, tabla 11, apéndice 2). Y el 80% dijo que a veces los alumnos sabían cómo elaborar un resumen de la información que tiene que recordar (reactivo 15, tabla 11, apéndice 2). Ambas respuestas indican que los alumnos sólo realizan la "acción de leer" más no de comprender lo que leen, situación que cae en la clasificación de Enfoque Superficial de Selmes (1988), al tratar el material de manera externa únicamente.

En cuanto a que el alumno trata encontrar el significado de una palabra desconocida a partir de la oración o párrafo en que se encuentra, el 50% de los docentes indicaron que a veces lo trataba, y el 40% manifestó que siempre lo trataba (reactivo 6, tabla 11, apéndice 2), respuesta que nos permite inferir que el alumno en un contexto dado, para encontrar el significado de una palabra desconocida para él, establece relaciones con situaciones familiares ya vividas en un contexto parecido.

El 50% de los docentes señaló que los alumnos nunca saben cuándo emplear recursos especiales para lograr una buena organización de la información (tales como cuadros sinópticos, llaves, diagramas de árbol, esquemas, etc.) y un 30% dijo que a veces. Esta respuesta confirma, una vez más, sólo la acción lectora del alumno como resultado de aprendizaje maquinales carente de significación quizás por no contar con un marco de referencia que le permita ubicar objetivos para organizar la nueva información (ver reactivo 10, tabla 11, apéndice 2).

A pesar de que el empleo de la memorización es muy socorrido en la enseñanza tradicional para demostrar la cantidad de aprovechamiento, el 40% de los profesores indicaron que la memorización nunca les ha sido útil a sus alumnos para el aprendizaje y para el recuerdo de material académico y un 40% manifestó que a veces si les era útil. Ausubel (citado por

Entwistle, 1988, p. 47) indica que las lecciones se presentan de manera tal que los alumnos dependen del aprendizaje maquinal debido a "que es causa de un nivel de ansiedad generalmente elevado... no tienen confianza en su capacidad de aprender significativamente y, en consecuencia, no cuentan con ninguna alternativa al aprendizaje maquinal".

El 70% de los docentes manifestaron que los alumnos a veces cambian con sus propias palabras lo que están estudiando (reactivo 12, tabla 11, apéndice 2); el 60% indicó que los alumnos a veces tomaban notas con sus propias palabras al leer un texto o escuchar una clase (reactivo 15, tabla 11, apéndice 2) y en lo que concierne a que si los alumnos se hacen preguntas a sí mismos sobre la información por aprender, sólo un 20% dijeron que siempre.

En suma, las respuestas citadas, corroboran que el docente tiene conocimiento de las fallas de sus alumnos en el manejo de estrategias de aprendizaje, y de acuerdo a las respuestas del instrumento anterior (Formación docente) manifiestan que su experiencia aunada a su formación profesional es la adecuada para cubrir el programa de estudios. Sin embargo los resultados que se obtienen año con año relacionados con el fracaso escolar, podrían estar relacionados de alguna manera con la eficiencia del quehacer docente.

En cuanto a la calificación que se obtuvo de cada uno de los cuestionarios, de acuerdo a la escala establecida el 70% de los docentes cayó en el rango 12-21 lo cual indica el perfil de destrezas académicas poco satisfactorias que el docente maneja en clase, y cuyo diagnóstico establece que se requiere de entrenamiento.

EVALUACION DE TAREAS

En la práctica cotidiana los maestros demuestran su preocupación por aquello que se aprende y se enseña, ignorando en detalle cómo aprenden sus alumnos. O quizás debido a los programas que deben cubrir en determinado tiempo. Sin embargo en el cuestionario de Formación Docente la respuestas que se recabaron fue que tanto su formación profesional como su experiencia les era la adecuada para cubrir el programa establecido, y en el instrumento de Evaluación de Destrezas Académicas, los docentes señalan que sus alumnos desconocen el empleo de estrategias de aprendizaje, considerando éste como un problema exclusivo del estudiante. Con la intención de verificar, de manera parcial, la labor docente se le pidió al maestro que ante diversos textos, indicara el tipo de ayudas u orientaciones que le brindaba al estudiante.

Las respuestas para las Tareas 1 y 2 fueron analizadas de acuerdo a la clasificación de Selmes en Enfoque Profundo y en Enfoque Superficial, de la misma manera fue para las lecturas 1 y 2 de la Tarea 3. Para la 3a. lectura de la Tarea 3 se hizo de acuerdo a los tres niveles de comprensión lectora planteados por Spín (1987), mismas que están descritas en el capítulo I de este trabajo. Estos niveles se clasifican dependiendo de la profundidad de razonamiento que se le pide al alumno, en donde la comprensión del texto puede ser: literal, inferencial o crítica. Ajustándose esta clasificación al tipo de texto narrativo.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tarea 1:

De las respuestas que reportaron los docentes acerca de los procedimientos o métodos que sugerían a sus alumnos para recordar listas de palabras sin mirar la lista original, el 52% de éstas se

clasificaron con Enfoque Superficial y el 3% como Enfoque Profundo. (Ver tabla 12, gráfica 6, apéndice 2)

En este tipo de tarea, el enfoque superficial fue bastante uniforme, el 35% fue el de aislamiento, en donde las palabras eran consideradas de manera aislada, sin motivar al alumno para establecer relación alguna con algún otro conocimiento. Una de las actividades que más utiliza el docente en este aspecto es la búsqueda del significado de la palabra a partir del diccionario. El 30% correspondió a la memorización, en donde los docentes orientaban a los alumnos a "visualizar" y "representación escrita" o "gráfica" de las palabras y el 27% representó la pasividad, en donde el alumno depende totalmente de lo que el docente le va a mostrar o explicar, es decir el alumno solo funciona como receptor del conocimiento.

Tarea 2:

Esta tarea se conformaba de parejas de ideas, datos o conceptos relacionados. De los métodos que el docente describió para orientar al alumno a recordar uno de los elementos del par al presentarle el otro; el 68% se clasificaron con Enfoque Superficial y el 19% con Enfoque Profundo. (ver Tabla 12, gráfica 8, apéndice 2)

Al igual que la tarea anterior, las respuestas indicaron que el 26% cae en la dependencia establecida por el docente, en donde el docente la inclina más hacia la memorización (22%), por medio de cuestionarios, en donde los alumnos deben memorizar las respuestas, realizando juegos (lotería o memoria), empleando enunciados incompletos para que el alumno lo llene, y la repetición escrita entre otras.

Tarea 3:

1a. lectura. Texto expositivo de Ciencias Naturales (El aparato digestivo). Los métodos reportados por los docentes para este tipo de texto fueron 59% con carácter de Enfoque Superficial y el 26% con carácter de Enfoque Profundo. (Ver tabla 12, gráfica 8, apéndice 2)

En este tipo de texto, las respuestas clasificadas en Enfoque Profundo (26%), el docente hace hincapié en la exposición del tema y la elaboración de cuestionario por parte de él, así como la exposición hecha por los mismos alumnos, pero aquí cabría hacer una pregunta: ¿los alumnos comprenden el tema a exponer o sólo son repetidores de lo que leyeron? El aislamiento del tema (26%) se da al ver de manera parcial el texto, ya sea elaborando los cuestionarios relacionados exclusivamente con el tema leído, subrayando palabras que no entienden para posteriormente buscar éstas en el diccionario, tales acciones llevan al alumno más a la memorización que a desarrollar la comprensión.

2a. Lectura. Texto expositivo de Ciencias Sociales (La Reforma). Los métodos reportados fueron: el 72% en Enfoque Superficial y el 7% en Enfoque profundo. El 38% de las respuestas confirman una vez la dependencia que el docente crea en el alumno al ser éste el que narra (en forma de cuento), presenta el tema, comenta la lectura; el docente no especifica si utiliza relaciones conceptuales en los comentarios o participaciones de los alumnos por lo que nos preguntaríamos si en realidad existen estos comentarios o sólo es repetición de información que se adquiere de los temas a investigar o leer. El aislamiento (28%) que se da al elaborar un cuestionario que se debe de responder con los hechos "más importantes". (Ver tabla 12, gráfica 8, apéndice 2)

3a. Lectura. Texto narrativo (cuento: En busca de hongos). Los métodos reportados fueron clasificados de acuerdo a Spin (1987),

para el primer nivel "Comprensión literal" se obtuvo un porcentaje de 9% ; para el segundo nivel: "comprensión inferencial" 9% y para el tercer nivel "Comprensión crítica" 3%. El porcentaje más elevado 78% no respondía al tipo de lectura que se propuso, aunque en términos generales caían dentro de la clasificación de Enfoque Superficial de Selmes. Los métodos propuestos para este tipo de tarea (textos narrativos) son en general idénticos a los propuestos para las otras tareas. (Ver tabla 13, apéndice 2)

También observamos que las actividades de los alumnos están controladas por el profesor, provocando que el aprendizaje se cumpla a través de un enfoque superficial.

Con esto, podríamos concluir, que los docentes no establecen diferencia alguna entre la información que imparten, por lo que no identifican los tipos de dificultad de contenido o estructuras de texto. Asimismo, no se presentaron diferencias en las respuestas de acuerdo a los grados que se impartían, lo cual quiere decir que no se le está ayudando al alumno a desarrollar su madurez cognoscitiva conforme a los grados que va avanzando.

Este análisis nos permite ver que no existe correspondencia entre la percepción u opinión del docente acerca de sus supuestas habilidades de superación o preparación para la realización de su labor docente y de cómo transferir habilidades de estudio con sus alumnos ante diversas situaciones o tareas a realizar.

En conclusión a los resultados obtenidos de esta información se propone un programa de entrenamiento a docentes sobre el manejo de estrategias de aprendizaje, que sirva de apoyo al docente en su función didáctica y que a la vez transfiera estas habilidades a sus alumnos de manera sistemática para que tomen conciencia acerca de la diversidad de destrezas que pueden emplear para la adquisición de la información.

En el siguiente capítulo, se describe la estructura del programa, los módulos que la componen, así como la metodología de trabajo del mismo.

CAPITULO V

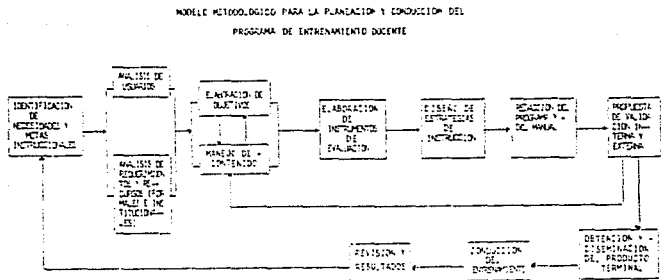
PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

5.1 DESCRIPCION DEL MODELO DE ENTRENAMIENTO

Con la intención de formar docentes de primaria en el manejo de estrategias de aprendizaje, y con base en la detección de necesidades antes presentada, se estructuró el programa de entrenamiento que se ofrece a continuación.

Realizando una adaptación del Modelo "Destrezas Académicas Básicas" de Díaz Barriga y Castañeda (1986) y Díaz Barriga (1990, p. 11) se delimitó tanto la estructura del programa de entrenamiento como el contenido y organización del mismo. La metodología seguida en el diseño del programa puede observarse en la figura No. 1.

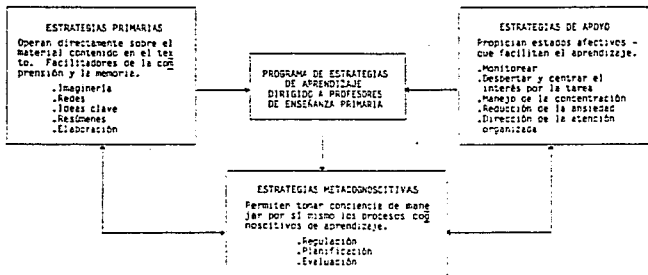
FIGURA 1



A su vez, la temática y organización del modelo de entrenamiento docente se encuentran esquematizadas en la figura No. 2.

Figura 2

MODELO DE ENTRENAMIENTO DOCENTE



Los ejes alrededor de los cuales se estructura el modelo de entrenamiento docente que aquí se propone, comprenden:

- 1) Una formación conceptual básica que permitirá al docente tener elementos e información esencial que se desprende de la investigación psicopedagógica sobre los procesos de aprendizaje y comprensión, sin lo cual no se superaría un nivel de aplicación mecánica y acrítica de técnicas sueltas.

- 2) Una reflexión sobre la práctica docente en el ámbito de interés del modelo, que permita al profesor conocer y analizar la problemática y forma de trabajo propio y de sus alumnos en el aula, respecto al aprendizaje de textos académicos. Esto implica la observación reflexiva del trabajo cotidiano en el aula, con miras a integrar los contenidos del entrenamiento a los contenidos curriculares del programa académico del profesor.

- 3) La provisión de alternativas de parte del docente para la resolución de la problemática detectada en su grupo, propiciando así la adaptación del modelo genérico de destrezas académicas a las características y necesidades de cada situación particular.

Por lo anterior, el modelo pretende ser una capacitación de docentes en servicio, lo más cercana a su labor cotidiana en el aula. De esta forma, el modelo de entrenamiento es bastante abierto y flexible (heurístico) en contraposición a los entrenamientos cerrados, rígidos o excesivamente generales o descontextualizados. Se intenta también que el entrenamiento, en la medida de lo posible, sea paralelo al desarrollo del curso escolar y pueda insertarse en éste. Asimismo se postula un trabajo de intercambio y discusión continua entre el grupo de docentes de primaria participante en el entrenamiento. Esto permitirá no sólo la adopción de diversas perspectivas sino el enriquecimiento de las propuestas o alternativas para el trabajo en el aula, así como una mayor comprensión de la problemática de los estudiantes a lo largo de la primaria.

A continuación se describe la metodología de trabajo que antecedió a la elaboración del programa de entrenamiento que se describe más adelante.

IDENTIFICACION DE NECESIDADES Y METAS INSTRUCCIONALES

Las técnicas de estudio que hasta ahora se han empleado en el ámbito escolar, no han permitido superar el bajo rendimiento académico de los alumnos. Aunque este rendimiento puede tener diferentes causas (emotivas, afectivas, sociales, económicas, etc.), la influencia de la escuela es un factor importante en la preparación del alumno. Por consiguiente, es necesario que éste adquiriera las herramientas necesarias e indispensables para su desarrollo cognoscitivo que le conduzca a un mejor conocimiento de la vida y, lo más importante que le permitan ser un individuo autónomo y reflexivo en sus decisiones. Y siendo la escuela primaria la base de esta preparación tanto individual como social, se considera necesario que los maestros, que son los mediadores entre el alumno y lo que se aprende, estén capacitados en estrategias de aprendizaje para que a su vez enseñen estas herramientas a sus alumnos con el curriculum programado.

En la sección precedente se hizo una descripción de las principales carencias y necesidades de una muestra de docentes de primaria en relación con el manejo de estrategias de aprendizaje. Resultó evidente que aunque no podemos hablar de un desconocimiento absoluto de dichas estrategias y de su manejo, si es cierto que el manejo de los mismos se orienta a fomentar un procesamiento superficial de la información y no siempre saben qué actividades, materiales y métodos de trabajo o evaluación son los pertinentes para un manejo óptimo de las estrategias de parte de los estudiantes. Así, la meta instruccional más importante de este programa será proveer a los docentes de primaria de mayor información acerca de los procesos involucrados en el aprendizaje

y comprensión de textos escolares así como ayudarlos a optimizar el manejo de estrategias de aprendizaje (primarias, de apoyo y metacognoscitivas) con sus alumnos.

ANALISIS DE USUARIO

El programa y materiales elaborados para el entrenamiento a docentes, está en principio dirigido a profesores de educación básica. Dado que se ofrecerá tanto formación teórica como práctica y puesto que el curso está planteado a nivel introductorio, no se requieren conocimientos previos de parte del docente, aunque conviene resaltar que sí será muy importante la reflexión que, sobre su práctica educativa en la comprensión de textos, se llegue a realizar en las sesiones de entrenamiento.

En el caso de la población objetivo de este estudio, se les identificó previamente como docentes con un perfil específico: La licenciatura de los maestros proviene de diferentes instituciones y áreas educativas (Normal, Pedagogía, Psicología Educativa, Biología, Químico Farmacéutico) de los cuales cuatro de ellos son pasantes. Su edad oscila entre los 22 y 29 años. El 90% es de sexo femenino. De acuerdo a su preparación, parece ser que tienen ciertos conocimientos sobre teorías cognoscitivas y técnicas de estudio, pero, como se indicó antes, desconocen el empleo adecuado de estrategias de aprendizaje.

ANALISIS DE REQUERIMIENTOS Y RECURSOS

Tratando de hacer factible el programa propuesto, se decidió instaurarlo sin necesidad de erogaciones considerables de parte de la institución y sin modificar la estructura de trabajo de la misma, puesto que esto impediría la repetición y diseminación de la experiencia en otros momentos o entornos. Así, se necesita, como

requerimientos mínimos, contar con un aula normal, tener acceso a los textos académicos habituales de los alumnos de primaria, y la reproducción del manual de entrenamiento , así como facilidades (papelería, fotocopias, etc.) para la generación de productos permanentes de parte de los asistentes al entrenamiento.

Se requerirá contar con un instructor que conozca ampliamente el fundamento teórico-metodológico del programa de entrenamiento, así como habilidades de manejo de grupos y elaboración de material didáctico. Su perfil apunta hacia el de profesionales en psicología educativa o pedagogía.

Se sugiere que el programa de entrenamiento a docentes se realice (si se adopta una modalidad extracurricular) en el período de fin de cursos para que no se alteren las actividades académicas en el ciclo escolar establecido. No obstante, para ir convirtiendo el modelo en una propuesta metacurricular, sería deseable un seguimiento y retroalimentación periódica a los docentes en el momento que vayan aplicando lo aprendido en el curso con sus alumnos. Esto permitirá asegurar la transferencia y permanencia de las habilidades entrenadas y producir la adopción del sistema "aprender a aprender" como parte del trabajo cotidiano del aula. Esto último es de suma importancia, pues ya quedó ampliamente documentado en la revisión teórica de este trabajo que las propuestas metacurriculares que no se enseñan al aula y solo vinculan contenidos o dominios conceptuales específicos, tienen pocas posibilidades de ofrecer resultados exitosos o permanentes.

ELABORACION DE OBJETIVOS:

Los objetivos generales propuestos en el programa de entrenamiento docente son:

El docente que asista al curso:

1. Analizará la importancia de la utilización de estrategias de aprendizaje y la repercusión que éstas tienen en el aprendizaje académico, particularmente la comprensión de textos académicos por parte del alumno de educación básica.
2. Adquirirá los fundamentos conceptuales y metodológicos básicos que subyacen al campo del aprendizaje a partir de textos académicos desde una perspectiva cognoscitiva.
3. Delimitará qué estrategias de aprendizaje (primarias, de apoyo y metacognoscitivas) puede emplear para favorecer la comprensión de textos académicos narrativos y expositivos de los diferentes grados de educación primaria.
4. Diseñará estrategias específicas, materiales y actividades para desarrollar en los alumnos habilidades cognoscitivas que les permitan mejorar su comprensión significativa de textos académicos.

MANEJO DE CONTENIDOS:

En congruencia con el modelo de Destrezas Académicas Básicas esquematizado antes, se delimitó la temática del programa de entrenamiento, la cual se presenta de manera sintética en los siguientes cuadros:

**"PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO A DOCENTES EN ESTRATEGIAS
COGNOSCITIVAS PARA LA COMPRENSION DE LECTURA CON NIÑOS DE
EDUCACION PRIMARIA"**

ESTRUCTURA TEMATICA

MODULO 1: APORTACIONES DE LA PSICOLOGIA COGNOSCITIVA

- 1.1 El docente y los problemas de aprendizaje en la comprensión de lectura.
- 1.2 Procesos de aprendizaje para la comprensión de lectura.
- 1.3 Participación docente en la mejoría de las destrezas académicas.

MODULO 2: ESTRATEGIAS DE APOYO

- 2.1 Atención y concentración.
- 2.2 Motivación para el estudio.

MODULO 3: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PRIMARIAS

- 3.1 Modalidades de entrenamiento en estrategias de aprendizaje primarias: ejercitación y modelaje.
- 3.2 Estrategias de aprendizaje primarias.
- 3.3 Ideas clave.
- 3.4 Imaginería.
- 3.5 Resúmenes.
- 3.6 Elaboración significativa.
- 3.7 Pregunta y respuestas.
- 3.8 Estructura del texto: expositivo y narrativo.

MODULO 4: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE

- 4.1 Metacognición.
- 4.2 Estrategias metacognoscitivas.
 - 4.2.1 Planificación
 - 4.2.2 Regulación
 - 4.2.3 Evaluación
- 4.3 Trabajo individual y en equipos cooperativos.

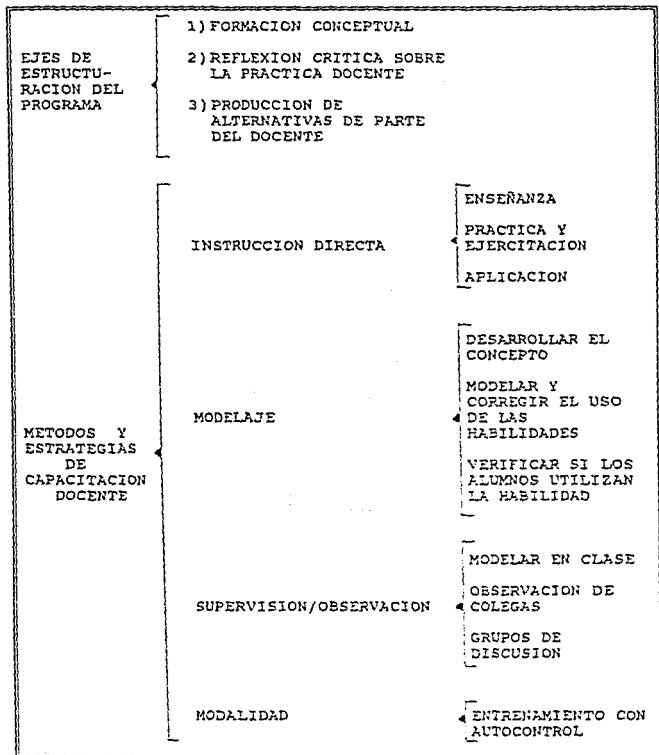
**MODULO 5: INSTRUMENTACION Y EVALUACION DE UN SISTEMA DE
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

- 5.1 Diseño de materiales y actividades para fomentar las estrategias de aprendizaje.
- 5.2 Evaluación del empleo de estrategias de aprendizaje y comprensión lectora.

Tiempo aproximado: 60 horas

MODELO DE ENTRENAMIENTO DOCENTE

METODOLOGIA DEL ENTRENAMIENTO



PROTOTIPOS DE
ACTIVIDADES
DE ENTRENAMIENTO

Exposición y seminario guiado por parte del monitor.

Discusión y trabajo en grupo.

Selección y enumeración de los problemas identificados.

Ilustración y análisis de casos concretos observados en el aula.

Revisión y crítica de textos, ejercicios y tareas escolares de los alumnos de primaria.

Resolución, autoevaluación y análisis individual/grupal de ejercicios y cuestionarios.

Retroalimentación

Ejercicios de simulación o role playing (modelado)

Elaboración de esquemas que integren los productos terminales de cada tema.

Supervisión de enseñanza en el aula.

Elaboración de materiales y planes de clase.

MODULO 1: APORTACIONES DE LA PSICOLOGIA COGNOSCITIVA Y LABOR DOCENTE.

TEMA: 1.1 El docente y los problemas de aprendizaje en el aula.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente identificará los principales problemas de aprendizaje relacionados con la comprensión de lectura que presentan sus alumnos.

Analizará las actividades y estrategias que el docente utiliza en el aula para promover el aprendizaje a partir de los textos académicos.

Identificará los tipos de tareas, textos, procesos y productos que se generan en el aula en términos de la significatividad/no significatividad del aprendizaje logrado.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y Seminario guiado de parte del monitor.
- Discusión y trabajo en grupo.
- Selección y Enumeración de los problemas identificados.
- Ilustración y análisis de casos concretos observados en el aula.
- Revisión y crítica de textos, ejercicios y tareas escolares de los alumnos de primaria.
- Resolución, autoevaluación y análisis individual/grupal de ejercicios y cuestionarios del autodiagnóstico antes realizado.
- Lecturas breves comentadas.
- Retroalimentación por el monitor.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Lecturas sugeridas:
 - a) Cooper, D. J. (1990). Sobre la comprensión lectora. En "Cómo mejorar la comprensión lectora". Madrid,, España. Ed. Visor, Cap. I, pp. 15-21
 - b) López Rubio J. L. (1989). La pedagogía de la lecturalización. Cuadernos de Pedagogía, No. 175, pp. 54-55
- Manual de Trabajo "Destrezas Académicas Básicas".
- Autodiagnóstico del docente.
- Instrumentos de observación , registro, evaluación, hojas de trabajo, ejercicios, etc.

TIEMPO: 4 horas (2 sesiones de 2 horas cada una, incluyendo actividad de observación, análisis de trabajo en el aula con textos académicos.

TEMA: 1.2 Procesos de aprendizaje para la comprensión de la lectura.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente explicará qué es y en qué consiste el proceso de comprensión de lectura de textos académicos.

Analizará los procesos de selección, organización e integración del contenido.

Identificará los principales factores internos y externos que influyen en el proceso de comprensión de lectura.

Delimitará cómo influyen las características individuales y el nivel de desarrollo del niño en su proceso de adquisición de habilidades lectoras.

Diferenciará los niveles de procesamiento superficial y profundo del contenido de un texto académico.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y Seminario guiada por parte del monitor.
- Lecturas breves comentadas.
- Discusión y trabajo en grupo.
- Enlistado de alcances y limitaciones en las estrategias de aprendizaje empleadas en el aula.
- Análisis de observaciones en el aula y de ejercicios, textos o lecturas de comprensión realizadas por los alumnos.
- Ejercicios en el aula y de simulación para identificar procesos y componentes de la comprensión de lectura.
- Resolución, autoevaluación y análisis de ejercicios y situaciones simuladas.
- Elaboración de esquemas, cuadros sinópticos o redes que integren los productos terminales del tema.
- Retroalimentación por parte del monitor.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Copias de lecturas narrativas y expositivas.
- Textos de trabajo en el aula.
- Manual de "Destrezas Académicas Básicas".

-Lecturas sugeridas

- a) Mayer, R. E. (1989). Ayudas para la comprensión de textos. Traducción de Muriá, I. del texto original: Aids to text comprehension. Educational Psychologist, Vol. 19, No.1, pp- 30-42
 - b) Spin, J. V. (1987). Lectura, lenguaje y educación compensatoria, teorías, modelos e instrumentos para la innovación curricular. Ed. Oikos-Tau. Madrid, España. pp. 53-54
 - c) Selmes I. (1988). Enfoques opuestos al estudio. La mejora de las habilidades para el estudio. Cap. 2, Ed. Paidós. Barcelona, España. pp. 29-42
- Hojas de trabajo y ejercicios.

TIEMPO: 4 horas (dos sesiones de 2 horas cada una).

TEMA: 1.3 Participación docente en la mejoría de las destrezas académicas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará su función como mediador del aprendizaje entre el alumno y el objeto de estudio.

Analizará la importancia de inducir y transferir las estrategias de aprendizaje como herramienta básica en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Establecerá alternativas para la integración de las estrategias de aprendizaje en el curriculum escolar y la práctica educativa cotidiana.

Enlistará qué estrategias de aprendizaje (primarias, de apoyo y metacognoscitivas) emplea el docente y cuáles han sido los resultados obtenidos.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y Seminario guiado por el monitor.
- Observación, registro y autoevaluación del empleo de estrategias de aprendizaje.
- Identificación, clasificación y discusión de estrategias de apoyo, primarias y metacognoscitivas.
- Elaboración de un cuadro comparativo de las estrategias que emplea el grupo de docente y las estrategias que requieren los alumnos conforme las necesidades detectadas.
- Propuesta de lineamientos para la integración de Estrategias de Aprendizaje en el aula.

- Discusión y trabajo en grupo.
- Lecturas breves comentadas.
- Retroalimentación por parte del monitor.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Lecturas sugeridas
 - a) Pleyán, C. (1989). El discurso docente, una actividad persuasiva. Cuadernos de Pedagogía, No. 175, pp. 16-19.
 - b) Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje Significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía, No. 168, pp. 16-20
 - c) León Gascón, J. A. y García Mandruga, J. A. (1989). Comprensión de textos e instrucción. Cuadernos de Pedagogía, No. 169, pp- 54-59
- Productos generados de los temas anteriores.

TIEMPO: 2 horas. (Sesión de 2 horas para integrar los temas que conforman el módulo).

MODULO 2: ESTRATEGIAS DE APOYO.

TEMA: 2.1 Atención y concentración.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará las estrategias de apoyo para enfocar la atención.

Identificará las partes del texto y las características del alumno que se pueden manipular para establecer un nivel de atención y concentración favorable para la comprensión de lectura.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y Seminario guiado de parte del monitor.
- Realización de ejercicios con algunos textos sugeridos.
- Role playing o simulación con retroalimentación y modelamiento dirigido al docente para el manejo de atención y concentración con el alumno.
- Lecturas breves comentadas.
- Identificación y clasificación de variables de texto y lectura que favorecen la atención y concentración.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Textos de educación primaria
- Textos de información complementaria
- Lecturas sugeridas

a) Kelly, W.A. (1982). La atención. Psicología de la Educación, Cap. IX, Ed. Morata, Madrid, España. pp.117-127

TIEMPO: 4 horas (2 sesiones de 2 horas cada una)

TEMA: 2.2 Motivación para el estudio.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará los tipos de motivación (interna y externa; intrínseca y extrínseca) y su relación con el proceso de comprensión de lectura.

El docente analizará la importancia de emplear la experiencia, conocimientos e ideas previas o implícitas del alumno para la adquisición de nueva información.

El docente distinguirá qué elementos intervienen en los factores internos (personales) y externos (no personales) del alumno en el proceso de aprendizaje, particularmente en relación con la motivación y los factores afectivos.

Ubicará las estrategias que ha empleado y su enfoque (profundo y/o poco profundo) orientadas a la atención y motivación para el estudio.

Propondrá actividades y diseñará materiales que favorezcan la atención y concentración, así como sugerir actividades y estrategias de trabajo grupal e individual para favorecer una motivación intrínseca para el aprendizaje.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y seminario guiado de parte del monitor.
- Detección y enlistado de estrategias de apoyo que favorecen la motivación.
- Análisis y ejemplificación de casos concretos.
- Realización de ejercicios con algunos textos sugeridos.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Textos de educación primaria
- Textos de información complementaria
- Lecturas sugeridas
- a) Kelly, W.A. (1982). La atención. Psicología de la Educación, Cap. IX, Ed. Morata, Madrid, España. pp.117-127

TIEMPO: 4 horas (2 sesiones de 2 horas cada una)

TEMA: 2.2 Motivación para el estudio.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará los tipos de motivación (interna y externa; intrínseca y extrínseca) y su relación con el proceso de comprensión de lectura.

El docente analizará la importancia de emplear la experiencia, conocimientos e ideas previas o implícitas del alumno para la adquisición de nueva información.

El docente distinguirá qué elementos intervienen en los factores internos (personales) y externos (no personales) del alumno en el proceso de aprendizaje, particularmente en relación con la motivación y los factores afectivos.

Ubicará las estrategias que ha empleado y su enfoque (profundo y/o poco profundo) orientadas a la atención y motivación para el estudio.

Propondrá actividades y diseñará materiales que favorezcan la atención y concentración, así como sugerir actividades y estrategias de trabajo grupal e individual para favorecer una motivación intrínseca para el aprendizaje.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y seminario guiado de parte del monitor.
- Detección y enlistado de estrategias de apoyo que favorecen la motivación.
- Análisis y ejemplificación de casos concretos.
- Realización de ejercicios con algunos textos sugeridos.

- Role playing o simulación con retroalimentación y modelamiento dirigido al docente para manejo de motivación intrínseca.
- Supervisión de transferencia en el aula de establecimiento de dinámicas motivacionales.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Lectura sugeridas:
 - a) Coll. C. y Solé I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía, No. 168, pp. 19-20
 - b) Kelly, W. A. (1982). Motivación en el aprendizaje escolar. Psicología de la Educación, Cap. XVII, Ed. Morata, Madrid, España. pp. 286-300 España.
- Textos de educación primaria.
- Hojas de trabajo y ejercicios realizados.
- Formatos de registro y observación en el aula.

TIEMPO: 4 horas. (Dos sesiones de dos horas cada una).

MODULO 3: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PRIMARIAS

TEMA: 3.1 Modalidades de entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje Primarias: Ejercitación y Modelaje.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente concientizará la importancia de su actividad mediadora entre el alumno y el objeto de estudio al actuar como modelo en la enseñanza.

El docente señalará las formas en que ha fungido como modelo para sus alumnos en relación al aprendizaje académico a partir de textos.

El docente analizará las diferencias entre ejercitación y modelaje como modalidades de entrenamiento de estrategias de aprendizaje.

El docente identificará diversas posibilidades de evaluación significativa y repetitiva de procesos y productos de la comprensión de lectura.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y Seminario guiado por el monitor.
- Discusión de las lecturas sugeridas acerca del tema: modelaje de estrategias de aprendizaje.
- Análisis de observaciones de la ejecución en el aula.
- Delimitación de las formas de modelado y/o ejercitación que se han empleado así como los alcances y limitaciones obtenidos.
- Propuesta de lineamientos conducentes a la optimización de métodos de entrenamiento y evaluación de estrategias de aprendizaje.

RECURSOS DIDACTICOS.

- Lecturas sugeridas:
 - a) Morles A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, No. 38(98), pp. 43 y 44.
 - b) Cooper D. (1990) Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España. Ed. Visor, pp. 246-249.
- Textos académicos de primaria
- Hojas de trabajo y observación.
- Elaboración de actividades y formatos de evaluación significativa del empleo de estrategias en comprensión de texto.

TIEMPO: 4 horas. (2 sesiones de 2 horas cada una)

TEMA: 3.2 Estrategias de aprendizaje primarias.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará el concepto de Estrategias de Aprendizaje primarias, así como sus características y tipos principales.

Analizará qué partes del texto pueden ser manipuladas para la comprensión de lectura.

Enlistará qué actividades realiza cuando un estudiante no comprende una palabra, o una frase de la lectura.

Enlistará qué estrategias utiliza con sus alumnos para fomentar el recuerdo y empleo de la información adquirida.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y Seminario por el monitor.
- Detección y enlistado de estrategias primarias.
- Análisis y ejemplificación de casos concretos.
- Realización de ejercicios con algunos textos sugeridos.
- Role playing o simulación con retroalimentación y modelamiento dirigido al docente para manejo de estrategias primarias.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Textos de educación primaria.
- Textos de información complementaria
- Lecturas sugeridas:
 - a) Díaz Barriga, F. y Aguilar Villalobos, J. (1988). Estrategias de Aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. Perfiles Educativos, Nos. 41-42, pp. 28-47
 - b) Morles, A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, No. 38(98), pp. 43-44.
 - c) Cooper, D. J. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Ed. Visor, Madrid, España. pp. 26-30

TIEMPO: 2 6 3 horas (Una sesión)

TEMA: 3.3 Ideas Clave

OBJETIVO ESPECIFICO:

Analizará la función de la identificación y/o construcción de las ideas claves del texto.

Analizará el uso de palabras auxiliares que aparecen en los textos que sirven como anticipadores de una idea clave.

Identificará y aplicará los pasos conducentes a la identificación de ideas claves en el texto así como las estrategias que los alumnos pueden desarrollar para detectarlas por sí mismos.

Generará materiales académicos y propondrá actividades de trabajo en el aula que permitan a los alumnos un manejo estratégico de las ideas clave de un texto.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Consultar el manual y estudio de la función las palabras y el empleo de palabras auxiliares de la estrategia señalada.
- Análisis de cómo ha utilizado este recurso en el salón de clases con sus alumnos y cuáles han sido los beneficios obtenidos.
- Elaboración supervisada de materiales y actividades aplicables en el aula orientadas al manejo de las estrategias de idea clave con sus alumnos.
- Observación y supervisión en su clase de la aplicación y enseñanza de la estrategia entrenada.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Lecturas sugeridas:
 - a) Manual de Destrezas Académicas Básicas.
- Textos académicos de primaria.
- Hojas de trabajo y observación.

TIEMPO: Sesión de 2 ó 3 horas

TEMA: 3.4 Imaginería

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente explicará en qué consiste la formación de imágenes y cuál es su alcance en la comprensión de lectura.

El docente señalará cómo emplea esta estrategia con sus alumnos, señalando los alcances o limitaciones obtenidos con esta estrategia.

Generará materiales académicos y propondrá actividades de trabajo en el aula que permitan a los alumnos un manejo estratégico de la imaginería para la comprensión de un texto.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Consultar el manual y estudio de la función de imaginería como estrategia auxiliar para la comprensión.

- Análisis de cómo ha utilizado este recurso en el salón de clases con sus alumnos y cuáles han sido los beneficios obtenidos.
- Elaboración supervisada de materiales y actividades aplicables en el aula orientadas al manejo de las estrategias de imaginación con sus alumnos.
- Observación y supervisión en su clase de la aplicación y enseñanza de la estrategia entrenada.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Lecturas sugeridas:
 - a) Manual de Destrezas Académicas.
- Textos académicos de primaria.
- Hojas de trabajo y observación.

TIEMPO: Sesión de 2 ó 3 horas

TEMA: 3.5 Resúmenes

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente explicará las características del resumen.

Analizará las reglas básicas esenciales para resumir información (Supresión, Sustitución e Identificación).

Señalará cómo emplea esta estrategia en el salón de clase y reportará los alcances obtenidos en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Generará materiales académicos y propondrá actividades de trabajo en el aula que permitan a los alumnos un manejo estratégico para resumir información en base a las reglas básicas ya señaladas.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Consultar el manual y estudiar las reglas básicas estratégicas para elaborar un resumen.
- Análisis de cómo ha utilizado este recurso en el salón de clases con sus alumnos y cuáles han sido los beneficios obtenidos.

-Elaboración supervisada de materiales y actividades aplicables en el aula orientadas al manejo de las reglas básicas para elaborar resúmenes.

-Observación y supervisión en su clase de la aplicación y enseñanza de la estrategia entrenada.

RECURSOS DIDACTICOS:

-Lecturas sugeridas:

a) Manual de Destrezas Académicas

-Textos académicos de primaria.

-hojas de trabajo y observación.

TIEMPO: Sesión de 2 ó 3 horas.

TEMA: 3.6 Elaboración significativa

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará el concepto de elaboración significativa y el parafraseo.

Determinará el uso de las analogías, contrastación e inferencias para la elaboración significativa en la comprensión de lectura.

Señalará qué otras estrategias se emplean para llegar a la elaboración significativa.

Generará materiales académicos y propondrá actividades de trabajo en el aula que permitan a los alumnos integrar estrategias de aprendizaje para lograr una elaboración significativa de la información adquirida.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

-Consultar el manual y estudiar las estrategias estudiadas anteriormente que se puedan emplear para generar la de la elaboración significativa.

-Análisis de cómo ha utilizado este recurso en el salón de clase con sus alumnos y cuáles han sido los beneficios obtenidos.

-Elaboración supervisada de materiales y actividades aplicables en el aula orientadas al manejo de la elaboración significativa por parte de sus alumnos.

-Observación y supervisión en su clase de la aplicación y enseñanza de la estrategia entrenada.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Lecturas sugeridas:
 - a) Manual de Destrezas Académicas
- Textos académicos de primaria.
- Hojas de trabajo y observación.

TIEMPO: Sesión de 2 ó 3 horas.

TEMA: 3.7 Preguntas y respuestas

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará el por qué y para qué la formulación de las preguntas y respuestas.

Determinará en qué partes del texto se pueden elaborar las preguntas.

Determinará qué preguntas se pueden elaborar en un texto expositivo y en un texto narrativo.

Señalará que estrategias se pueden emplear para la elaboración de preguntas y respuestas.

Generará materiales académicos y propondrá actividades de trabajo en el aula que permitan a los alumnos un manejo estratégico de las preguntas y respuestas que se pueden elaborar en un texto.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

-Consultar el manual y estudio de la elaboración de preguntas y respuestas como estrategia de aprendizaje.

-Análisis de cómo ha utilizado este recurso en el salón de clases con sus alumnos y cuáles han sido los beneficios obtenidos.

-Elaboración supervisada de materiales y actividades aplicables en el aula orientadas al manejo de estrategias empleadas para la elaboración de preguntas y respuestas.

-Observación y supervisión en su clase de la aplicación y enseñanza de la estrategia entrenada.

RECURSOS DIDACTICOS:

-Lecturas sugeridas:

a) Manual de Destrezas Académicas Básicas

-Textos académicos de primaria.

-Hojas de trabajo y observación.

TIEMPO: Sesión de 2 ó 3 horas.

TEMA: 3.8 Estructura del Texto: Expositivo y Narrativo

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará la estructura del texto narrativo.

Analizará las diferentes estructuras de los textos expositivos: descriptivo, agrupador, causal, aclaratorio o de resolución y compensativo

Señalará qué problemas o dificultades representan la estructura del texto para la comprensión de lectura con sus alumnos.

Indicará cómo emplear las estrategias según la estructura del texto.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

-El docente enlistará las partes que conforma un texto narrativo.

-Enlistará las diferentes estructuras de los textos expositivos.

-Modelará el uso de estrategias en un texto expositivo y en un texto narrativo.

RECURSOS DIDACTICOS:

-Exposición y Seminario guiado por el monitor.

-Lecturas sugeridas:

- a) Cooper, D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, Ed. Visor. pp. 26-35 y 326-337
- Textos de Enseñanza Primaria
 - Textos sugeridos por los docentes.
 - Hojas de trabajo y ejercicios.

TIEMPO: 2 Horas (Una sesión)

MODULO 4: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE

TEMA: 4.1 Metacognición

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará el concepto de metacognición y su relación con el control de conocimiento por parte de los alumnos, la conciencia de los procesos y habilidades requeridos para realizar una tarea.

Analizará y señalará los tipos de preguntas que se pueden emplear para explorar el conocimiento del alumno según el texto (preguntas de información directa, preguntas de focalización, preguntas de valoración, preguntas de amplitud).

Indicará cómo emplear la estrategia ejecutiva en el salón de clase y cuáles son sus alcances o limitaciones considerando los factores tanto interno como externo de sus alumnos.

Propondrá actividades a realizar en el aula que permitan favorecer el desarrollo de esta estrategia con sus alumnos.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

- Exposición y seminario guiado por el monitor.
- Lecturas breves comentadas.
- Enlistar los diferentes tipos de preguntas que se den en la discusión.
- Realización de ejercicios con algunos textos sugeridos.
- Análisis y ejemplificación de casos concretos.
- Role playing o simulación con retroalimentación y modelamiento dirigido a docentes para el manejo de la m metacognición.
- Supervisión de enseñanza en el aula de establecimiento de dinámicas metacognoscitivas.

RECURSOS DIDACTICOS:

-Lecturas sugeridas:

- a) Moreno, A. (1989). Metacognoscimiento y aprendizaje escolar. Cuadernos de Pedagogía, No. 173, pp. 53-58
- b) Cooper, D. (1990), Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, Ed. Visor. Cap. 5, pp. 248-253

-Textos de Educación Primaria.

-Hojas de trabajo y ejercicios realizados.

-Formatos de registro y observación en el aula.

TIEMPO: 2 Horas

TEMA: 4.2 Estrategias Metacognoscitivas: Planificación, Regulación y Evaluación

4.2.1 Planificación

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará la importancia de comunicar a sus alumnos los objetivos que se esperan de cada lectura, tomando en cuenta la experiencias o conocimientos previos de sus alumnos.

Propondrá actividades que conduzcan a la planificación de los objetivos que se esperan de cada clase tomando en cuenta la participación de sus alumnos.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y Seminario del monitor.
- Análisis y ejemplificación de cómo ha utilizado este recurso en el salón de clase con sus alumnos.
- Realización de ejercicios con algunos textos sugeridos.
- Role Playing o simulación con retroalimentación y modelamiento dirigido al docente para la planificación en el salón de clase.
- Supervisión de enseñanza en el aula de la estrategia de planificación de objetivos.

RECURSOS DIDACTICOS:

-Exposición y Seminario del monitor

-Lecturas sugeridas:

- a) Rose Bartha. E. (1984) Metacognición y la estrategia ejecutiva. Tesis de Maestría, FP-UNAM, pp. 36-60

-Textos de Educación Primaria

- Hojas de trabajo y ejercicios realizados.
- Formatos de registro y observación en el aula.

TIEMPO: 4 Horas (2 sesiones)

TEMA: 4.2.2 Regulación

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente indicará qué hacer, para verificar si se ha comprendido una lectura.

Analizará cómo detectar el problema y qué estrategias emplear para cada caso.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y Seminario del monitor
- Análisis y ejemplificación de casos concretos.
- Role Playing o simulación con retroalimentación y modelamiento dirigido al docente para el manejo de la autorregulación del aprendizaje.
- Supervisión de enseñanza en el aula de establecimiento de dinámicas de autorregulación.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Lecturas sugeridas:
 - a) Rose Bartha, E. (1984). Metacognición y la estrategia ejecutiva. Tesis de Maestría, FP-UNAM. pp. 36-60
- Textos de educación primaria.
- Hojas de trabajo y ejercicios realizados.
- formatos de registro y observación en el aula.

TIEMPO: 4 Horas:

TEMA: 4.2.3 Evaluación

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente determinará qué tipos de evaluación le indicarán que la lectura ha sido comprendida y si el uso de las estrategias han sido efectivas.

Indicará que estrategias ha empleado con sus alumnos para que ellos mismos autoevalúen su aprendizaje y qué acciones ha realizado en el aula para fomentar esta estrategia.

ACTIVIDADES SUGERIDAS.

- Exposición y Seminario del monitor.
- Listado de los tipos de evaluaciones propuestas.
- Análisis de casos concretos
- Role playing o simulación con retroalimentación y modelamiento dirigido al docente para implementar la estrategia de autoevaluación de sus alumnos.
- Supervisión y enseñanza en el aula del establecimiento de la estrategia de autoevaluación.

RECURSOS DIDACTICOS:

- Lecturas sugeridas:
 - a) Coll, C. Pozo, J.I., Sarabia, B. y Valls, E. Los contenidos en la Reforma; enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Ed. Santillana, Madrid, España. pp. 126-131.
- Textos de educación primaria.
- Hojas de trabajo y ejercicios realizados.
- Formatos de registro y observación en el aula.

TIEMPO: 4 Horas (2 sesiones)

TEMA: 4.3 Trabajo individual y en equipo cooperativos

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará los alcances y limitaciones de los trabajos realizados de manera individual y por equipo con sus alumnos.

Indicará cuándo se debe trabajar de manera individual y cuándo por equipo.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- Exposición y seminario del monitor.
- Lecturas breves comentadas
- Comentar casos particulares

RECURSOS DIDACTICOS:

-Lecturas sugeridas:

- a) Alonso Tapia, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Ed. Santillana, Madrid, España. pp. 45-50.

TIEMPO: 2 Horas.

MODULO 5: INSTRUMENTACION Y EVALUACION DE UN SISTEMA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TEMA: 5.1 Diseño de materiales y actividades para fomentar las estrategias de aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El docente analizará el Manual propuesto para fomentar la estrategia de aprendizaje.

A partir de las estrategias propuestas, el docente podrá ampliar o sugerir nuevas estrategias para el aprendizaje.

El docente analizará la efectividad de las estrategias de aprendizaje y los beneficios que puedan obtener sus alumnos un aprendizaje significativo.

El Manual proveerá al docente de estrategias que le permitirán motivar a sus alumnos a leer un texto a partir de la estructura misma del Texto.

TEMA: 5.2 Evaluación del empleo de Estrategias de Aprendizaje y Comprensión lectora.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El maestro analizará y evaluará la efectividad del manual como un instrumento de apoyo para su labor docente.

Indicará si el Manual está lo suficientemente claro en sus aportaciones o si adolece de información necesaria para los objetivos de estudios que se exigen en el curriculum escolar.

CONDUCCION Y EVALUACION DEL PROGRAMA

Las actividades que se proponen para llevar a cabo este programa son el de contar con una amplia información sobre lo que se va a realizar, enfocando la importancia que se tiene del empleo de las estrategias de aprendizaje para la comprensión de lectura y la trascendencia de éstos para estudios posteriores.

De acuerdo a Morles (1985), Dansereau (1985) y Cooper (1990) el entrenamiento se puede conducir bajo las siguientes modalidades: ejercitación, modelaje, instrucción directa o explícita e instrucción con autocontrol. Cada una de ellas contiene características específicas con diferente grado de complejidad.

En la ejercitación se enseña al estudiante el uso de determinada estrategia mediante la ejecución de tareas en forma oral o escrita en donde el instructor sólo asigna la tarea, vigila su cumplimiento y evalúa los productos del trabajo realizado.

El modelaje es la forma de enseñanza en la cual el instructor "modela" ante los estudiantes para mostrar la manera como se utiliza una estrategia determinada con la finalidad de que el estudiante "copie" la forma como actúa el "modelo".

En la instrucción directa o explícita se le informa al estudiante directamente, sobre el plan de entrenamiento, su fundamentación, contenido y propósito: sobre las estrategias a emplear, su naturaleza, el por qué y cómo de su empleo y sobre los progresos del estudiante durante la aplicación del programa.

Y en la de instrucción con autocontrol del aprendizaje se incluye la autosupervisión y autorregulación durante la aplicación de las estrategias que se enseñan, así como la autoevaluación de los resultados que se dan durante y al final de la aplicación del programa (Morles, op. cit. p. 44)

MODALIDAD DEL ENTRENAMIENTO

La modalidad que pretendemos adoptar para la conducción del programa con los docentes se relaciona con la que define Morles como instrucción con autocontrol del aprendizaje la cual implícitamente abarcará las otras tres modalidades descritas (ejercitación, modelaje e instrucción directa o explícita). Así mismo retomaremos brevemente los pasos que contiene el proceso de la instrucción directa de acuerdo a Cooper (1990) y Baumann (1990):

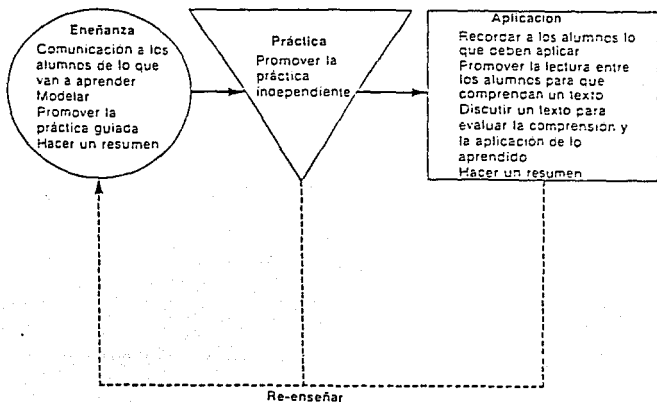
Para Cooper (1990, pág. 59) el proceso de instrucción directa enseña a los alumnos el "cómo hacer", en donde el docente realiza las siguientes acciones con sus alumnos:

Les exhibe, demuestra o modela claramente aquello que han de aprender.

Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido y

Les brinda feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.

Las tres etapas de este proceso: enseñanza-práctica-aplicación se yuxtaponen o se llevan a cabo de manera simultánea, pero cada una tiene rasgos diferenciales, además, es un proceso continuo que plantea al docente la necesidad de re-enseñar algo en cualquier momento. A medida que los alumnos van abarcando las distintas etapas de la instrucción directa, la responsabilidad global del aprendizaje se va desplazando poco a poco del docente a los alumnos. El modelo elaborado por Cooper indica las relaciones y pasos contenidos en el proceso de instrucción directa (Cooper, 1990, pág. 60) (figura 3).



El manejo de estas modalidades de entrenamiento se hará en este caso a dos niveles: por un lado el monitor del curso de capacitación docente las empleará con los maestros, quienes una vez que las han adquirido, las aplicarán a su vez con sus propios alumnos.

En el siguiente cuadro se describe cada una de las etapas de la instrucción directa:

PASOS DE LA INSTRUCCION DIRECTA	DESCRIPCION
1. Enseñanza	
Comunicación a los alumnos de lo que van a aprender, relacionándolos con su experiencia previa.	El profesor consigue que los alumnos hagan algunas reflexiones iniciales en torno a lo que van a aprender y desarrollen un marco de referencia o un esquema afín a ello. Esto ayuda a los alumnos a desarrollar procesos metacognitivos.
Modelado de la habilidad o proceso y verbalización de los razonamientos asociados.	Modelado del profesor El profesor demuestra a los alumnos cómo utilizar la habilidad o proceso de comprensión en juego y les explica el razonamiento que tiene lugar en dicho proceso. Se utilizan frases o párrafos como ejemplos.
Práctica guiada	Modelado del alumno Los alumnos demuestran al profesor el mismo proceso y explican sus razonamientos. Los alumnos ensayan la habilidad o proceso de comprensión bajo la tutela del profesor. Se les brinda feedback correctivo. El profesor re-enseña lo que sea preciso. Se utilizan actividades de elección inducida.
Resumen	Los alumnos explican en sus propios términos cómo aplicar la habilidad o proceso aprendidos; el profesor los incentiva con preguntas. Esto sirve para que los alumnos desarrollen aptitudes metacognitivas.
Práctica	Los alumnos utilizan las habilidades o procesos de comprensión en una actividad independiente de elección inducida. El profesor les brinda feedback correctivo cuando es necesario, una vez completada la actividad.
3. Aplicación	
Se recuerda a los alumnos la habilidad que van a aplicar.	El profesor señala a los alumnos qué habilidad de comprensión deberán aplicar al leer un texto por cuenta propia; se les puede brindar un ejemplo de la habilidad en cuestión. Este paso sirve para que los alumnos sigan desarrollando los procesos metacognitivos.
Los alumnos leen un texto.	El profesor le hace preguntas para determinar la intención o ayudarles a captar globalmente el texto.
Discusión del texto leído.	Evaluación de la comprensión La discusión que sigue a la lectura se centra en primer término en asegurarse de que los alumnos han entendido la intención del texto.
	Evaluación de la aplicación El maestro hace preguntas para determinar si los alumnos aplican o no las habilidades o procesos en juego.
Resumen	Los alumnos señalan en sus propios términos cómo y cuándo se han de utilizar las habilidades o procesos de comprensión aprendidos; el maestro los incentiva con preguntas. Esta actividad está relacionada con el desarrollo metacognitivo.

FUENTE: Cooper (1990, op. cit.) págs. 76-77.

Baumann (1990) a su vez señala cuatro fases para la Instrucción directa :

Introducción

Fase en donde se explica a los alumnos el objetivo de la clase y la razón por la adquisición de la habilidad para la comprensión lectora.

Enseñanza directa

Participación activa del docente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión.

El docente dirige la actividad y el alumno participa activamente respondiendo a las preguntas y elaborando la comprensión del texto.

Aplicación dirigida

El docente orienta y corrige motivando a los alumnos a poner en práctica la habilidad que previamente les ha enseñado.

Práctica individual

En donde se provee a los alumnos ejercicios con material no empleado en la enseñanza o en la aplicación, para que aplique la habilidad enseñada individualmente.

Estos autores al igual que Morles coinciden en que la instrucción de autocontrol es de alta efectividad, debido a la amplia información que se le da al estudiante sobre las estrategias a que se le va a entrenar, conocer el por qué y el cómo de su empleo. Aunado a la estrategia de control, el alumno podrá evaluar su propio progreso determinando cuánto ha aprendido y si es o no eficaz la estrategia empleada en un texto dado, de no ser así, el alumno, conscientemente, recurrirá a otra u otras estrategias para la comprensión de lectura (Morles, 1985).

En cuanto al modelado, Cooper (1990) dice que es "la práctica de mostrar o demostrar a otros la forma de utilizar una habilidad proceso o estrategia determinado y el razonamiento que acompaña a

dicha utilización" (p. 246). A su vez, establece tres etapas para el modelado de cualquier habilidad o proceso de comprensión:

Desarrollo del concepto:

Desarrollo del concepto subyacente a la habilidad o proceso, utilizando materiales y/o ejemplos concretos.

Desarrollo auditivo:

Verifica si los alumnos utilizan las habilidades en el nivel auditivo; si no es así, se debe desarrollar la habilidad a este nivel.

Desarrollo de la lectura:

Modela el uso de la habilidad o el proceso y verbaliza la forma de utilizarla. La verbalización del proceso es una explicación del razonamiento que uno desarrolla al ponerlo en juego.

Grupos cooperativos.

Por otro lado, y en base a la realidad educativa, la enseñanza se da en grupos de 30 a 40 alumnos aproximadamente, dificultando la enseñanza individualizada por lo que el docente tiene que dinamizar las clases para mantener a sus alumnos activos y motivados.

Medaura y Mcfarrell de Lafalla (1989) señalan que la educación tiende al logro de las actitudes sociales en el alumno, y éstas se refieren a aprendizajes afectivo, en donde lo afectivo se refiere al mundo de las apreciaciones, de los intereses y de los ideales. Todo esto se logra a través de vivencias y experiencias realmente significativas para los alumnos, por lo que el docente debe crear esta disposición en el alumno.

La adquisición de actitudes se logra de manera indirecta o directa. En la primera se da a través de la identificación con personas que el alumno quiere y admira; de modo directo, se obtiene de la satisfacción de algo que nos conduce llevar a cabo, para ello el docente debe poner entusiasmo y gusto en su labor docente.

El trabajar con grupos o emplear dinámicas de grupo, se deben de tomar las diferencias tanto individuales como del mismo grupo en donde no sólo se toman en cuenta las cognoscitivas sino las de disciplina (tranquilos, apáticos, competitivos, inquietos, indisciplinados, etc.) Medaura y Monfarrell de Lafalla (1989) señalan tres fuerzas que deben tomarse en cuenta en las dinámicas de grupo:

Fuerzas individuales. Las que cada uno de los miembros lleva al grupo, es decir, las personales.

Fuerzas inducidas. Las que surgen de la comunicación entre los miembros del grupo como resultado de las interacciones personales.

Fuerzas externas. Son ajenas al grupo, pero se imponen a él como normas para respetar. El grupo se desenvuelve en un contexto escolar que tiene normas y pautas ya establecidas, las cuales señalan los límites por donde debe moverse el grupo.

El trabajo en grupo implica un esfuerzo extra para el docente, pero el manejar dinámicas con grupos homogéneos en donde se tome en cuenta el ritmo de aprendizaje y el material adecuado, procurará el desarrollo de habilidades para la comprensión de lectura. (Baumann, 1990).

Una de las aportaciones positivas de trabajar en grupo es la participación activa de los miembros, en donde cabe la modalidad de que además de participar también haya observadores cuya función sería la de señalar si se cumplen las reglas o los pasos de la habilidad entrenar, asumiendo una actitud reflexiva.

Para la evaluación Torres Narcio (1992) hace la siguiente señalización para la medición de la eficacia del docente en el aula:

"La enseñanza puede considerarse como un tipo de ejecución y como toda ejecución (...) es susceptible de perfeccionamiento con una información práctica y apropiada. Por desgracia, el maestro no le resulta fácil conseguir una retroalimentación

provechosa pues a menudo está físicamente aislado de sus colegas y de otros profesionales.

La enseñanza es una de las pocas ocupaciones en que resulta casi imposible observar a otros colegas... Una vez que inician su labor docente, carecen de oportunidades para observar a sus colegas en acción.

El maestro obtendría grandes ventajas si observase a sus colegas, especialmente si la situación de enseñanza es similar a la suya, gracias a la observación, lograrían identificar: nuevos sistemas de iniciar y concluir las lecciones, tareas que le dan vida a los temas; medios de suscitar el interés de sus alumnos, etc." (p. 31).

La eficacia del docente se ha evaluado mediante tres clases de criterios: Producto, proceso y presagio (Klausmeier, 1977 citado en Torres Narcio, 1992) en donde:

Producto se refiere a qué tanto aprenden sus alumnos de acuerdo a los tests de rendimiento y medidas de dominio cognoscitivo, psicomotor y afectivo.

Por proceso consiste en saber qué hace el profesor, qué hacen los alumnos, qué interacción hay entre profesor y estudiante o los tres casos, en donde se mide mediante la observación del comportamiento del profesor y el comportamiento de los alumnos.

El presagio se mide por medio de tests de habilidad intelectual, por curriculum vitae, apariencia personal y cualquier otra aptitud que se obtenga fuera del ámbito escolar.

A continuación se presenta el modelo propuesto para la evaluación interna del programa.

EVALUACION INTERNA DEL

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Insuficiente o no apropiado (0)	Moderadamente adecuado, requiere mejoras (1)	Suficiente y apropiado (2)	Observaciones o Recomendaciones
1. El Programa despierta interés?				
2. La extensión del Programa y material es la adecuada?				
3. El tipo de lenguaje empleado es accesible (se evita el rebuscamiento)?				
4. Se adapta al nivel de conocimiento del alumno?				
5. El nivel de dificultad es el adecuado?				
6. Los ejemplos son accesibles para el alumno?				
7. La información cubre con suficiencia la finalidad del Programa?				
8. La información del Programa es esencial (no es superflua)?				

	Insuficiente o no apropiado (0)	Moderadamente adecuado, requiere mejoras (1)	suficiente y apropiado (2)	Observaciones o Recomendaciones
17. Las actividades corresponden en complejidad a los propósitos del Programa?				
18. La estructura general de contenido del Programa obedece a una secuencia lógica (cronológica, implicativa, facilidad, dificultad, etc.)?				
19. Las ideas presentadas dentro de un tema se vinculan lógicamente entre sí?				
20. En alguna parte del Programa se incluye un tema fuera de lugar? (considera que hay algún tema o tópico que deba cambiar su posición dentro de la secuencia?)				
21. Las ideas presentadas dentro del Programa se vinculan con el contenido general de la temática abordada?				
22. El contenido del Programa contempla posibles soluciones a los problemas de comprensión de lectura?				
23. Las actividades propuestas conducen a la motivación o interés para lograr los objetivos esperados?				
24. La actividad de modelado, incluye la enseñanza y aplicación de las estrategias de aprendizaje?				
25. La actividad de modelado, incluye apropiadamente la toma de conciencia de cuándo y cómo aplicar determinada estrategia para la comprensión del texto?				

	Insuficiente o no apropiado (0)	Moderadamente adecuado, requiere mejoras (1)	Suficiente Y apropiado (2)	Observaciones o Recomendaciones
9. Se encuentra presente la información básica necesaria (hace falta más información?)				
10. Se enuncian los propósitos del aprendizaje (cuando menos pueden deducirse fácilmente de la lectura del material?)				
11. El Programa ofrece alternativas para el estudio de las estrategias de aprendizaje?				
12. Se abstraen fácilmente las ideas principales del Programa?				
13. Los ejemplos o demostraciones son suficientes para ilustrar las ideas clave, es decir cubren la extensión del tema? (deben añadirse, sustituirse u omitir ejemplos?)				
14. Se propicia de algún modo la participación activa del usuario del Programa? (Se presentan preguntas de reflexión y/o ejercicios que consoliden la práctica de lo aprendido?)				
15. Los ejercicios son los adecuados?				
16. Se incluyen evaluaciones (preguntas adjuntas, cuestionarios, problemas) que determinen el grado en que se han alcanzado los propósitos del Programa?				

	Insuficiente o no apropiado. (0)	Moderadamente adecuado, requiere mejoras. (1)	Suficiente y apropiado. (2)	Observaciones o Recomendaciones
26. El Programa de modelado permite el diálogo entre maestro y alumno para verbalizar la estrategia aprendida?				
27. El Programa permite la aplicación acumulativa de estrategias o el empleo generalizado de éstas para textos expositivos y narrativos?				
28. El programa permite el desarrollo en el proceso de la comprensión lectora?				
29. El Programa permite la toma de conciencia para determinar qué habilidades se requieran en una tarea determinada en la comprensión de textos?				
30. El Programa propuesto es apto para aplicarse en el salón de clase?				
31. El Programa de pautas para que éste se amplíe o modifique a las necesidades de los alumnos del salón?				

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Las evidencias empíricas que respaldan la efectividad de los programas de estrategias de aprendizaje, nos han permitido observar que estas pueden aplicarse a cualquier nivel educativo. Estos programas se han utilizado, hasta ahora, como una materia extracurricular, impartándose en cursos de aproximadamente 20 horas, cuyo tiempo se considera el mínimo adecuado para dar a conocer el por qué y cómo emplear determinadas estrategias. No obstante, la modalidad extracurricular, impartida por personal ajeno a la escuela presenta algunas carencias; sobre todo la falta de transferencia y permanencia de las habilidades de lectura entrenadas.

Así, los resultados inmediatos han sido en general alentadores, más no totalmente satisfactorios. Esto tal vez se deba, entre otros factores, al bagaje que el estudiante trae arrastrado desde la educación primaria, en donde se adquieren las bases que determinan las condiciones y técnicas de estudio que seguirá el individuo en su desarrollo intelectual.

En este contexto, el docente es el agente mediador fundamental, ya que él es el facilitador entre el objeto de estudio y el alumno, y es el que determina en gran parte las condiciones tanto de instrucción como motivacionales del alumno hacia el aprendizaje. Sin embargo, muchos docentes tienen dificultades para enseñar a sus alumnos a comprender las diversas lecturas que se proponen en el ciclo escolar, argumentando que sus alumnos no han aprendido a leer ("no saben leer", según lo reportado en nuestra propia detección de necesidades) a pesar de que están por terminar la primaria.

Los resultados que se obtuvieron de los cuestionarios y actividades realizadas por los docentes, permitieron concluir que la mayoría de ellos tienen una idea acerca de las estrategias de

aprendizaje, pero que no la saben emplear, por consiguiente no las enseña a sus alumnos. Esto nos conduce a ratificar que los programas de entrenamiento no han sido exhaustivamente practicados, y que sólo han quedado como un curso más, sin trascendencia objetiva a largo plazo.

Martin y Marchesi (1990) señalan que si el sujeto ignora el propósito del entrenamiento, no se da la transferencia, ya que no hay conciencia del por qué, para qué y cómo emplear lo aprendido.

Concordamos con Cooper (1990) que el proceso de enseñanza debe incluir cuatro facetas, las cuales están presentes en la propuesta de entrenamiento al docente que aquí se hizo:

- 1) La comunicación a los alumnos de lo que van a aprender "estimulándolos para que traigan a colación sus experiencias y conocimientos previos relacionados en la lección".
- 2) Modelar: "Actividad mediante la cual el docente muestra a sus alumnos como implementar una habilidad, proceso estrategia determinada y verbalizar el razonamiento que tuvo lugar.
- 3) Promover la práctica guiada del alumno: Retroalimentación correctiva, en donde "el docente hace saber al alumno cuando su desempeño es acertado o incorrecto, atrayendo su atención hacia la habilidad o proceso que está enseñando".
- 4) Resumen: En esta parte "el docente incentiva con determinadas preguntas, a sus alumnos, para que verbalicen lo que han aprendido y como pueden utilizarlo en sus lecturas". Esto implica reflexionar sobre lo que se esta aprendiendo, de cómo y cuando emplear determinada estrategia (metacognición).

Por consiguiente, si el objetivo principal de la escuela es el que los alumnos aprendan a aprender, de que se den cuenta de lo que saben y de lo que no saben, y que sepan cómo y dónde obtener la información necesaria, el docente al intervenir en este proceso deberá estar capacitado en estrategias de aprendizaje, para enseñarlas en el salón de clase, con la finalidad de producir un aprendizaje significativo compartido (Martín y Marchesi, 1990).

En conclusión, creemos que si las estrategias de aprendizaje se dan como parte intrínseca del currículum escolar, el docente deberá ser entrenado en éstas para que su labor docente se vea enriquecida y reditúe en el mejor aprovechamiento de sus alumnos, afianzando de este modo las bases de la autonomía en el alumno para la continuidad de los siguientes ciclos escolares (medio y superior) propiciando que éste sea autodidacta tanto en el ámbito escolar como fuera del mismo.

No obstante, una posible limitación a este proyecto, sería la aceptación por parte de los docentes y de la institución, ya que esto implica un cambio a los modelos tradicionales de enseñanza. Es evidente que el programa propuesto requiere de un tiempo prolongado y trabajo "extra" para el docente. En este sentido, sería labor del psicólogo educativo o del equipo pedagógico respectivo, fomentar una toma de conciencia de la necesidad de la formación docente en este ámbito, así como enfrentar el reto de ofrecer en un plazo no muy largo, resultados satisfactorios tanto para los docentes como para los propios niños.

Algunas de las recomendaciones para la implementación serían:

- a) Proponer nuevos programas en estrategias de aprendizaje que basándose en éste se adapten a las características y necesidades de cada institución.

- b) Crear cursos o seminarios para discutir las limitaciones o avances sobre la aplicación de estos programas.
- c) Integrar estos programas durante todo el ciclo escolar, para así lograr la transferencia y permanencia de las habilidades.
- d) Integrar gradualmente otro tipo de conocimientos y habilidades, por ejemplo, estrategias de razonamiento lógico, creatividad y solución de problemas, pensamiento y habilidades matemáticas, producción lingüística, etc. que promuevan un desarrollo personal e intelectual integral en los alumnos:

Finalmente, el trabajo propuesto en esta tesis no termina aquí, se postula la necesidad de dar continuidad y seguimiento al mismo; en un primer momento la tarea sería conducir la validación interna y externa del programa propuesto. Ello implica por un lado la revisión continua de los contenidos, modelo instruccional, actividades, lecturas, etc. en función de la retroalimentación obtenida de docentes y alumnos después de su implementación en la escuela, y probablemente de las opiniones vertidas por expertos en el campo y personal directivo.

Con el fin de dar la mencionada continuidad a esta línea de investigación, proponemos las siguientes actividades como posibles trabajos a realizar en el futuro:

- 1) Proponer la implementación de programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje en los seis años que comprende el ciclo de Educación Básica Primaria.
- 2) Crear cursos de capacitación en estrategias de aprendizaje a nivel nacional.

- 3) Crear cursos de carácter permanente con la finalidad de que sean incluidos en el contexto curricular de la educación primaria.
- 4) Realizar un seguimiento a lo largo de la educación primaria e incluso en niveles educativos más avanzados, de los efectos a largo plazo de la intervención en el campo del entrenamiento en estrategias de aprendizaje tanto con docentes como con sus alumnos.
- 5) Realizar investigación de carácter evolutivo a fin de determinar el tipo y profundidad en el manejo de estrategias de aprendizaje en función de la edad, nivel escolar y experiencias de aprendizaje que reciben los alumnos.

APENDICE 1

***MATERIAL PARA LA DETECCION DE MANEJO DOCENTE
EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACION DE
DESTREZAS ACADEMICAS***

ESTIMADO PROFESOR(A):

El presente material es con el fin de elaborar un diagnóstico acerca de sus necesidades sobre el empleo de estrategias de comprensión de lectura que le permitan un mejor rendimiento en el salón de clase con sus alumnos.

El propósito de este diagnóstico es conformar un paquete de materiales y una serie de experiencias dirigidas al docente y aplicables en el aula, que le serán de gran utilidad en el manejo de los textos académicos que usualmente emplea.

Este material cuenta con tres instrumentos:

- a) Un cuestionario sobre formación docente.
- b) Detección de manejo docente en estrategias de aprendizaje.
- c) Un cuestionario sobre evaluación de destrezas académicas de alumnos.

Debido a que es de suma importancia las respuestas que usted manifieste en cada uno de los instrumentos, le sugerimos que el material que le estamos proporcionando se lo lleve para ser llenado en su casa de la manera más clara y amplia según sea el caso, en el entendido de que sus respuestas serán de carácter confidencial y serán utilizadas únicamente para fines de investigación. Las instrucciones se dan al principio de cada instrumento, en caso de que tenga alguna duda, acuda a la persona que le entrego el material para que se la aclare.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

CUESTIONARIO SOBRE LA FORMACION DOCENTE.

NOMBRE: _____

EDAD : _____

NIVEL DE ESTUDIOS: _____

GRADO QUE IMPARTE: _____

INSTRUCCIONES:

Este instrumento consta de dos partes: la primera es con el objeto de usted evalúe si su formación profesional ha sido la idónea para el desempeño de su trabajo docente. La segunda parte se refiere al desarrollo su actividad docente relacionado con su formación profesional. La información que nos proporcione es estrictamente confidencial y sólo será utilizada con fines de investigación.

FORMACION DOCENTE

1. La mayor parte de los conocimientos y habilidades para el desarrollo de su trabajo los obtuvo en:
 - () Experiencias adquiridas a través del desempeño de su trabajo.
 - () El curso de estudios profesionales.
 - () Cursos de actualización.
 - () Otros: _____

2. ¿Cómo considera que fué su preparación profesional?
- () Muy buena () Buena () Regular
- () Mala () Muy mala

3. ¿Ha recibido cursos de capacitación?
- () Si () No

4. Mencione las temáticas principales de los cursos:

- A. _____
- B. _____
- C. _____
- D. _____
- E. _____

5. ¿Le gustaría recibir cursos de actualización que le ayuden a resolver problemas en su trabajo?
- () Si () No

Si su respuesta fue afirmativa diga el tipo y tema de los cursos que le gustaría recibir:

6. Sus conocimientos y habilidades en relación al desempeño de su trabajo son:

- () Excelentes () Muy buenos
 () Buenos () Suficientes
 () Escasos

7. ¿Actualiza usted sus conocimientos profesionales por su propia cuenta?

- () Si () No

8. Si su respuesta es afirmativa, las causas son:

- () Por requisitos para ingresar a un empleo.
 () Por demandas que le plantean sus actividades profesionales.
 () Por normas y lineamientos de la institución donde trabaja.
 () Como un medio para ascender escalafonariamente en su empleo.
 () Por interés personal.
 () Por necesidad de renovar sus conocimientos.
 () Otras: _____

ACTIVIDAD DOCENTE

9. Jerarquice las siguientes habilidades que deben de poseer sus alumnos por el orden de importancia que usted les atribuye para el éxito escolar. Escriba el número 1 para la más importante, el 2 para la que le sigue en orden de importancia y así sucesivamente (3, 4...)

- () Habilidades de cálculo y razonamiento matemático.
- () Habilidades de comprensión de textos académicos.
- () Habilidades de relación y comunicación interpersonal
- () Disposición y motivación por el estudio.
- () Buen comportamiento y disciplina.
- () Capacidad de retener y memorizar convenientemente los conocimientos.
- () Hábitos de limpieza, orden y organización.
- () Capacidad de expresión de ideas y opiniones personales
- () Otro(s) especifique _____

10. ¿En el grado que usted imparte, cubre el programa estimado para ese ciclo escolar?

- () Totalmente () Regularmente
- () Escasamente

¿Por qué? _____

11. ¿Se siente usted obligado a aplicar los programas?

() Si () No

Explique por qué: _____

12. ¿Considera que su formación profesional es la adecuada para aplicar los programas?

() Si () No

¿Por qué? _____

¿Qué aspectos requiere mejorar o adquirir? _____

13. Considera que los textos de lectura para su clase son:

() Los adecuados () Insuficientes

() Regulares

¿Por qué? _____

14. Enliste los principales métodos que usted emplea para fomentar la comprensión de la lectura en sus alumnos:

15. Considera usted que las habilidades de lectura que poseen sus alumnos son:

<input type="checkbox"/> Excelentes	<input type="checkbox"/> Buenas
<input type="checkbox"/> Regulares	<input type="checkbox"/> Deficientes
<input type="checkbox"/> Pésimas	

¿A qué atribuye usted este nivel de habilidades? _____

16. Enumere las principales dificultades que manifiestan sus alumnos en cuanto a la comprensión de los textos académicos que tienen que leer.

17. ¿De qué recursos se vale usted para aumentar la motivación e interés de sus estudiantes por la lectura de sus textos académicos?

18. ¿Cómo logra usted establecer en sus alumnos una atención dirigida y un nivel de concentración adecuado durante la lectura?

19. ¿De qué manera logra usted eliminar la tensión y ansiedad que llegan a manifestar algunos estudiantes ante diversas situaciones de estudio?

20. ¿Considera usted conveniente que sus alumnos participen en las siguientes actividades?

a) Planeación de las actividades diarias de aprendizaje

Sí No

¿Por qué y cómo? _____

b) Realización de las actividades académicas en el aula

Sí No

¿Por qué y cómo? _____

c) Evaluación del aprendizaje logrado

Sí No

¿Por qué y cómo? _____

DETECCION DE MANEJO DOCENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El objetivo de este material es que usted pueda delimitar las principales estrategias, actividades o "trucos mentales" que emplea cuando imparte a sus alumnos información de índole académica. Para ello, se le van ir presentando una serie de TAREAS DE APRENDIZAJE, que constituyen prototipos de materiales que usualmente se pueden emplear en clase.

Después de revisar cada una de dichas tareas, le vamos a pedir que describa cómo las transmite a sus alumnos o que actividades les pide que realicen para lograr el aprendizaje de contenidos similares a los que se le presentan. Sólo es necesario que usted describa lo más clara y precisamente la forma en que éstas tareas son transmitidas o aprendidas por sus alumnos. Por consiguiente no hay respuestas correctas ni erróneas.

Siguiendo las instrucciones, resuelva todas las tareas hasta terminar; trabaje con cuidado pero tan rápidamente como pueda.

Si tiene dudas de cómo responder, consulte a la persona que le proporcionó este material.

TAREA DE APRENDIZAJE 1

INSTRUCCIONES

Observe la información contenida en la primera tarea de aprendizaje: se compone de dos listas de palabras, suponga que sus alumnos tienen que aprenderse cada una de las listas de tal forma que puedan después escribir las palabras enlistadas sin mirar la lista original, no importando el orden de las mismas.

LISTA 1	LISTA 2
condensar	circulatorio
aire	corazón
granizo	vasos
nubes	arterias
lluvia	capilares
nieve	venas

Describa ahora los procedimientos, métodos, o "trucos mentales" que sugeriría a sus alumnos para recordar estas listas de palabras. Trate de decirnos tanto como pueda.

Al terminar de enlistar los métodos, indique cuál de todos considera el más apropiado y por qué.

CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS

HOJA DE RESPUESTAS
 DETECCION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TAREA DE APRENDIZAJE No. _____

NOMBRE: _____

FECHA : _____

Los procedimientos, métodos o trucos que podría emplear con esta información son:

De los anteriores el más apropiado sería:

Porque: _____

De los anteriores el que yo usualmente empleo es:

TAREA DE APRENDIZAJE 2

INSTRUCCIONES

La información contenida en la tarea de aprendizaje 2 se conforma con parejas de ideas, datos o conceptos relacionados. El alumno tendría que aprenderse cada pareja de tal forma que le fuese posible recordar uno de los elementos del par al presentársele el otro.

1910	Se inicia la Independencia en México.
Inglaterra	País donde se inició la Revolución Industrial
Litro	Es una medida de volumen
Oaxaca	Lugar donde nació Juárez
5 de Mayo	Celebración de la Batalla de Puebla, cuando la invasión francesa.

Describa ahora los procedimientos, métodos o "trucos mentales" que proponía a sus alumnos para aprender estas parejas de ideas. Trate de decirnos tanto como pueda.

Al terminar de mencionarlos, indique cuál considera el más apropiado y por qué.

CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS

HOJA DE RESPUESTAS
 DETECCION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TAREA DE APRENDIZAJE No. _____

NOMBRE: _____

FECHA : _____

Los procedimientos, métodos o trucos que podría emplear con esta información son:

De los anteriores el más apropiado sería:

Porque: _____

De los anteriores el que yo usualmente empleo es:

TAREA DE APRENDIZAJE 3

INSTRUCCIONES:

Examine atentamente los contenidos de la tarea de aprendizaje: consiste en tres lecturas o segmentos de textos académicos. Piense qué instrucciones u orientaciones le daría a sus alumnos para que las aprendieran de tal forma que pudieran recordarlas y comprenderlas lo suficientemente bien para explicar su contenido. Se anexa hoja de respuesta para cada lectura. Trate de mencionar tantas formas como pueda en cada una.

1a. Lectura.

Los alimentos son sustancias que necesitan los seres vivos para tener energía. El hombre, al igual que todo organismo vivo, necesita alimentos que le proporcionen la energía para pensar, moverse, jugar, trabajar, crecer, etc. Los alimentos están compuestos de sustancias que favorecen el desarrollo del cuerpo humano. Estas sustancias son: proteínas, azúcares, almidones, grasas, minerales y vitaminas. De estas sustancias, las que proporcionan más energía al hombre, son los azúcares y los almidones, pero todos los demás componentes también son indispensables para una alimentación balanceada.

La digestión es la descomposición química de los alimentos en sustancias que utilizan las células, que forman los órganos del cuerpo, para alimentarse. Los alimentos se digieren en el aparato digestivo, que es un tubo largo, largo, que atraviesa el tronco de nuestro cuerpo.

El aparato digestivo esta formado por: boca, esófago, estómago, intestino delgado, intestino grueso y ano. Después de que masticamos en la boca los alimentos y pasan al esófago, tienen que recorrer todo el tubo digestivo. El resto de la digestión se realiza automáticamente, sin que intervenga la voluntad.

CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS

HOJA DE RESPUESTAS
 DETECCION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TAREA DE APRENDIZAJE No. _____

NOMBRE: _____

FECHA : _____

Los procedimientos, métodos o trucos que podría emplear con esta información son:

De los anteriores el más apropiado sería:

Porque: _____

De los anteriores el que yo usualmente empleo es:

2a. Lectura.

LA REFORMA

Los tiempos exigen cambios.

Santa Anna había sido, de 1833 a 1854, una figura política importante en el país. A pesar de sus numerosos defectos, era popular, porque lograba organizar ejércitos con poco dinero, y porque se enfrentaba, aunque sin éxito, a los enemigos de la nación. Nunca llegó a ser un buen gobernante, y durante los dos últimos años de su gobierno, abuso del poder y se hizo llamar "Su alteza Serenísima". Por eso el levantamiento de 1854 en su contra cundió rápidamente por todo el país. Este movimiento fue encabezado por Juan Alvarez y se llamó revolución de Ayutla por haberse originado en ese lugar del estado de Guerrero. San Anna fue vencido y salió de México.

Conservadores v liberales.

Para 1854 se habían formado dos partidos políticos: el conservador y el liberal, pero no estaban de acuerdo en lo que la nación necesitaba. Los conservadores pensaban que si la nación había perdido la mitad de su territorio (por causa de la invasión norteamericana) y estaba en constante desorden se debía al gobierno republicano. Pensaba que quizá este tipo de gobierno era bueno para algunos países, pero no para México y deseaban un rey. La religión era algo muy importante para ellos, por eso recibieron apoyo de la Iglesia.

Los liberales pensaban, por su parte, que el gobierno republicano era el único bueno, pero se daban cuenta de que necesitaban reformas y las hicieron. Querían que la educación, que estaba casi completamente en manos de religiosos y monjas, quedara en manos del gobierno, y que la Iglesia y Estado funcionaran separados, es decir, que el gobierno no interviniera en asuntos de la Iglesia y que ésta se mantuviera fuera de los asuntos del gobierno. También pensaron que era necesario vender los bienes que la Iglesia poseía y ponerlos en manos de gentes que los hicieran producir más en provecho de todo el país.

El general Alvarez y los demás jefes de la revolución de Ayutla eran liberales y querían una verdadera reforma. El movimiento triunfó rápidamente, porque las ideas que sostenían

eran apoyadas por el pueblo, ya que el último gobierno de Santa Anna había sido despótico.

La Reforma.

Triunfó la Revolución de Ayutla y los liberales llegaron al poder. Inmediatamente se convocó a elecciones para que el pueblo eligiera por voto a sus gobernantes. Se hicieron leyes nuevas, como la que obligaba a la Iglesia a vender sus propiedades.

Después de las elecciones, los diputados elegidos por el pueblo hicieron una nueva Constitución que se dió a conocer en 1857. En ella había leyes que decían que todo mexicano podía estudiar y trabajar libremente y publicar lo que escribiera, es decir, se declaraba libertad de enseñanza, de imprenta y de trabajo. Esta Constitución devolvía a México un gobierno democrático, representativo y federal y suprimía el privilegio de que gozaban los miembros de la Iglesia. Benito Juárez desempeñó un papel muy importante en esta etapa de la Reforma.

Ejército e Iglesia se levantaron contra la Constitución del 57. Hasta el presidente, Ignacio Comonfort, estuvo en contra de ella, porque pensó que esas reformas liberales no las aceptaría el pueblo. Comonfort decidió abandonar la presidencia en vista de tantos problemas y se hizo cargo de ella don Benito Juárez, de acuerdo con lo que decía la Constitución. Pero los conservadores nombraron su propio presidente y esto dió origen a la guerra entre liberales y conservadores. Melchor Ocampo, un ilustre liberal, contribuyó a la elaboración de las Leyes de Reforma. Las más importantes nacionalizaban las propiedades que la Iglesia no había vendido, suprimían las órdenes religiosas, establecían el matrimonio civil, el registro civil y la administración civil de cementerios. Antes, sólo la Iglesia casaba a las parejas, registraba a los niños y administraba cementerios, hospitales y casi todas las escuelas; esto tenía un inconveniente, ya que si alguna persona no católica moría, no podía ser enterrada; si quería casarse o estudiar, no podía hacerlo porque la Iglesia sólo admitía católicos. Las Leyes de Reforma declaraban, también por primera vez, que la gente podía tener la religión que quisiera, o sea, establecían la libertad de cultos. Los conservadores contestaron derogando las leyes contra la Iglesia, es decir, las suprimían en los territorios que dominaban.

HOJA DE RESPUESTAS
 DETECCION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TAREA DE APRENDIZAJE No. _____

NOMBRE: _____

FECHA : _____

Los procedimientos, métodos o trucos que podría emplear con esta información son:

De los anteriores el más apropiado sería:

Porque: _____

De los anteriores el que yo usualmente empleo es:

3a. Lectura.

EN BUSCA DE HONGOS

Un día de invierno, por la mañana temprano, iba una viejecita por una vereda del bosque. Se encontró con una niña que tenía unas trencitas tiesas muy graciosas. La niña llevaba una cesta vacía.

-Abuelita, ¿en qué lugar del bosque puedo encontrar hongos? -preguntó la niña.

La viejecita sonrió:

-Ahora no hay hongos, hijita, hace mucho tiempo que no llueve.

-¿Pero dónde hay hongos en el bosque? -volvió a preguntar la chiquilla, arqueando las cejitas.

-Por todas partes del bosque hay hongos cuando llueve. Pero ahora la tierra está seca, ¿de dónde van a salir? -contestó la viejecita.

La chiquilla frunció de tal manera el ceño que de dos cejitas cortas se hizo una sola ceja larga e insistió:

-¿Es que no quiere usted decirme, abuelita, dónde crecen los hongos, no quiere ...?

-Bueno, está bien -sonrió la viejecita-, te voy a decir dónde crecen, pero escucha con atención y no olvides el camino. Sigue por esta vereda hasta que encuentres la primera mariposa blanca; a donde vuele ella, siguela tú, hasta que pises una piña. Y cuando la pises tuerces a la derecha y sigues hasta que te dé el vientecillo en la cara; vuelves otra vez a la derecha y sigues hasta cubra el sol un nubarrón negro y empieza a llover; entonces escóndete bajo un árbol frondoso y, para que no te aburras esperando, cuenta las gotas que caigan. Cuando las hayas contado todas, ponte de nuevo en camino, ahora hasta llegar al décimo charco. Después buscarás en la hierba la gota de agua más grande y esperarás a que se seque. Mientras, saldrá otra vez el solecito y aparecerán los hongos. Si los ves, quiere decir que no has errado el camino, que no te has extraviado.

La chiquilla estuvo escuchando a la viejecita con mucha atención, sin perder ni una palabra. Después se quedó pensando y dijo alzando sus cejitas:

-¿Pero, qué falta hace tanto andar de acá para allá? Mejor me voy a mi casa y después de las primeras lluvias vendré otra vez y buscaré hongos.

-Por ahí había empezado yo -dijo la viejecita, y sonrió ...

CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS

HOJA DE RESPUESTAS
 DETECCION DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TAREA DE APRENDIZAJE No. _____

NOMBRE: _____

FECHA : _____

Los procedimientos, métodos o trucos que podría emplear con esta información son:

De los anteriores el más apropiado sería:

Porque: _____

De los anteriores el que yo usualmente empleo es:

EVALUACION DE DESTREZAS ACADEMICAS

Nombre: _____

Fecha: _____

El objetivo de este instrumento es detectar el tipo y nivel de destrezas académicas básicas que capacita a sus alumnos en la enseñanza.

Lea atenta y cuidadosamente las preguntas y escriba en el paréntesis la letra que corresponda de acuerdo a la siguiente escala:

- A) SIEMPRE O CASI SIEMPRE
- B) A VECES
- C) NUNCA O CASI NUNCA

Por favor, responda cuidadosa y honestamente; sus respuestas no se evaluarán como buenas o malas, únicamente nos permitirán conocer su estilo de trabajo.

1. ¿Puede decirse que conoce las habilidades y fallas (tanto personales como intelectuales) en relación con las conductas de estudio de sus alumnos?
 (A) (B) (C)

2. ¿Emplea algún sistema personal para la distribución del tiempo de estudio y la organización de los materiales correspondientes?
 (A) (B) (C)

3. ¿Sus alumnos se ponen tensos al enfrentarse a situaciones de estudio?
 (A) (B) (C)

4. ¿Al leer un párrafo, sus alumnos intentan abstraer la idea principal y discriminarla de las ideas secundarias o de los ejemplos?

(A) (B) (C)

5. ¿Cuando sus alumnos estudian un tema, les ayuda usted a identificar lo que se supone deben aprender?

(A) (B) (C)

6. ¿Sus alumnos tratan de encontrar el significado de una palabra desconocida a partir de la oración o párrafo en que se encuentra?

(A) (B) (C)

7. ¿Ante información nueva, trata de determinar el nivel de complejidad y extensión del conocimiento de sus alumnos para prever los obstáculos que representan su estudio?

(A) (B) (C)

8. ¿Durante las lecturas, les ha enseñado a sus alumnos algún tipo de "señal" para resaltar los conceptos más importantes o analizar el contenido del texto?

(A) (B) (C)

¿Cuáles señales emplea? _____

9. ¿Les ayuda a sus alumnos a encontrar relaciones entre la información por estudiar con lo que ya conocen?

(A) (B) (C)

¿Qué tipo de relaciones emplea? _____

10. ¿Sus alumnos saben cuándo emplear recursos especiales como son los cuadros sinópticos, llaves, diagramas de árbol, esquemas, etc. para lograr una buena organización de la información?

(A) (B) (C)

¿Cuáles recursos considera más adecuados? _____

11. ¿El empleo de la memorización les es útil a sus alumnos para el aprendizaje y recuerdo de material académico?

(A) (B) (C)

¿Qué tareas realizan sus alumnos para memorizar o comprender nueva información?

12. ¿Los alumnos cambian con sus propias palabras lo que están estudiando?

(A) (B) (C)

13. ¿Al terminar de estudiar un tema, se da usted cuenta de qué tanto los alumnos han logrado aprender el mismo y en qué aspectos fallan?

(A) (B) (C)

14. ¿Sus alumnos acostumbran tomar notas, con sus propias ideas, al leer un texto o escuchar una clase?

(A) (B) (C)

15. ¿Saben sus alumnos cómo elaborar un resumen de la información que tienen que recordar?
- (A) (B) (C)
16. ¿Los alumnos se hacen preguntas a sí mismos sobre la información por aprender?
- (A) (B) (C)

APENDICE 2

TABLAS Y GRAFICAS

TABLA 1

FORMACION DOCENTE

No. de - Reactivo	Descripción del Reactivo	Frecuen- cia.	Porcen- taje (%)
1	Obtención de conocimientos y habilidades a) Experiencias b) Estudios profesionales c) Cursos de actualización d) Otros	9 1 5 1	56.25 6.25 31.25 6.25
2	¿Cómo considera que fue su - preparación profesional? Muy Buena Buena Regular Mala Muy mala	3 5 1 0 1	30.0 50.0 10.0 0.0 10.0
3	¿Ha recibido cursos de capa- citación? SI NO	9 1	90.0 10.0

TABLA 2

FORMACION DOCENTE

No. de - Reactivo	Descripción del Reactivo	Frecuen- cia.	Porcen- taje (%)
4	Mencione las temáticas prin- cipales de los cursos: 1) Desarrollo infantil 2) Problemas de aprendizaje y conductas emocionales 3) Didáctica de áreas curri- culares específicas (Mate- máticas, C. Sociales, Na- turales, etc.) 4) Relacionados con la com- prensión de lectura y es- trategias de aprendizaje. 5) Otros	 2 2 19 7 9	 5.0 5.0 49.0 18.0 23.0

TABLA 3
FORMACION DOCENTE

No. de - Reactivo	Descripción del Reactivo	Frecuen- cia.	Porcen- taje (%)
5	¿Le gustaría recibir cursos de actualización? SI NO	10 0	100.0 0
6	Sus conocimientos y habilidades en relación al desempeño de su trabajo son: Excelentes Muy buenos Buenos Suficientes Escasos	0 3 7 0 0	0 30 70 0 0
7	¿Actualiza usted sus conocimientos profesionales por su propia cuenta? SI NO	10 0	100.0 0
8	Las causas son: Demandas en las actividades profesionales Interés personal Renovación de conocimientos Otras	2 6 5 1	14.0 43.0 36.0 7.0

TABLA 4

ACTIVIDAD DOCENTE

Reactivo 9:

Jerarquice las siguientes habilidades que deben poseer sus alumnos por el orden de importancia que usted les atribuye para el éxito escolar. Escriba el No. 1 para el más importante, el No. 2 para el que sigue en orden de importancia, y así sucesivamente...

HABILIDADES	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₆	S ₇	S ₈	S ₉	S ₁₀	Total
A) Cálculo y razón matemático		2	6	2	6	3	8	8	6	4	45
B) Comprensión de textos académicos.		2	2	1	2	1	7	7	5	2	29
C) Relación y Comunicación Interpersonal.		1	5	6	4	5	6	1	3	8	39
D) Disposición y Motivación por el estudio.		1	1	4	1	4	1	5	5	1	23
E) Buen comportamiento y disciplina.			7	8	7	7	3	4	1	5	42
F) Retención y Memorización			4	3	3	6	2	6	7	7	38
G) Hábitos de limpieza, orden y organización			8	7	8	8	4	3	2	3	43
H) Capacidad de Expresión de ideas y opiniones personales		1	3	5	5	2	5	2	4	6	33

TABLA 5
ACTIVIDAD DOCENTE

No. de - Reactivo	Descripción del Reactivo	Frecuen- cia.	Porcen- taje (%)
10	¿Cubre usted el Programa es- timado para el ciclo escolar? Totalmente Regularmente	 8 2	 80.0 20.0
11	¿Se siente obligado a apli- car los Programas? SI NO	 5 5	 50.0 50.0
12	¿Considera que su formación profesional es la adecuada - para aplicar los programas? SI NO	 8 2	 80.0 20.0
13	Considera que los textos de lectura para su clase son: Regulares Los adecuados Insuficientes	 6 3 1	 60.0 30.0 10.0

TABLA 6
ACTIVIDAD DOCENTE

No. de - Reactivo	Descripción del Reactivo	Frecuen- cia.	Porcen- taje (%)
14	Tipos de enfoques a los méto- dos que emplean los docentes para la comprensión de la lec- tura de acuerdo a la classifica- ción de Selmes.		
	<u>ENFOQUE PROFUNDO</u>		
	a) Integración personal	12	38.0
	b) Interrelación	3	9.0
	c) Trascendencia	3	9.0
	Sub-total:	<u>18</u>	<u>56.0</u>
	<u>ENFOQUE SUPERFICIAL</u>		
	a) Aislamiento	3	9.0
	b) Memorización	2	6.0
	c) Pasividad	9	28.0
	Sub-total:	<u>14</u>	<u>43.0</u>
	TOTALES:	32	99.0

TABLA 7

ACTIVIDAD DOCENTE

No. de - Reactivo	Descripción del Reactivo	Frecuen- cia.	Porcen- taje (%)
15	Considera usted que las habi- lidades de lectura que poseen sus alumnos:		
	Buenas	3	30.0
	Regulares	3	30.0
	Deficientes	4	40.0

TABLA No. 8

ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA COMPRENSION DE LECTURA
(Clasificación de Spín)

ELEMENTOS INTERNOS

	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentaje</u>
ELEMENTOS PERSONALES NO LINGUISTICOS . . .	5	21 %
.Sensoriales y de desarrollo		
.Sexo		
.Inteligencia		
.Actitud del niño ante la lectura (5)		
.Factores emocionales y de personalidad.		
ELEMENTOS PERSONALES LINGUISTICOS	11	46 %
.Vocabulario (4)		
.Lenguaje oral:		
Comprensión oral (6)		
Expresión oral (1)		

ELEMENTOS EXTERNOS

ELEMENTOS FAMILIARES	3	12 %
.Condición socioeconómica (3)		
.Experiencias sociales		
.Patrones de lenguaje (paternos)		
.Actitud familiar a la lectura		
.Calidad de la vida familiar.		
ELEMENTOS ESCOLARES	5	21 %
.El profesor (su personalidad y - preparación profesional) (3)		
.Interacción Profesor-alumno		
.Materiales utilizados para el -- aprendizaje lector. (2)		
.Interés humano de los textos (significatividad)		

24 100 %

TABLA 9
ACTIVIDAD DOCENTE

Reactivo 17

¿De que recursos se vale usted para aumentar la motivación e interés de sus estudiantes por la lectura de sus textos académicos?

- Platicándoles historias que se relacionen con el texto a leer, pero partiendo de intereses reales de los alumnos.
- De una información que los mantenga interesados y de esta manera estén -- dispuestos a investigar sobre el tema.
- De sus propias experiencias.
- Que las lecturas sean de interés para los niños.
- Al principio del curso se le habla sobre la importancia de la lectura y -- que existen muchos tipos de lectura a los que puede recurrir. Por otra -- parte se hace algunas veces una ambientación musical.
- Realmente no puedo especificar porque con la problemática que presentan -- los alumnos, mientras ellos no sepan leer cualquier estrategia o motiva-- ción no sirve.
- El interés depende de los problemas de comprensión que se presentan y la motivación es difícil mantenerla.
- Buscar lecturas ilustrativas y que vayan con el interés de los niños.
- Interesándoles antes por el tema.
- Utilizando textos que les interesen o sean atractivos, como dibujos, cari-- caturas e incluso la utilización de juegos y experimentos, así como proyec-- ciones.

Reactivo 18

¿Cómo logra Ud. establecer en sus alumnos una atención dirigida y un nivel de concentración adecuada durante la lectura?

- Motivándolos para crear en ellos interés en conocer el final de una histo-- ria que narré partiendo de su realidad.
- Realizando un círculo de estudio en el que cada uno tiene que representar el papel de alguno de los personajes, mientras los demás opinan sobre él.
- Haciendo preguntas sobre el texto.
- Que cada alumno lea un párrafo y al final del texto comentarlo entre to-- dos.

TABLA 9 (continúa)

- 1) Con preguntas orales posteriores; 2) que todos sigan la lectura pues cada uno lee un párrafo diferente sin saber cuándo le tocará. 3) interesándolos en el autor o en el texto en sí con una breve charla anterior, intermedia o posterior.
- En eso se está trabajando, es difícil cuando el hábito a la lectura y las estrategias se ven en este nivel (5º año)
- Guardar absoluto silencio y entender sobre todo el principio de la lectura.
- Al irlo leyendo poniéndole énfasis en la lectura.
- Motivándolos antes, decirles que para poder entender algo necesitan poner mucha atención en lo que se les explica o están leyendo.
- Tratando que tengan un conocimiento previo al tema y orientándolos mediante cuestionarios o la búsqueda de conceptos propios.

Reactivo 19

¿De que manera logra usted eliminar la tensión y ansiedad que llegan a manifestar algunos estudiantes ante diversas situaciones de estudio?

- Manifestándoles que sé que ellos saben la respuesta y me gustaría que me la dijeran, quizá bromeando sobre aspectos para crearles confianza.
- Dando asesorías individuales; proporcionando material personal para realizar tareas extraescolares.
- Sin comentario.
- Haciéndoles preguntas sobre temas que yo considere que sí saben y me van a contestar correctamente.
- Creo que me tienen confianza y por lo regular siento que no existe este -- problema, sin embargo, estoy tratando de introducir cuando trabajan música que los ayude a eliminar la tensión.
- Sin comentario.
- Depende del tipo de distracción que presenten (nerviosismo, desánimo, desinterés, etc.)
- Relajamiento o haciendo un dibujo.
- Cambiar de actividad, platicando un rato de algo que les interese a ellos, ponernos de pie y hacer ejercicios.
- Mostrando menos rigidez en las situaciones de estudio.

TABLA 10

ACTIVIDAD DOCENTE

No. de - Reactivo	Descripción del Reactivo	Frecuen- cia.	Porcen- taje (%)
20	¿Planea las actividades dia- rias de aprendizaje?		
	SI	7	70.0
	NO	3	30.0
	¿Participan sus alumnos en la realización de las activida- des académicas en el aula?		
	SI	7	70.0
	NO	2	20.0
	Sin respuesta	1	10.0
	¿Participan en la evaluación del aprendizaje logrado?		
	SI	9	90.0
	NO	1	10.0

TABLA 11
EVALUACION DE DESTREZAS ACADEMICAS

React.	Descripción del Reactivo	Frecuencia			Porcentaje (%)		
		A	B	C	A	B	C
1	¿Puede decirse que conoce las habilidades y fallas (tanto personales como intelectuales) en relación con las conductas de estudio de sus alumnos?	4	6	0	40	60	0
2	¿Emplea algún sistema personal para la distribución del tiempo de estudio y la organización de los materiales correspondientes?	6	1	1	80	10	10
3	¿Sus alumnos se ponen tensos al enfrentarse a situaciones de estudio?	3	6	1	30	60	10
4	¿Al leer un párrafo, sus alumnos intentan abstraer la idea principal y discriminarla de las ideas secundarias o de los ejemplos?	2	6	2	20	60	20
5	¿Cuando sus alumnos estudian un tema, les ayuda usted a identificar lo que se supone deben aprender?	6	3	1	60	30	10
6	¿Sus alumnos tratan de encontrar el significado de una palabra desconocida a partir de la oración o párrafo en que se encuentra?	4	5	1	40	50	10
7	¿Ante información nueva, trata de determinar el nivel de complejidad y extensión del conocimiento sus alumnos para prever los obstáculos que representan su estudio?	9	1	0	90	10	0
8	¿Durante las lecturas, les ha enseñado a sus alumnos algún tipo de "señal" para resaltar los conceptos más importantes e analizar el contenido del texto?	3	6	1	30	60	10
9	¿Les ayuda a sus alumnos a encontrar relaciones entre la información por estudiar - con lo que ya conocen?	6	3	1	60	30	10
10	¿Sus alumnos sabe cuándo emplear recursos estereotipados como son los cuadros sinóuticos, llaves, diagramas de árbol, esquemas, etc. para lograr una buena organización de la información?	1	3	5	10	30	50
11	¿El empleo de la memorización les es útil a sus alumnos para el aprendizaje y recuerdo de material académico?	1	4	4	10	40	40
12	¿Los alumnos cambian con sus propias palabras lo que están estudiando?	1	7	1	10	70	10
13	¿Al terminar de estudiar un tema, se da Ud. cuenta de qué tanto los alumnos han logrado aprender el mismo y en qué aspectos fallan?	7	2	0	70	20	0
14	¿Sus alumnos acostumban tomar notas, -- con sus propias palabras (ideas) al leer un texto o escuchar una clase?	3	6	0	30	60	0
15	¿Saben sus alumnos cómo elaborar un resumen de la información que tienen que recordar?	1	5	0	10	80	0
16	¿Los alumnos se hacen preguntas así mismos sobre la información por aprender?	2	4	2	20	40	20

TABLA 12

EVALUACION DE TAREAS

	TAREA 1		TAREA 2		TAREA 3			
	F	%	F	%	1a. lectura		2a. lectura	
					F	%	F	%
ENFOQUE PROFUNDO								
a) Integración Personal			3	11	4	15	1	3
b) Interrelaciones	1	3	2	7	3	11	1	3
c) Trascendencia								
Sub-total:	1	3	5	19	7	26	2	7
ENFOQUE SUPERFICIAL								
a) Aislamiento	13	35	5	19	7	26	8	28
b) Memorización	11	30	6	22	2	7	2	7
c) Pasividad	10	27	7	26	7	26	11	38
Sub-total:	34	92	18	68	16	59	21	72
Otros (No especificados/no concluidos).	2	5	4	15	4	15	6	21
Totales:	37	100	27	100	27	100	29	100

TABLA 13

EVALUACION DE TAREAS*

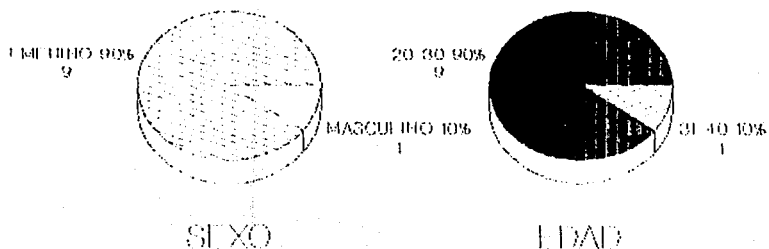
3a. Lectura (Texto Narrativo)

	Frecuencia	%
<p>A. COMPRESION LITERAL Identificación de situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de los acontecimientos directamente manifestados por el autor del texto.</p>	3	9
<p>B. COMPRESION INFERENCIAL Inferir, deducción y construcción de todos los matices significativos de un pasaje. Reconocer intenciones y propósitos del autor. Interpreta pensamientos, juicios y aseveraciones, su estado de ánimo y actitud respecto al pasaje. Involucra inferir situaciones y relaciones contextuales, estado de ánimo de los personajes no explícitamente manifestados por el autor.</p>	3	9
<p>C. COMPRESION CRITICA Juicio y evaluación del lector sobre las ideas leídas. Deducir implicaciones. Especular consecuencias. Obtener generalizaciones no establecidas por el autor. Distinguir lo real de lo imaginario entre hechos y opiniones. Juicios críticos sobre fuentes, autenticidad y competencia del autor. Detectar los recursos utilizados del autor para presentar ideas.</p>	1	3
D. OTROS	25	78
T o t a l:	<u>32</u>	<u>100</u>

* Evaluación realizado de acuerdo a Spín como Proceso Cognitivo.

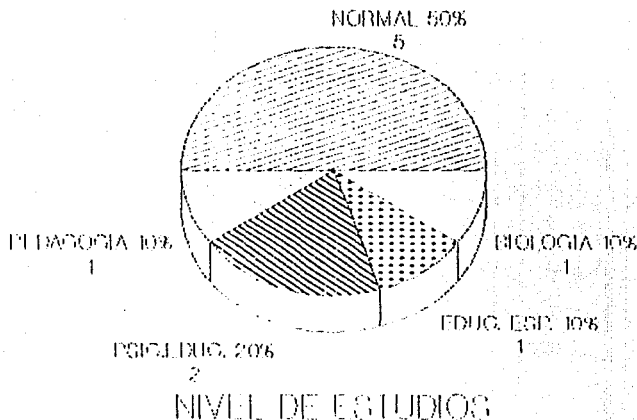
DETECCION DE NECESIDADES

CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA



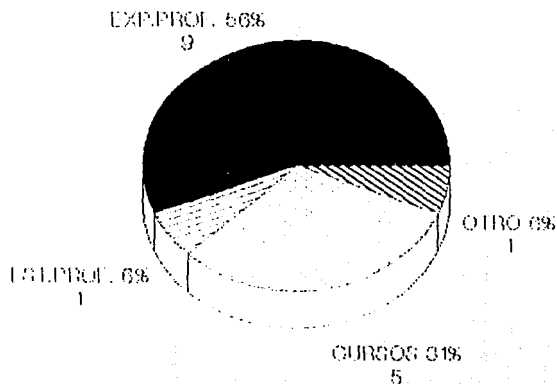
DOCENTES DE PRIMARIA

DETECCION DE NECESIDADES CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA



DOCENTES DE PRIMARIA

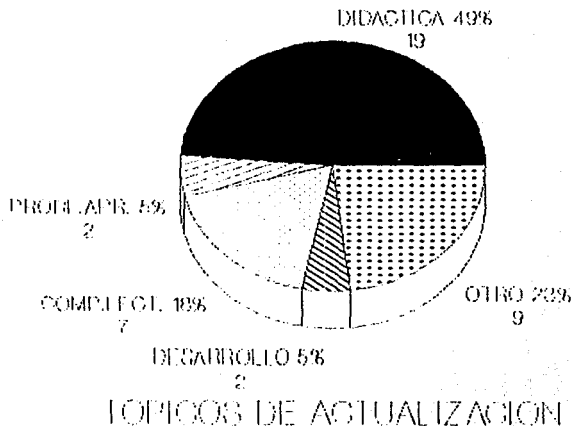
DETECCION DE NECESIDADES FORMACION DOCENTE



CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES

DOCENTES DE PRIMARIA

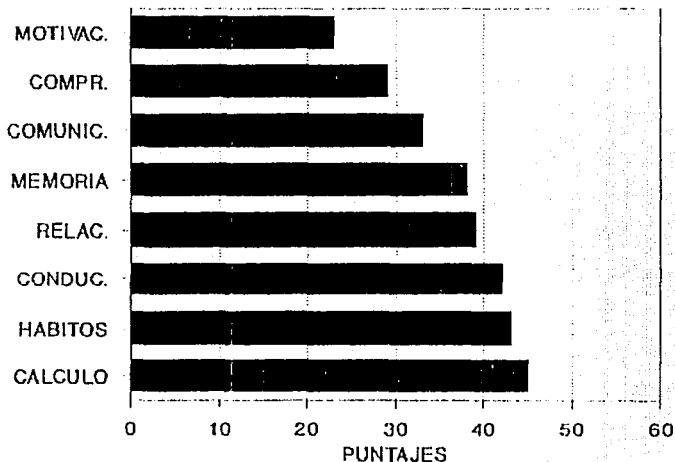
DETECCION DE NECESIDADES ACTUALIZACION PROFESIONAL



DOCENTES DE PRIMARIA

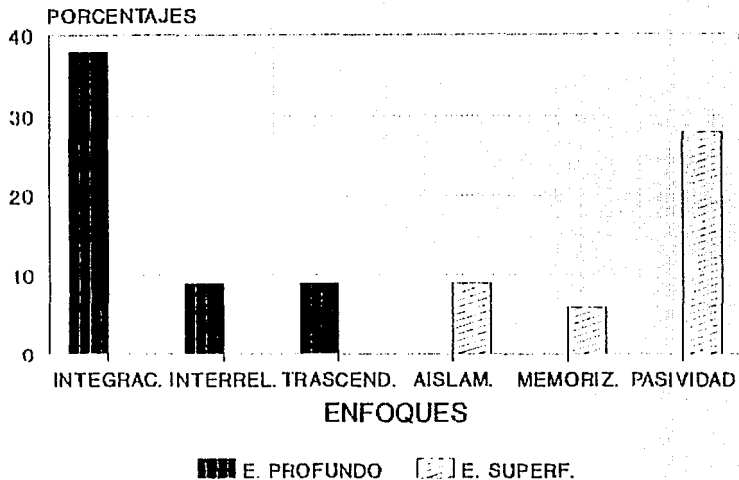
DETECCION DE NECESIDADES JERARQUIZACION DE HABILIDADES ACADEMICAS

HABILIDADES



DOCENTES DE PRIMARIA

DETECCION DE NECESIDADES METODOS DOCENTES Y COMPRENSION

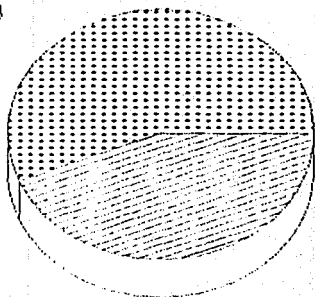


DETECCION DE NECESIDADES

ENFOQUES A LA COMPRESION

ENFOQUE PROFUNDO 56%

10

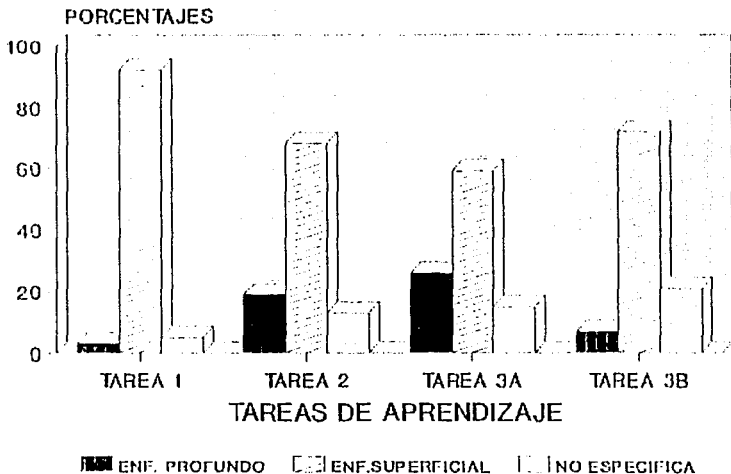


ENFOQUE SUPERFICIAL 44%

11

DETECCION DE NECESIDADES

ENFOQUES A LA COMPRESION



APENDICE 3

MANUAL DE TRABAJO PARA DOCENTES

DESTREZAS ACADEMICAS BASICAS
(Manual de trabajo para docentes)

INTRODUCCION

El aprendizaje significativo.

Cuando el alumno "repite" de manera verbal o escrita lo que leyó, pareciera ser que ha "aprendido" la lección, pero ¿el "aprender" la lección significa lo mismo que comprenderla?

La enseñanza clásica de la lectura ha supuesto siempre que la comprensión se daba espontáneamente una vez dominado el mecanismo de desciframiento. Sin embargo, las diferencias estructurales y enunciativas de la situación de la comprensión escrita, parecen indicar que ésta debe cuidarse desde el principio del aprendizaje lector y desarrollarse hasta la capacidad de enjuiciamiento de lo que se lee. Para ello es necesario contar con estrategias de aprendizaje efectivas.

¿Qué es una estrategia de aprendizaje?

Estrategia de aprendizaje es un conjunto de pasos o habilidades que un alumno posee y emplea para aprender y recordar la información.

Para que una estrategia de aprendizaje sea efectiva, debe auxiliarse en la retención, comprensión, recuperación y utilización de lo que se aprende de tal forma que los contenidos tengan significado para el alumno, que lo entienda y pueda analizarlos y relacionarlos con otra información.

Entre las estrategias que comúnmente emplea el alumno está la memorización que, aunque tiene sus ventajas no es la única ni la más conveniente para todos los tipos de materiales de estudio a los que se puede enfrentar. Existen otras estrategias que pueden ser útiles según el tipo de información que se tiene que aprender, y además para una misma información, el alumno, puede auxiliarse de una o más estrategias de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje.

Objetivo del Manual:

El propósito de este manual es mostrarle algunas estrategias de aprendizaje encauzadas básicamente para lograr un aprendizaje con significado, buscando un buen aprovechamiento de la lectura tanto de textos expositivos como narrativos. Está dirigido a docentes de educación primaria con la idea que puedan retomar lo que aquí se ofrece y trabajarlo con sus alumnos, por lo que su utilización y forma de manejo se circunscribe a las actividades planteadas en el programa oficial.

ESTRATEGIAS PRIMARIAS

Las estrategias primarias son las que emplea el estudiante para operar directamente sobre el material contenido en el texto, y se refieren a estrategias que facilitan la comprensión y la memoria incluyendo a su vez estrategias de procesamiento significativo de la información y estrategias de estudio activo.

Específicamente, el manual cubre las secciones donde se busca auxiliar al docente en la inducción de estrategias de aprendizaje primarias para la comprensión de textos académicos, entre las que señalamos a continuación:

- Ideas clave
- Imaginería
- Elaboración significativa
- Resúmenes
- Pregunta-respuesta

En cada una de ellas se le explicará en qué consiste y se ofrecerán ejemplos de aplicación.

ESTRATEGIAS DE APOYO

Las estrategias de apoyo tiene como finalidad que el maestro atraiga la atención del alumno sobre la información, el facilitar la adquisición del conocimiento y el evitar la angustia que se presenta en el alumno al enfrentarse a situaciones desconocidas.

A continuación se explicará en qué consisten la atención y motivación por el estudio y se mencionarán algunas estrategias para favorecerlas:

Atención e interés:

El término interés significa estar entre, concernir, poseer valor. Indica que "aquello" tiene un valor, que es útil o significativo. También se define como sentimiento agradable o desagradable, producido por una idea o un objeto con la facultad de atraer y mantener la atención (Kelly, 1982).

El interés puede ser nato o adquirido. El interés nato es el valor intrínseco que un objeto posee para atraer la atención, por ejemplo, los ruidos estrepitosos, las luces potentes, los objetos móviles, los colores brillantes, que por sí solos despiertan el interés en los niños. El interés adquirido se deriva de la asociación de un objeto con otro sobre el que existía ya un interés, por ejemplo, si el alumno siente antipatía por la Biología, podrá llegar a sentir auténtico interés hacia ésta si se le relaciona con la salud, riqueza, felicidad y bienestar de la comunidad. De esta manera al relacionar la materia con otras cosas ya interesantes, proporciona un nuevo interés al alumno. Existen dos formas de atención: la espontánea y la voluntaria (Kelly, 1982, p. 122).

Atención espontánea:

La atención espontánea puede suscitarse por algún objeto externo o puede seguir una corriente interesante de pensamiento. Por lo que el maestro puede despertar el interés del alumno provocando su curiosidad. Esto supone el empleo de métodos que despertarán la actitud interrogativa respecto al tema que se trata,

conectando nuevos materiales con los viejos intereses. Los intereses deseables que el niño aporta con él al aula deben ser desarrollados, ampliados y comprendidos. Omitir este punto de contacto con los alumnos no es enseñar, sino simplemente asignar tareas.

Atención voluntaria:

La atención voluntaria se controla desde el interior y supone un esfuerzo. El individuo decide a qué ha de atender en lugar de permitir que los objetos interesantes del pensamiento lo determinen por él. Requiere un control inteligente, aplicado a un fin, para poder dominar los propios pensamientos, dictando de antemano los temas que han de ser objeto de los mismos. El niño conforme va creciendo aprende a reconocer la importancia de lo que no es inmediatamente interesante, en vista de su valor futuro.

Existe una relación entre las formas voluntarias y espontáneas de la atención, ya que sería imposible concentrarse por mera fuerza de la voluntad sobre un objeto carente de interés, de la misma manera, la ciega persecución de intereses conduciría finalmente al caos mental. Cada forma de atención debe de apoyar y reforzar la otra.

Para asegurar y sostener la atención, el maestro debe eliminar todas las posibles distracciones, explicar contenidos que sean adecuados a la madurez mental del niño en forma abreviada y jerárquica, suprimiendo lo que no sea esencial cuando esté explicando nuevos temas o materias. Otro aspecto que interfiere en el aprendizaje es la ansiedad (Kelly, 1982).

Ansiedad:

La ansiedad se presenta ante aquellos lectores que están temerosos de cometer algún error, o de no comprender el material en detalle, lo cual los lleva a memorizar la información leída, con el propósito de "retener" la mayor parte de ésta, sin realizar una interacción plena de la lectura, conduciendo al estudiante a una situación emocionalmente negativa ya que la posibilidad de cometer errores o de olvidar detalles les provoca ansiedad. Lo mismo sucede cuando el material no se adapta al lenguaje o nivel de conocimientos del alumno imposibilitando su lectura provocándoles

de esta manera una visión encapsulada, es decir sólo se sobrecarga de información visual carente de significado. Esto también suele suceder cuando se lee con demasiada lentitud.

Algunas de las estrategias de apoyo que Alonso Tapia (1991) sugiere para motivar al alumno atrayendo su atención sobre la lectura y evitar la ansiedad de éste ante los trabajos escolares son:

- a) Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar.
 - Presentando información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno.
 - Plantear problemas a resolver.
 - Variar los elementos de la tarea para mantener la atención

- b) Mostrar relevancia del contenido o tarea para el alumno.
 - Relacionando el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares al alumno, con sus experiencias, con sus conocimientos previos y con sus valores.
 - Ejemplificar la meta para lo que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción.

- c) Organizar actividades en grupos cooperativos haciendo depender la evaluación de cada alumno de los resultados globales obtenidos por el grupo.

- d) Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción y la autonomía.

- e) Orientar a los alumnos antes, durante y después de la tarea.
 - Antes: Hacia el proceso de solución más que hacia el resultado.

-Durante: Hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarlas.

-Después: Informando sobre lo correcto o incorrecto del resultado, centrando la atención del alumno en el proceso que siguió, lo que aprendió, reflexionando sobre el acierto o fracaso de la tarea.

- f) Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes.

-La concepción de la inteligencia como algo modificable.

-La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como criterios, modificables y controlables.

-La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

Respecto a este inciso el papel del docente es muy importante ya que los mensajes que envía a sus alumnos son con respecto a su autoestima, pues les hace tomar conciencia de que sus limitaciones hacia el aprendizaje se pueden superar con dedicación y el deseo de lograrlo.

- g) Modelar o ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase.

- h) Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma que:

-Los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.

-Evitar la comparación de unos con otros, pero acentuando la comparación con uno mismo. La evaluación se podría hacer de la siguiente manera:

- 1) diseñando las evaluaciones que permitan saber si el alumno sabe algo o no lo sabe y, en caso negativo, por qué.
- 2) Dar información al alumno sobre lo que tiene que corregir o aprender, evitando las notas cuantitativas, dando en su lugar información cualitativa relativa a lo que el alumno necesita corregir o aprender.

- 3) Transmitirle mensaje de confianza junto con sus resultados y
- 4) Dar la evaluación de manera personal, sin hacerlo públicamente.

Para el empleo de estas estrategias, el maestro debe basarse de acuerdo a la información previa que sus alumnos manejan respecto al tema y al tipo de texto que sus alumnos van a leer.

Por ejemplo si el texto es de tipo narrativo, la estrategia elegida habrá de desarrollar información directamente relacionada con el argumento de la historia y no solo con el tema tratado.

Para estos casos las estrategias sugeridas por Cooper (1990) son las siguientes:

- Discusión.
- Actividades generadoras de información previa.
- Pre-interrogantes.
- Actividades para establecer el propósito de la lectura.
- Anticipos de la historia.
- Redes.
- Role playing y
- Lecturas previas.

Para los textos expositivos el maestro ha de proveer al alumno de recursos que desarrollen información relacionada con el tema tratado y con las ideas centrales del texto, estos recursos pueden ser:

- Discusión.
- Actividades generadoras de información previa.
- Pre-interrogantes.
- Actividades para establecer el propósito de la lectura.
- Objetivos.
- Mapas semánticos.
- Ilustraciones.
- Materiales concretos.
- Role playing.
- Visitas programadas.
- Lecturas previas.

Cooper (1990, p. 122) hace hincapié en el uso de las pre-interrogantes, la discusión de preguntas formuladas y al establecimiento de objetivos, pues cada una cumple funciones que

- 3) Transmitirle mensaje de confianza junto con sus resultados y
- 4) Dar la evaluación de manera personal, sin hacerlo públicamente.

Para el empleo de estas estrategias, el maestro debe basarse de acuerdo a la información previa que sus alumnos manejan respecto al tema y al tipo de texto que sus alumnos van a leer.

Por ejemplo si el texto es de tipo narrativo, la estrategia elegida habrá de desarrollar información directamente relacionada con el argumento de la historia y no solo con el tema tratado.

Para estos casos las estrategias sugeridas por Cooper (1990) son las siguientes:

- Discusión.
- Actividades generadoras de información previa.
- Pre-interrogantes.
- Actividades para establecer el propósito de la lectura.
- Anticipos de la historia.
- Redes.
- Role playing y
- Lecturas previas.

Para los textos expositivos el maestro ha de proveer al alumno de recursos que desarrollen información relacionada con el tema tratado y con las ideas centrales del texto, estos recursos pueden ser:

- Discusión.
- Actividades generadoras de información previa.
- Pre-interrogantes.
- Actividades para establecer el propósito de la lectura.
- Objetivos.
- Mapas semánticos.
- Ilustraciones.
- Materiales concretos.
- Role playing.
- Visitas programadas.
- Lecturas previas.

Cooper (1990, p. 122) hace hincapié en el uso de las pre-interrogantes, la discusión de preguntas formuladas y al establecimiento de objetivos, pues cada una cumple funciones que

permiten activar experiencias previas, hacer inferencias, crear expectativas, en otras, que permitan reflexionar sobre la lectura.

ESTRATEGIAS DE METACOGNICION:

Las estrategias metacognoscitivas son las acciones conscientes que ejecuta el alumno para asegurar la efectividad del procesamiento de la información en el texto, en donde controla y planifica las actividades que debe realizar para tal fin.

El conocimiento y control de los alumnos sobre su propio razonamiento y sus actividades de aprendizaje, supone dos elementos básicos a saber: (Cooper, 1990)

- a) Conciencia de los procesos y habilidades requeridos para concluir satisfactoriamente una tarea y
- b) Capacidad de determinar cuándo está realizando una tarea de manera correcta y de hacer correcciones durante la realización de la misma, si ello es preciso.

La estrategia ejecutiva es la que nos va a permitir que estos dos elementos se lleven a cabo, pues se le considera como una "estrategia maestra" (Rose Bartha, 1984) que proporciona un plan organizado para llevar exitosamente cualquier tarea, indicando qué cosas se deben de saber para poder alcanzar exitosamente cualquier meta. Señala en primer lugar, lo que se debe saber o lo que hay que hacer; en segundo lugar, cómo hacerlo y por último si se está haciendo en forma correcta. Dicho de otra manera, la estrategia ejecutiva, nos permite planear, en base a los conocimientos que ya se tienen, qué estrategia emplear en determinada tarea, y por otro lado, nos permite regular si las acciones que decidimos en la ejecución de la tarea son las acertadas. En caso contrario, nos ayuda a buscar otros procedimientos para corregir el error.

Para que los alumnos desarrollen efectivamente el proceso de regulación, el maestro deberá emplear en forma sistemática la estrategia sugerida completando previamente las actividades preparatorias apropiadas en cuanto a información previa y el vocabulario requerido.

Una forma de establecer si el alumno es capaz de regular su propia comprensión consiste en hacerle leer y responder a ciertas

preguntas relacionadas con el texto, y luego pedirles que digan ellos mismos si sus respuestas son correctas. A continuación se describen los tipos de preguntas que se pueden formular:

Preguntas de información directa: en donde se active el recuerdo o identificación de la información que ya se conoce o se encuentra fácilmente.

Preguntas de focalización: para transformar la información comparando, analizado, elaborando relaciones, procedimientos o explicaciones.

Preguntas de valoración: que determinen la bondad, propiedad o efectividad de un procedimiento.

Preguntas de amplitud: que sirvan para incrementar una área de estudio generando múltiples posibilidades de interpretaciones o soluciones.

Esta actividad permitirá evaluar tanto el conocimiento previo como el adquirido antes y después de la lectura, detectar las fallas en la comprensión y buscar estrategias para corregirlas.

MODELADO DE ESTRATEGIAS

Otra de las pretensiones de este manual es el de fomentar la reflexión en la enseñanza de las estrategias, a través de la ejecución, en donde el docente no sólo explique la estrategia sino que "modele" ante sus alumnos del cómo llegar a emplear cada una de ellas, fomentando la reflexión para que su ejecución no sea solo imitativa. De esta forma, los alumnos podrán decidir cuándo y dónde emplearla independientemente del tipo de texto que se lea. Asimismo, se pretende que tanto el docente como el alumno, al manejar estas estrategias, desarrollen otras, presenten alternativas e inclusive modifiquen las que se le presentan.

A continuación se describirán cada una de las estrategias primarias, su uso y empleo, incluyendo a su vez, las estrategias de apoyo y las estrategias metacognoscitivas, que deberán ir implícitas en cada tarea a realizar.

IDEAS CLAVE

Las ideas principales aparecen a lo largo de todos los niveles del texto y se pueden definir como el pensamiento más general del cual se desprenden aspectos o casos particulares, tales como hechos históricos, reglas, hipótesis, etc.

Función de las Ideas Clave:

Responde a:

Definen y describen un fenómeno o un concepto.

¿Qué es? ¿Cómo es?

Explican cómo se produce.

¿Cuál fue la causa?
¿Cuál es el efecto?

Comparan y contrastan ideas, objetos o sucesos.

Describen diferencias y semejanzas entre las cosas.

Instruyen sobre cómo hacer algo.

Describen paso a paso las actividades que hay que realizar para lograr algo.

Jerarquizan los hechos.

Indican qué es lo más importante y que lo trivial, lo relevante y lo secundario, lo general y lo específico.

Ordenan los hechos.

Indican qué sucedió antes y después, ofrecen una secuencia de los eventos.

Palabras auxiliares:

Al leer un texto, algunas palabras que usa el autor ayudan a ubicar la lectura, sirven de anticipadores y preparan al alumno en lo que va a leer después de ellas, facilitándoles la tarea de descubrir las ideas clave. Ejemplo de algunas de ellas son las siguientes:

Palabras de introducción:

Indican que se va a introducir una idea nueva en el texto.

primero	en primer lugar	al inicio
inicialmente	originalmente	de primera instancia
para comenzar	en principio	

Palabras de preparación:

Indican que algo se va a enunciar o explicar.

enseguida	a continuación	abajo presentamos
antes de		

Palabras de inclusión:

Indican que todo forma parte de la misma idea, de lo cual hay que establecer sus relaciones.

y más	también	además
de la misma forma	incluso	asimismo
junto con	asociado a lo anterior	adicionalmente

Palabras de contraste:

Señalan que el autor presentan oposición, diferencias o cambios entre las ideas, y se deben hacer las distinciones adecuadas.

o	pero	aunque
sin embargo	diferente a	distintas
diferentes de	por otra parte	mientras que

Palabras de comparación:

Indican ideas que tienen similitud o cualidades comunes:

al igual que	así como	tal como
parecido a	de manera semejante	similar a
mientras que		

Palabras de relación causa-efecto:

Hacen referencia a algo que se produce o es consecuencia de otra situación, elemento o fenómeno.

debido a	es la causa de	en consecuencia
se producen cuando		

Analícemos la siguiente lección y las estrategias de apoyo, primarias y metacognoscitivas que pueden emplearse para favorecer el aprendizaje significativo de la misma.

EL MARAVILLOSO CONJUNTO DE LOS SERES ANIMADOS

Nuestro planeta no es únicamente la morada del hombre. Si sólo nosotros habitásemos el mundo, éste estaría casi desierto; habrían inmensas extensiones del globo que resultarían innecesarias, pues hay muchas regiones donde el hombre no puede vivir.

Pero de hecho no hay parajes inhabitados. Todas las regiones de la tierra, del mar y del aire, están pobladas de seres vivos. Y la vida se propaga por todas partes, sin excepción.

Nuestra vista no es bastante aguda para percibir todos los ínfimos corpúsculos que viven. Si nuestros ojos tuviesen la potencia aumentativa de las más poderosas lentes, veríamos que en el aire que respiramos pululan seres infinitamente pequeños, nos daríamos cuenta también que el suelo de nuestro jardín es un hervidero de insectos pequeñísimos; observaríamos que en las gotas de agua que bebemos existen más criaturas vivas de las que podríamos llegar a contar. Sabemos que hay vida en el aire y en el mar. Podemos ver la medusa que flota en las aguas del océano y que por ellas circulan peces de diferentes especies. Bajo las aguas viven monstruos, tales como ballenas y tiburones. No obstante, todavía no se conoce exactamente la vida de los enormes abismos marinos, aunque ya se ha podido filmar a bastante profundidad.

Es decir, la vida existe en todas partes y en diferentes formas, que responden a las diversas condiciones del medio ambiente. Además de los representantes del género humano, la naturaleza ha creado muchos trabajadores, grandes y pequeños, que ejecutan la enorme labor universal.

ESTRATEGIAS DE APOYO

Las pre-interrogantes las podemos emplear para establecer, como primer paso, el propósito u objetivo de la lectura:

Ejemplo:

El texto que vamos a leer se titula "El maravilloso conjunto de los seres animados (lo subrayamos para atraer la atención del alumno sobre este tema)

Posteriormente, se formularían preguntas, que nos permitan conocer que tanto saben los alumnos acerca del tema.

1. ¿Alguno de ustedes sabe que son los seres animados?
Hagamos una lista de ellos (Se hace aceptan las respuestas y se discuten si son correctas o no).
2. ¿Qué cualidades deben tener los seres animados?
3. ¿Un árbol es un ser animado? ¿Por qué?
4. ¿En qué lugares hay seres animados?
5. ¿Los seres animados son iguales en tamaño y forma?

Con estas preguntas podemos definir el objetivo de la lectura:

Determinar la diversidad de los seres animados que habitan en nuestro planeta.

ESTRATEGIAS PRIMARIAS

Existen cuatro etapas para determinar las ideas centrales a partir de varios párrafos (Cooper, 1990, p. 298):

1. Leer el párrafo para determinar cuál es el tema.
2. Buscar una frase que resuma los detalles del párrafo que se hallen relacionados entre sí (ésta es la idea central).

3. Si no hay frase alguna que resuma la idea principal, seleccionar las ideas que no sean relevantes e ignorarlas.
4. Apoyarse en los detalles relacionados e importantes para configurar nuestra propia frase-resumen de la idea principal.

Al utilizar las cuatro etapas descritas, podemos determinar la idea central del texto:

- 1) Al leer el texto observamos que cada uno de los párrafos hablan acerca de los lugares donde hay vida, quienes son los que viven en determinadas regiones.
- 2) En el segundo y cuarto párrafo el autor resume la idea global del texto.
- 4) Considero que en el segundo y cuarto párrafo puedo determinar la idea principal del texto: "Todas las regiones de la tierra, del mar y el aire están pobladas de seres vivos".

También podríamos ubicar las palabras clave párrafo por párrafo.

1er. párrafo:

"no es únicamente" nos esta indicando que hay más posibilidades u otras alternativas, está definiendo que es habitado por otros además del hombre.

2o. párrafo:

"Pero" nos esta indicando el contraste de las ideas que se señalan en el primer párrafo

...Si sólo nosotros habitásemos el mundo, éste estaría casi desierto; habrían inmensas extensiones del globo que resultarían innecesarias, pues hay muchas regiones donde el hombre no puede vivir. PERO de hecho no hay parajes inhabitados.

"todas y sin excepción" nos están indicando una afirmación absoluta:

...TODAS las regiones de la tierra, (...) están pobladas de seres vivos. Y la vida se propaga por TODAS partes, SIN EXCEPCIÓN.

3er. párrafo:

"No obstante" y "Aunque" nos esta indicando el contraste de todas las ideas explicativas acerca de lo que se conoce de la existencia de los seres animados

NO OBSTANTE (podemos sustituirlo por PERO) todavía no se conoce exactamente la vida de los enormes abismos marinos, AUNQUE ya se ha podido filmar a bastante profundidad.

4o. párrafo:

"Es decir" y "además", la primera esta indicando, en otras palabras y de manera resumida todo lo que se escribió en los párrafos anteriores:

ES DECIR, la vida existe en todas partes y en diferentes formas, que responden a las diversas condiciones del medio ambiente.

la segunda, está incluyendo otro tema que se refiere a los seres animados:

ADEMÁS de los representantes del género humano, la naturaleza ha creado muchos trabajadores, ...

ESTRATEGIA DE METACOGNICION

Después que el docente ha modelado el uso de la estrategia, se pide a los alumnos que a su vez, modelen para sus compañeros, recurriendo al diálogo para esclarecer dudas o dar retroalimentación.

Algunas preguntas que se puedan formular al final del ejercicio son:

1. Explica cómo llegaste a determinar la idea principal?
2. Señala que problemas o dudas tuviste al hacerlo.

3. ¿En qué otras lecturas podrías emplear esta estrategia?
4. Puedes indicarnos qué hacer cuando no hay frases que expliquen la idea central o general de lo que se lee?

En los espacios siguientes, indique las observaciones y sugerencias que crea necesarias para llevar a cabo la conducción de esta estrategia.

OBSERVACIONES:

SUGERENCIAS:

IMAGINERIA

La estrategia de imaginaria consiste en formar imágenes mentales, algo así como fotografías o películas que se relacionen con la información que el alumno tiene que aprender. Estas imágenes pueden ser objetos, personajes o situaciones estáticas o con movimiento, que representan algo conocido y familiar para él.

Una imagen mental es algo así como una reconstrucción que se hace de cosas o situaciones que se perciben a nivel de los sentidos y que se forman a través de la información que se tiene almacenada en la memoria.

Si se forma una imagen mental con lo que se tiene que aprender es más probable que el alumno lo aprenda, retenga y recuerde de una forma organizada y eficaz, que si sólo se aprende las cosas como "perico".

Para que la estrategia de imaginaria sea efectiva, se proponen las siguientes recomendaciones.

1. Las imágenes mentales que se formen deben ser lo más claras y nítidas posibles, completando todos los detalles, tratando de que realmente estén referidas a objetos o situaciones que le sean familiares al alumno.
2. Procurar que las imágenes estén lo más apegadas a la información que se desea recordar, de manera que cuando se evoquen sirvan de apoyo por la relación que establecen entre la información y la imagen creada.
3. Conectar varias ideas en una sola imagen en lugar de una imagen por cada idea, pues esto es más económico en esfuerzo para aprender y para recordar posteriormente.

Los individuos difieren en el grado en que pueden manejar o manipular voluntariamente las imágenes que se forman. Un ejemplo de ello sería el siguiente ejercicio:

-Cierre los ojos e imagínese un libro.

¿Puede "ver" de qué tamaño es? ¿de qué grosor? ¿qué color tiene la pasta? ¿puede "leer" el título y el autor?

Si logra hacerlo es que tiene presencia nítida de imágenes.

Veamos ahora si puede manipularlas:

Imagínese el mismo libro, cerrado, ahora imagínese lo abierto. ¿puede "verlo" abierto y cerrado alternadamente? ¿puede imaginar ahora el libro con otro color y otra portada? ¿puede cambiar de lugar el título y el nombre del autor?

¿Puede verse a sí mismo sentado leyéndolo? Imagine que está sentado en una silla cómoda frente a un escritorio, no hay ruidos ni nada lo distraiga. Ahora mírese a sí mismo revisando el libro, ahora lo subraya y toma notas, ahora lo cierra y reflexiona sobre lo que leyó.

Imagínese ahora que está platicando con sus amigos en clase lo que leyó en el libro ¿con quienes? ¿qué les dice? ¿que le contestan?

Con ejercicios similares se puede ir entrenando la habilidad imaginativa del alumno. Trate de hacerlo frecuentemente y ante situaciones diversas. Por ejemplo, en la mayoría de los textos de enseñanza primaria de la SEP la información se auxilia con dibujos o fotografías, indíquelo a sus alumnos que observen detenidamente estas ilustraciones, que traten de encontrar la relación que hay entre el título y la ilustración. Que reproduzcan mentalmente la imagen de la manera como la percibieron inicialmente (de manera estática), posteriormente que se imaginen ésta en diversas situaciones. A partir de este tipo de ejercicios los alumnos podrían elaborar "su propia historia" dependiendo de la manipulación que ejerció en la imagen inicial.

Es claro que no en todo tipo de información se pueden elaborar imágenes, sobre todo los de carácter abstracto. En algunos textos expositivos descriptivos se puede emplear; sin embargo en la mayoría de los textos narrativos es una estrategia que se puede manipular con gran facilidad.

Veamos el siguiente texto narrativo (libro de Español, 3er. grado. SEP, 1978)

La boa

La boa se balancea en las ramas y adorna con sus lindos colores los árboles de la selva. Cuando está quieta en el suelo parece una rama recién cortada.

Cuando la boa tiene hambre arrastra su largo cuerpo sin hacer ruido. Se acerca a su presa, salta y se enrosca en el animal. Lo aprieta fuerte, fuerte, hasta que lo mata. Luego se lo traga entero. Al ratito la boa comienza a sentir mucho sueño. Y se tira a dormir en un lugar soleado.

Duerme, duerme mucho tiempo para poder hacer la digestión.

La digestión de la boa es larga, porque se alimenta de animales grandes: conejos, venados, becerritos. Cuando ya la boa ha hecho la digestión vuelve a sentir hambre, se balancea en las ramas de los árboles, y enrosca en los troncos con su cuerpo hecho de lindos anillos. Arrastra sin ruido su largo cuerpo, y acecha a su presa.

La boa vive en lugares diferentes. Lo mismo la encontramos en las cálidas arenas de los desiertos africanos que en las húmedas selvas de América.

ESTRATEGIA DE APOYO

Como primer paso el docente podría definir el objetivo de la lectura escribiéndola en el pizarrón:

La digestión de la boa

Enseguida formularíamos preguntas, con la finalidad de que los alumnos nos digan lo que saben acerca de la "boa" y el concepto "digestión" (activar la información previa de los alumnos):

1. ¿Qué es una boa?
2. ¿Podrían describirmela?

3. ¿En dónde las has visto?
4. ¿Sabes en qué lugares habita?
5. ¿Sabes qué es la digestión?
6. ¿Cuándo y por qué se hace la digestión?

ESTRATEGIA PRIMARIA

Instrucción: Leamos cada párrafo e imaginémonos cada una de las acciones.

1er. párrafo: (describe a la boa)

- a) Imagina los colores que tiene
- b) Imagina el tamaño que tiene, es chica, es grande?
- c) Imagínala sobre la rama, en el suelo...

2o. párrafo: (la boa tiene hambre)

- a) Imagina qué hace la boa para acercarse a su presa?
lo hace rápida o lentamente?
- b) Imagina cómo se enreda en su presa y que siente esta al estar apretada.
- c) Te puedes imaginar cómo se traga a su presa?

3er. párrafo: (La boa duerme)

- a) La boa esta llena, ¿cómo imaginas que es su sueño, profundo o con sobresaltos?

4o. Párrafo: (lugares donde vive la boa)

- a) Imagínate al desierto, sin árboles, sin flores, no hay agua, sólo arena.
- b) Imagínate la selva con mucha vegetación, con árboles, ríos,...

Finalmente, se le puede pedir a los alumnos que formen un equipo de 3 ó 4 y elaboren un dibujo de lo que se imaginan en cada párrafo para sacar una historia de manera secuencial; o en forma individual, que hagan un dibujo de la bca en la selva o el desierto y que cada uno decida qué acción dibujar, si cuando atrapa a su presa, si cuando se la traga o cuando esta haciendo la digestión.

ESTRATEGIA METACOGNOSCITIVA

Después de haber modelado tanto el docente como el alumno, le formulamos preguntas al alumno para que nos indique la utilidad de la estrategia y como lo considera él.

- a) Qué utilidad tiene para ti el uso de la estrategia de imaginaria?
- b) Cuándo o en qué tipo de lecturas te formas imágenes de lo que estas leyendo?
- c) Explica qué haces para formar imágenes cuando lees?
- d) De qué manera puedes indicarnos lo que te estás imaginando?
(posibles respuestas: platicándolo, dibujándolo, actuándolo ...)

Indique las observaciones y sugerencias para aplicar esta estrategia.

OBSERVACIONES:

SUGERENCIAS:

ELABORACION SIGNIFICATIVA

Elaboración significativa quiere decir TRABAJO ACTIVO con el material de estudio, transformándolo, adaptándolo a tu propio estilo de aprendizaje y a tu acervo de conocimientos.

Esta estrategia consiste en crear representaciones significativas que interrelacionan los diferentes segmentos de información que desean aprender. ¿Qué quiere decir esto? Se trata de relacionar la nueva información con conocimientos previos que sean familiares y comprensibles para los alumnos.

Al elaborar mentalmente con significado se parafrasea la información, es decir, el alumno traduce con sus propias palabras la información y esto a su vez le permitirá analizarla y contrastarla, recurriendo al empleo de:

Analogías (proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro; por ejemplo, el funcionamiento del ojo es análogo (parecido, semejante) al de una cámara fotográfica.

Contrastación de información (cuando se comparan dos objetos, eventos o situaciones y se delimitan sus semejanzas y diferencias).

Inferencias (cuando se buscan y analizan las relaciones lógicas entre los materiales de estudio y se formulan leyes o reglas comunes, o se llega a conclusiones generales).

Se puede utilizar esta estrategia cuando la información por aprender se preste para relacionarla con conocimientos o experiencias previas del alumno, siempre y cuando estén bien manejadas y comprendidas, pues de otro modo, si el maestro relaciona la nueva información con datos sueltos, endebles, confusos, el alumno se confundirá aún más. Por ejemplo, imagine la situación siguiente: en clase se estudia una unidad sobre el sistema circulatorio humano, y el profesor dice, tratando de facilitar la información, que se piense en un sistema semejante, como el funcionamiento de un lavabo y su tubería, y que se comparen ambos; sin embargo el alumno no conoce el funcionamiento del lavabo, esto conducirá a que el alumno se sienta confundido o lleno de ansiedad, y la elaboración significativa no se lleva a cabo.

En consecuencia, la información que se va a asociar, debe ser realmente información comprensible con la que el alumno pueda establecer algún tipo de transformación que sea pertinente al caso y esto dependerá básicamente de los conocimientos previos con que cuente el alumno.

Frecuentemente, los mismos libros de texto, o el profesor en la clase, están empleando la elaboración significativa cuando al dar ejemplos mencionan analogías y establecen semejanzas y diferencias entre distintos contenidos por estudiar.

ESTRATEGIAS DE APOYO

El maestro debe de decir a sus alumnos cuál es el propósito del material que se va a leer.

Quando la información es nueva, el profesor sugerirá el objeto o tema con el que se establecerán las semejanzas, pidiéndole a los alumnos que enlisten todo lo que saben acerca de éste, si las respuestas se adecuan al tema que se va a ver, entonces si se podrá hacer una elaboración significativa.

Después de leer la nueva información se le pide al alumno que enliste las características de lo que se leyó y compare éstas con la información anterior, buscando semejanzas y diferencias de ambas informaciones.

LLUVIA, GRANIZO Y NIEVE

Elisa se puso a contar que el otro día su tío le explicó por qué llueve, y Pablo le pidió que les explicara a todos. Entonces, Elisa dijo que el vapor de agua se condensa en la parte más alta de la atmósfera, porque allá hace mucho frío. Luego les preguntó si se acordaban de lo que era condensar; todos dijeron que sí, que ya habían hecho el experimento. Elisa les dijo que se forman las nubes cuando el agua se condensa allá arriba en gotas pequeñísimas. Cuando el aire las mueve, estas gotitas chocan contra otras y forman gotas más grandes, hasta que no se pueden sostener en el aire y caen por su propio peso. Así se forma la lluvia.

Sara le preguntó a Elisa si sabía cómo se forman el granizo y la nieve.

¡Ahí, eso también me lo dijo. Cuando las nubes están muy arriba, en una zona muy fría, el vapor se condensa en forma de cristales de hielo, que también se juntan y caen como plumas de nieve. El granizo se forma cuando la lluvia, al ir cayendo, cruza por una zona de aire frío y se congela. Cada granizo es una gota de agua congelada, un pedacito de hielo.

ESTRATEGIAS DE APOYO:

1. Ubicamos las palabras subrayadas: condensar, vapor, niebla, granizo.
2. Formulamos preguntas que nos permitan saber qué saben los niños sobre la lluvia (Objetivo de la lectura) y que conceptos tienen de las palabras subrayadas.
 - a) Podrías decirme por qué llueve?
 - b) Cómo nos damos cuenta de que va a llover?
 - c) Llueve todo el año?
 - d) Por qué decimos que esta granizando?
 - e) En qué época del año cae nieve?
 - f) Hace calor en esa época?
 - g) Puedes explicarme cómo es el vapor o que lo ocasiona?

ESTRATEGIAS PRIMARIAS:

La estrategia que vamos a emplear es la de las analogías, es decir, vamos a buscar un ejemplo, idea o caso que se puede comparar con el fenómeno de la lluvia.

Subrayemos las siguientes oraciones del primer párrafo:

...Entonces, Elisa dijo que el vapor de agua se condensa en la parte más alta de la atmósfera porque allá hace mucho frío. ... Elisa les dijo que se forman las nubes cuando el agua se condensa allá arriba en gotas pequeñísimas. Cuando el aire las mueve, estas gotitas chocan unas contra otras y forma gotas más grandes, hasta que se pueden sostener en el aire y caen por su propio peso.

Ya sabemos qué sucede antes de que caiga la lluvia, en qué época llueve. Ahora vamos a analizar lo que sucede cuando ponemos a hervir agua:

1. Si ponemos una olla de agua en el fuego, qué pasa si la dejamos hervir por mucho tiempo?
2. Cómo se consume el agua, o en donde queda el vapor?
3. Qué sucede cuando se enfría el vapor que subió?
4. Si la olla no estuviera en la lumbre, ¿le saldría vapor?
5. Para que se forme el vapor que se necesita?

En conclusión:

6. Podrías decirme, entonces, cuáles son los pasos que se necesitan para que se de el fenómeno de la lluvia y cuáles son las semejanzas que hay con la olla de agua en el fuego?
7. Hagamos dos listas y veamos las semejanzas o diferencias que hay entre ellas.

Olla de agua hirviendo

Agua

fuego

El fuego calienta al agua.

El vapor se sale de la olla y se eleva (quizás al techo)

El aire enfría el vapor del techo y se forman las gotas grandes que empiezan a caer.

Lluvia

Agua de los ríos, mares mares, lagunas.

Sol

El sol calienta el agua de de los ríos, mares, lagunas.

El vapor se eleva hasta lo más frío de la atmósfera.

El aire mueve las gotas y éstas caen en forma de lluvia.

ESTRATEGIAS DE METACOGNICION

Se formulan preguntas al alumno para que nos indique si la estrategia que se le modelo la ha comprendido.

1. Consideras que te puede servir esta estrategia de estudio?
2. En qué tipo de lectura la utilizarías?
3. Para qué te serviría aplicar esta estrategia en tus lecturas?
4. Qué harías si no recordarás cosas u hechos que pudieras comparar con lo que lees?
5. Te ayudaría emplear otra estrategia, por ejemplo, la de imaginaria o resúmenes, para encontrar semejanzas o analogías de lo que estas leyendo?
6. Qué otra estrategia te podría servir de apoyo para elaborar analogías?
3. Qué parte de la información podrías considerar para hacer las semejanzas o analogías?

Qué observaciones o sugerencias indicaría para emplear la estrategia de la elaboración significativa (analogías, semejanzas, contrastación)

OBSERVACIONES:

SUGERENCIAS:

RESUMENES

Elaborar resúmenes ha sido una práctica educativa muy difundida en todos los niveles de educación, sin embargo los alumnos de enseñanza primaria, carecen de estrategias para realizar esta actividad, la mayoría de las veces, los resúmenes son dictados por el maestro, y cuando el alumno tiene que hacerlo por sí mismo (por ejemplo, cuando investiga un tema, busca ampliar una información, etc.) se siente incapaz de hacerlo y recurre a copiar íntegramente la información.

Un RESUMEN es una versión breve del material que se tiene que aprender, donde se hace énfasis en los puntos sobresalientes de la información. Para elaborar un resumen es necesario hacer una selección y condensación del material de estudio, donde se omite lo trivial o de importancia secundaria.

Un buen resumen debe comunicar las ideas de manera pronta, precisa y ágil. Un resumen, por lo general, hace énfasis de forma sintética en:

- Los conceptos clave o conceptos principales o más generales de la información.
- Los principios o reglas que rigen ciertos fenómenos.
- Los términos técnicos principales.
- La estructura, clasificación o jerarquía de los diversos elementos que conforman el material de estudio.

Un buen resumen debe brindar una visión de la estructura general del material, algo así como una "vista panorámica" de la información, o bien puede familiarizarse con el argumento central si se trata de una historia o narración.

Generalmente, un resumen se presenta en forma de prosa escrita, aunque pueden elaborarse mediante gráficas, cuadros sinópticos, redes conceptuales etcétera. También es útil auxiliarse de "pistas tipográficas" que ayuden a una mejor configuración perceptual y

organización manejando, por ejemplo, el tamaño y disposición de los títulos, encabezados, nombres de los conceptos, etc.

Es de suma utilidad elaborar un resumen cuando el material por aprender es extenso, y se observe que contiene información con diversos niveles de importancia, es decir, cuando exista información clave que es lo importante o principal por aprender, e información de importancia secundaria o incluso datos triviales o meramente complementarios. Por el contrario, si el material de estudio de por sí ya viene condensado, o sólo incluye información principal, donde todo, o casi todo se tiene que aprender, no es necesario elaborar propiamente un resumen. En este último caso, es mejor organizar el contenido, apoyándose en el empleo de medios gráficos (como son redes, organigramas, tablas de datos, cuadros sinópticos, dibujos, esquemas) según sea apropiado.

Se recomienda que al elaborar un resumen, el vocabulario y la estructura de las oraciones sean simples, directas y "al grano". Para que esto se cumpla, existen tres tipos de reglas básicas o esenciales para resumir, y son:

- Supresión de información.
- Sustitución de información.
- Identificación o construcción de información.

Supresión

Sabemos que para resumir, condensamos el material, para ello es necesario omitir, quitar información del texto. Existen dos situaciones en que podemos eliminar material:

- Cuando el material es trivial, poco importante.
- Cuando el material es importante, pero redundante, es decir, se repite la información.

Sustitución

Sustituir es generalizar la información, y eso lo haces cambiando muchos elementos particulares por uno o unos pocos elementos de tipo general que los incluyen.

Por ejemplo, si en un texto de Ciencias Naturales se encuentran los siguientes términos:

condensar aire granizo nubes lluvia nieve

se pueden sustituir por un concepto más general que los engloba:
El ciclo del agua

o de un texto de historia:

Hidalgo, Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario, Allende, Morelos

Se puede sustituir por Personajes de la Independencia.

En ocasiones, no sólo se sustituye una lista de objetos o conceptos, sino también se pueden sustituir acciones, por ejemplo:

"A corta distancia un enorme perro negro los perseguía, con la cabeza gacha, la boca entreabierta llena de espuma, la lengua fuera y el rabo entre las piernas"

Este párrafo se sustituiría por: "El perro rabioso" o "El perro tiene rabia"

Identificación y/o construcción

Esta regla tiene que ver con el resumen de las unidades de información principales que constituyen un texto: los párrafos. Es decir, en cada párrafo hay que resumir la idea principal contenida en éste. Para ello es necesario detectar las ideas clave y las ideas complementarias.

Se pueden presentar dos situaciones para llevar a cabo esta actividad:

1. Cuando en el párrafo viene ya la idea principal claramente establecida, sólo la seleccionamos y la llamamos ORACIÓN TÓPICO. En varias ocasiones el autor mismo del libro o el profesor dan un resumen de dichas ideas principales, se debe hacer hincapié en ellos para atraer la atención del alumno sobre el tema a tratar.

2. Cuando la idea principal NO esta contenida en una oración tópica explícita o completa, se debe deducir integrando y reestructurando la información contenida en el párrafo.

Veamos la siguiente definición que encontramos en la enciclopedia sobre alergias.

ESTRATEGIA DE APOYO

1. Formulamos preguntas para indagar la noción que tienen los alumnos con respecto a este tema:
 - a) Alguno de ustedes ha sufrido alguna alergia?
 - b) En que parte del cuerpo han tenido la alergia?
 - c) Cómo se te quitó la alergia?
 - d) Supiste cual fue la causa?

ESTRATEGIAS PRIMARIAS

1. Vamos a analizar cada uno de los párrafos que encontremos en la definición de la alergia, para ubicar la idea principal en cada uno y así poder elaborar nuestro resumen.

1er. párrafo:

A muchas personas les gusta el sabor de la langosta, pero no la comen. Saben que les haría daño. Esta sensibilidad especial del organismo ante ciertas sustancias recibe el nombre de alergia.

La parte que subrayamos nos esta diciendo qué es la alergia, es decir, nos da de alguna manera su definición.

2o. párrafo:

Algunas personas son alérgicas a distintos alimentos, tales como huevos, fresas, harinas, carnes, especias, etc.

La parte subrayada la podemos substituir por otra frase, por ejemplo, algunos alimentos causan alergias.

ALERGIAS. || I. F. Allergies. || A muchas personas les gusta el sabor de la langosta, pero no la comen. Saben que les haría daño. Esta sensibilidad especial del organismo ante ciertas substancias recibe el nombre de alergia.

Algunas personas son alérgicas a distintos alimentos, tales como huevos, fresas, harinas, carnes, especias, etc.

Hay alergias no solamente en relación con algunos alimentos, sino con otras cosas que afectan al organismo por la respiración o el tacto: polvo, polen, pieles, plumas, drogas o tinturas.

La fiebre del heno, el asma y la urticaria son trastornos alérgicos. La fiebre del heno es causada por el polen de las plantas gramíneas. El polvo puede provocar un ataque de asma. La urticaria y otras erupciones de la piel son causadas generalmente por la ingestión de ciertos alimentos.

Una persona puede abstenerse de los alimentos que le hacen daño, pero el polvo y las tinturas son difíciles de evitar.

Por fortuna, la Medicina ha encontrado algunos remedios contra las alergias. Actualmente se realizan importantes investigaciones en este campo.

3er. párrafo:

Hay alergias no solamente en relación con algunos alimentos, sino con otras cosas que afectan al organismo por la respiración o el tacto: polvo, polen, pieles, plumas, drogas o tinturas.

La primera frase no la subrayamos porque es la repetición del párrafo anterior y las palabras sino con otras cosas nos indican que hay otros medios por donde se producen alergias: la respiración y el tacto.

4o. párrafo:

La fiebre del heno, el asma y la urticaria son trastornos alérgicos. La fiebre del heno es causada por el polen de las plantas gramíneas. El polvo puede provocar un ataque de asma. La urticaria y otras erupciones de la piel son causadas generalmente por la ingestión de ciertos alimentos.

Subrayamos la primera oración, porque es la que no está indicando las manifestaciones de alergia. Las demás oraciones sólo amplían la información inicial.

5o. párrafo:

Una persona puede abstenerse de los alimentos que hacen daño, pero el polvo y las tinturas son difíciles de evitar.

Aquí tendremos que darle nuestra propia interpretación, por ejemplo, la idea que se puede concluir de este párrafo es que: algunas alergias se pueden evitar, pero otras no.

6o. párrafo:

Por fortuna, la Medicina ha encontrado algunos remedios contra las alergias. Actualmente se realizan importantes investigaciones en este campo.

La frase subrayada, nos indica la participación de la Medicina en el problema de las alergias.

2. Ahora hagamos nuestro resumen general:

La sensibilidad especial del organismo ante ciertas sustancias recibe el nombre de alergia.

Algunas personas son alérgicas a distintos alimentos y a otras cosas que afectan al organismo por la respiración o el tacto. La fiebre del heno, el asma y la urticaria son trastornos alérgicos.

Algunas alergias se pueden evitar, pero otras no. Por fortuna, la Medicina ha encontrado algunos remedios contra las alergias.

3. Creen que podríamos elaborar un esquema o cuadro sinóptico de la información que nos da el texto original? Para ello nos plantearíamos algunas preguntas para definir nuestro cuadro:

- a) Cuál es el tema?
- b) En qué parte del organismo se manifiestan las alergias?
- c) Qué ocasionan las alergias?

	(B)	(C)
	Piel	alimentos
(A) Alergias	pulmones, nariz	Polvo
	drogas	pieles, plumas
	solventes	piel, nariz

ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS

- 1. Crees que tenga alguna utilidad la elaboración de resúmenes?
- 2. Qué partes de la lectura te ayudaría para hacer un resumen?
- 3. Cuando la idea no viene explicada en la lectura, qué tienes que hacer para citar la idea general?
- 4. Cuando seleccionas la idea principal?

5. Por qué seleccionas solo algunas y no todas las ideas de la lectura?
6. De qué otras estrategias te puedes valer para elaborar un resumen?
7. Qué dudas tienes para elaborar un resumen?
8. En qué tipos de lecturas puedes hacer tus resúmenes?
9. Para que te sirven elaborar gráficas o cuadros sinópticos?

Qué observaciones o sugerencias harías para el empleo de la estrategia de resúmenes:

OBSERVACIONES:

SUGERENCIAS:

PREGUNTA - RESPUESTA

Por sencillo que parezca, un truco muy útil para comprender la lectura o la exposición del maestro en clase, es el de formular las preguntas imaginando las que el profesor plantearía en un examen. Realizar esto conlleva a:

Aumentar la concentración en el alumno. Le mantiene activo, alerta y evita la distracción.

Obliga al alumno a estar pendiente de cuál es la información importante. Esto es, a tomar decisiones de qué vale la pena preguntarse y qué no.

Le ayuda al alumno a archivar y conservar los datos en la memoria.

Le ayuda al alumno a relacionar el nuevo material con lo que ya sabía.

Funciona a modo de resumen.

Le ayuda al alumno a controlar la ansiedad. Evita que el alumno se preocupe por el examen o las preguntas de clase porque de hecho, ya las anticipó.

En suma, ayuda a aprender realmente.

Criterios para seleccionar qué información amerita una pregunta.

Cuando la información es familiar para el alumno, es muy fácil determinar qué vale la pena preguntarse, pero cuando la información es nueva, a primera vista, todo parece importante. Es típico el caso del estudiante que al leer subraya todo el texto sin discriminar los siguientes elementos:

El prólogo del libro.

De aquí pueden desprenderse las preguntas generales (si es que tiene que leerse todo el libro o artículo). Esta introducción al texto sirve a manera de filtro, porque la mayor parte de las veces, prepara al lector comunicando allí las ideas esenciales que se tratarán en el texto.

Los encabezados.

Estos se encuentran en los títulos, capítulos o subcapítulos que indican temas o subtemas que dan lugar a la formulación de preguntas generales.

Las negritas o itálicas.

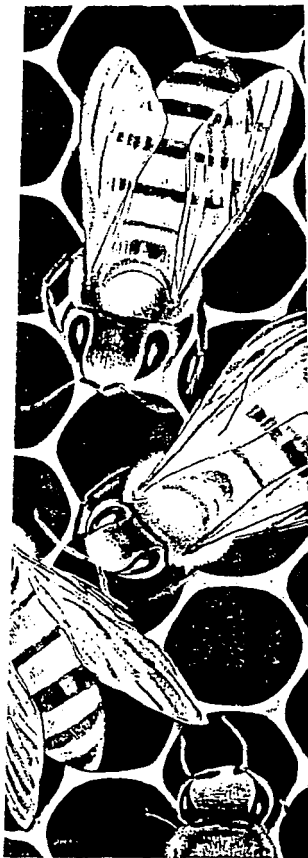
Son los términos que en el texto se destacan por presentar un tipo diferente de imprenta y sirven para resaltar ideas importantes que pueden traducirse en ideas específicas.

El proceso de pregunta respuesta es una labor activa del profesor cuando éste expone la clase. Es muy importante que el maestro motive al alumno para que éste plantee todas las dudas sobre el tema presentado las cuales los mismos alumnos se irán resolviendo conforme transcurre la exposición.

Para poder elaborar preguntas y respuestas, necesario reconocer las ideas principales o claves del tema, éstas varían según el tema que trate el texto, pero en general responden a las siguientes preguntas: ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Para qué? ¿Cuáles? ¿Qué?

A continuación se presentan una serie de preguntas básicas que pueden auxiliar para explicar una teoría:

1. ¿Cuál es el TÍTULO de la teoría?
2. ¿QUIEN o quiénes la propusieron?
3. ¿Cuál es su ORIGEN?.
 - 3.1 ¿Fecha?
 - 3.2 ¿Influencias?
 - 3.3 ¿Lugar?
4. ¿Cómo se describe?
 - 4.1 ¿Qué fenómenos estudia? (objeto de estudio)
 - 4.2 ¿Cuáles son las ideas básicas? (principios o leyes)
 - 4.3 ¿Qué puede predecir?
 - 4.4 ¿Cómo obtiene sus datos?
 - 4.5 ¿Qué metodología emplea?
5. ¿Cuáles son sus CONSECUENCIAS?
 - 5.1 ¿Aplicaciones o casos que resuelve?
 - 5.2 ¿Cuáles son sus creencias o supuestos básicos no comprobados?
6. ¿Qué evidencias apoyan o refutan a la teoría?
 - 6.1 ¿Cuáles experimentos le dan solidez?



¡ESE MARAVILLOSO MUNDO DE LAS ABEJAS!

¡El asombro y la admiración constituyen las reacciones iniciales de los científicos ante cada nuevo descubrimiento! Constantemente se desentrañan nuevos secretos del mundo maravilloso de las abejas... ¿Los más recientes? Demuestran que un panal es un complicado mundo de intrigas, divisiones sociales, ¡y trabajo esclavo!

Es una monarquía absoluta, donde la soberana rige a través de sus fieles subditas... Así es, efectivamente. La vida colectiva de las abejas está organizada en una especie de sociedad matriarcal, donde existen estrictas castas sociales... cada miembro de la comunidad desempeña una labor específica, y solamente La Reina,

puede permitirse el lujo de descansar. Su única labor es procrear, aportando nuevos miembros a la colmena. A los machos se les prohíbe trabajar, y se les tolera solamente por su *habilidad procreativa*. Pero una vez que cumplen su cometido -fecundando a la Abeja Reina- ¡son condenados a muerte!

Por años, la Ciencia ha reconocido que las abejas mantienen sus panales a base de continuo trabajo, y que cada abeja cumple la labor que le ha sido designada... Pero después de extensos estudios en la Universidad de Cornell (en Nueva York, Estados Unidos) ¡se ha descubierto que el mundo de las abejas es mucho más complicado de lo que se creía anteriormente!

Este reciente estudio de las abejas y sus colonias -algunas colmenas están formadas por hasta 80 mil miembros- demuestra claramente que las abejas mantienen una compleja estructura social, que por su perfección, solamente es superada por la de los seres humanos. Asimismo, las investigaciones realizadas indican que la organización de un panal es mucho más intrincada de lo que se ha creído hasta el presente.

¡LAS ABEJAS POSEEN UNA PERFECTA DIVISION SOCIAL DEL TRABAJO!

Se ha descubierto que la simple división establecida por la Ciencia -y que clasifica las abejas en *Reina, obreras y zánganos*- no es la más adecuada... Según los científicos que están estudiando el mundo de las abejas, es una clasificación muy li-

mitada e incompleta. Entre las obreras, existen diferentes *castas sociales*, y todas desempeñan labores que resultan vitales para el mantenimiento del panal.

Este estudio muestra una variedad increíble de oficios -anteriormente desconocidos- y la lista incluye desde *obreras fúnebres* hasta *albañiles*. Las *obreras fúnebres* se ocupan de extraer las abejas muertas, y depositarlas lejos del panal. Las *acarreadoras de agua* mantienen un nivel de humedad constante dentro del panal; las *albañiles* fabrican una especie de cemento (denominado *própolis*) para reparar el interior; y las *exploradoras* fungen de vigías, dejando saber a otras abejas dónde pueden encontrar néctar, o si existe algún peligro en los alrededores. Además, otras abejas se ocupan de tareas menores, tales como las *basureras* (que limpian la colmena), y las *abanicadoras* (que mueven sus alas a la vez que despiden un aroma especial que permite a abejas perdidas encontrar su camino).

Ya anteriormente se conocía la labor de las *bailarinas*, abejas que con sus danzas aéreas orientaban a otras sobre el lugar donde encontrarían néctar; y de las *nodrizas*, que se ocupan de cuidar a la *Reina*, alimentándola, bañándola, y más importante aún... protegiéndola. Estas abejas equivalen a verdaderas damas de compañía, corte y guardia privada, y son las obreras más valiosas en cualquier colmena... ¡De ellas depende, en gran medida, la vida del miembro más importante de la comunidad: la reina!

LAS ABEJAS SON, INDISCUTIBLEMENTE, ANIMALES MUY INTELIGENTES

Entre las distintas variedades de abejas, la *abeja común* -conocida como *abeja europea* o *Apis mellifera*- se halla con más frecuencia en el hemisferio occidental. Ya sea en colmenas artificiales, o en colonias silvestres, existen millones de ellas en todo el continente americano.

El famoso Entomólogo norteamericano E.O. Wilson llama a estas colmenas *fábricas-fortalezas*, debido a la extraordinaria cantidad de miel que producen en sus panales, la constante actividad que existe en la colmena, y los eficaces medios de defensa que estos animalitos usan para resguardarse de parásitos y otros peligros. El Profesor Kirk Visscher, de la Universidad de Cornell (el descubridor de los oficios de *abejas fúnebres* y *albañiles*) comenta: "Es algo sumamente interesante apreciar cómo en esta inmensa masa de insectos, todos tienen tareas bien definidas, que cumplen para el bien de la sociedad en general... Son animales que muestran una aguda inteligencia".

¡NO TODAS MANTIENEN EL MISMO OFICIO!

En sus investigaciones, el Profesor Visscher también halló que a pesar de la existencia de castas sociales, no todas las *obreras* mantienen el mismo oficio durante toda su existencia. La mayoría de los oficios no son permanentes, aunque algunas *obreras* cumplen sus labores por un

largo período de tiempo. Estudiando a abejas *marcadas* con micro-fichas que permiten seguir sus actividades, el experto descubrió que según maduraban, las abejas iban obteniendo trabajos de carácter cada vez más complejo.

"Como entre los seres humanos, con la edad y la experiencia, las abejas ascienden, y se les encomienda funciones de mayor responsabilidad", declara el Profesor.

Por ejemplo, el primer trabajo de una *obreroa* joven es el de limpiar la colmena. De ahí, algunas ascienden a *nodrizas* de larvas, mientras que otras pasan a distribuir el aroma que despide la Reina por todo el panal... para dejar saber a las demás *obreras*, que la *Reina* se mantiene en buen estado de salud. Otras se convierten en *procesadoras* de néctar y polen, para convertirlo en miel. Cuando arriban a una etapa de madurez específica, las abejas que han mostrado ser habilidosas, obtienen responsabilidades mucho más complejas, tales como ser guardianes de la colmena.

¡UNA FAENA AGOTADORA!

Pero el oficio más peligroso entre las obreras, es el de las *libadoras*, las cuales tienen que aventurarse al mundo externo. Fuera de la colmena, se enfrentan a una infinidad de peligros en sus largos viajes en busca de alimentos, y otros materiales necesarios para el mantenimiento de la colmena. "Constantemente, estas *obreras libadoras* se ven amenazadas por aves, otros animales insectívoros, así como por

tormentas e insecticidas. Debido a su arduo trabajo, la mayoría de las *libadoras* viven solamente por varias semanas, pues aunque no sean víctimas de sus enemigos naturales, mueren extenuadas una vez que han cumplido su labor, y regresan a la colmena.

Sin embargo, los científicos no han podido determinar cómo ciertas obreras *heredan* sus labores específicas. Aún no se sabe si otras abejas mayores reparten las labores de cada obrera, o si existe un *agente químico* que mantiene esta división laboral dentro de la colmena. El Profesor Visscher admite que "es un misterio que aún no hemos podido descifrar, aunque existen varias teorías al respecto... Por supuesto, en esta dirección es que estamos trabajando actualmente".

DIVERSAS TEORIAS TRATAN DE EXPLICAR LA PREFERENCIA DE ALGUNAS ABEJAS POR SU OCUPACION

Una de estas teorías mantiene que una vez que una *obreroa* se hace una experta en su oficio, prefiere continuar desempeñando esta labor, en vez de aceptar una para la cual no está preparada. El Profesor Visscher dice que "si una abeja descubre una planta con flores llenas de néctar, por lo general se dedica a libar de esas flores solamente. Esto simplifica su trabajo, les ofrece menos peligro, y es posible que influya en su decisión de mantener su oficio de *libadora*".

Otra teoría señala a la relación que existe entre el tamaño de la

abeja y el oficio que desempeña. Por ejemplo, las abejas grandes son, por lo general, *guardianas* de la colmena, lo que hace a los expertos pensar, que tal vez la división laboral comience desde la *etapa larval*, según la alimentación que reciben durante este período. También existe la hipótesis que se fundamenta en el hecho de que la *Reina* es fertilizada por diferentes *zánganos*, y esto hace que produzca huevos con componentes genéticos distintos. De este modo, cada grupo de abejas que nace, es diferente, y pueden estar predispuestas a desempeñar una labor en particular. Ya que la *Reina* produce muchos huevos durante su vida, la colmena siempre tendría suficientes *obreras* para cumplir con las funciones necesarias para su mantenimiento.

LAS INVESTIGACIONES CONTINUAN...

El éxito de los experimentos ha estimulado a otros centros de investigación científica en todo el mundo. Los *entomólogos* han descubierto, asombrados, que el mundo de las abejas es mucho más complicado y maravilloso de lo que pensaban... El Profesor Visscher expresa: "hemos hecho grandes descubrimientos, y hoy sabemos más que nunca antes acerca del funcionamiento de una colmena; pero mientras más estudiamos a las abejas, mientras más comprobamos cuáles son sus hábitos, se hace cada vez más evidente que tenemos mucho más por aprender sobre este mundo singular, casi perfecto".

- 6.2 ¿Quiénes son los críticos que refutan?
 7. ¿Qué otras teorías son similares o compiten con ella?

ESTRATEGIAS DE APOYO

Formulamos una serie de preguntas para establecer los conceptos y nociones que tenga el alumno con respecto al tema.

El trabajo de las abejas

1. En una fábrica, por ejemplo, de zapatos, cómo creen que se dividirá el trabajo?
2. En una de carros, cómo se dividiría el trabajo?
3. Todos los trabajadores, harían el mismo trabajo?
4. A los trabajadores de la fábrica se les llama

-
5. Los que dirigen el trabajo se le llama

(a esto se le llama división de trabajo)

6. Sabes a que se le llama clase social?

ESTRATEGIAS PRIMARIAS

La estrategia que vamos a emplear ahora es la de preguntas y respuestas, para ello vamos a poner atención en el título, subtítulos, las letras en cursivas o negritas y en base a todo esto nos plantearemos preguntas que empiecen así: ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Para qué? ¿Cuáles? ¿Qué?

- a) Título: ¡Ese maravilloso mundo de las abejas!

Tratemos de ver qué preguntas podemos hacer

Cómo es el mundo de las abejas?

Por qué es maravilloso el mundo de las abejas?
 Quién vive en el mundo maravillosa de las abejas?
 Qué hacen en el mundo maravilloso las abejas?
 Dónde es el mundo maravilloso de las abejas?

- b) El primer bloque de letras negritas: ¡El asombro y la admiración constituye las reacciones iniciales de los científicos ante cada nuevo descubrimiento! Constantemente se desentrañan nuevos secretos del mundo maravilloso de las abejas...¿Las más recientes? Demuestran que un panal es un complicado mundo de intrigas, divisiones sociales, ¡y trabajo esclavo!

Tratemos de hacer algunas preguntas:

Qué científicos?
 Qué han descubierto los científicos?
 Qué secretos tiene el mundo maravilloso de las abejas?
 Cuáles son las divisiones sociales?
 Cuál es la división del trabajo?
 Porque dicen que hay trabajo esclavo?

- c) Observemos el texto y hagamos una lista de la letras cursivas y otra de las letras negritas.

Cursivas	Negritas
Habilidad procreativa Reina, obreras y zánganos obreras fúnebres albañiles acarreadoras de agua exploradoras abanicadoras bailarinas nodrizas Reina abeja común abeja europea Apis melífera fábricas fortalezas obreras marcadas	Reina E. O. Wilson Profesor Kirk Visscher

Con cada una de estas palabras que forman las dos listas podemos elaborar preguntas, vamos hacer algunas:

Qué es la habilidad procreativa?
 Quién realiza la habilidad procreativa?

Quién es la Reina?
 Quienes son las obreras?
 Qué hacen las obreras?
 Quienes son los zánganos y qué hacen?
 Qué hacen las obreras fúnebres?
 Qué hacen las obreras albañiles? etc.

Quién es E.O. Wilson?
 Quién es el Profesor Kirk Visscher?

Leamos el texto y tratemos de ir respondiendo cada una de las preguntas, tal vez algunas tengan respuestas, otras quizás no.

-Cómo es el mundo de las abejas?

Es una monarquía absoluta, donde la soberana rige a través de sus fieles súbitas.

-Quién vive en el mundo maravilloso de las abejas?
La Reina y sus súbditas.

-Qué científicos?
El famoso Entomólogo E. O. Wilson y el Profesor Kirk Visscher

-Qué han descubierto los científicos?
El Sr. Wilson llama a las colmenas fábricas fortalezas por la extraordinaria cantidad de miel que producen en sus panales, la constante actividad que existe en la colmena, y los eficaces medios de defensa que estos animalitos usan para resguardarse de parásitos y otros peligros.
El Prof. Kirk Visscher es el descubridor de los oficios de abejas fúnebres y albañiles.

-Cuáles son las divisiones sociales?
La Reina, las obreras y los zánganos.

Podrías continuar buscando las respuestas?

ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS

Formulamos preguntas para saber si los alumnos han comprendido la estrategia:

1. Le encuentras alguna utilidad el elaborar tú mismo las preguntas?
2. Se te dificulta o facilita encontrar la respuesta de las preguntas que tú mismo elaboraste?
3. Cuando haces las preguntas, utilizas alguna estrategia en especial? ¿cuál?
4. Qué dificultades encuentras en el uso de esta estrategia?
5. Da un resumen de cómo utilizar esta estrategia indicando cuándo y cómo emplearla.

6. En qué tipo de lecturas podrías emplear la estrategia de preguntas y respuestas?

Indica tus observaciones y propuestas para el empleo de la estrategia de preguntas y respuestas.

OBSERVACIONES:

PROPUESTAS:

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR VILLALOBOS, J. (1983). Los métodos de estudio y la investigación cognoscitiva. Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. IX, No. 2(18) pp. 233-240.
- AGUILAR VILLALOBOS, J. (1982). El enfoque cognoscitivo contemporáneo: alcances y perspectivas. Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol VIII(2) pp. 171-187.
- AGUILAR VILLALOBOS, J. y DIAZ BARRIGA, F. (1988). Estrategias de intervención en el campo de la comprensión de textos académicos con estudiantes de nivel medio y superior. Material didáctico. Fac. de Psicología-UNAM.
- ALONSO TAPIA, J. (1987). Comprensión de lectura: una aproximación al problema de la evaluación. Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid, No. 11, diciembre.
- ALONSO TAPIA, J. (1987). Instrucción, motivación y desarrollo cognitivo: Perspectivas para la educación compensatoria de los sujetos escolarizados en E.G.B. Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- ALONSO TAPIA, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula; cómo enseñar a pensar. Ed. Santillana, España.
- ALONSO ZARZA, M. (1989). Técnicas de Estudio, una aproximación crítica. Cuadernos de Pedagogía, No.175, p. 24-27.
- AUSBEL, D. (1978). Psicología educativa; un punto de vista cognoscitivo. Edit. Trillas, México.
- AVILA, M. E. y MÉNDEZ CARNIADO, S. (1986). Efectos de algunas estrategias instruccionales sobre la comprensión de textos en estudiantes de primaria. Tesis-UNAM, Fac. de Psicología.
- BAUMANN, J.F. (1990). La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula). 2a. edición. Ed. Visor, Madrid, España.
- BELMONT, J. M. (1989). Cognitive strategies and strategic learning. American Psychologist, Vol. 44 No. 2, pp. 142-148
- BERNARD, J. A. (1990). Las estrategias de aprendizaje: nueva agenda para el éxito escolar. Revista de Psicología General y Aplicación. No. 43(3), pp. 401-409.
- BLOOM, B. (1977). Características humanas y aprendizaje escolar. Bogotá, Colombia. Ed. Voluntad.

- BROWN, ANN; CAMPIONE, JOSEPH y DAY, JEANE. (1981), Learning to learn: On training students to learn from texts. Educational Researcher, Vol. 10, No. 2, pp. 14-21.
- COLONAJE P. (1986). El círculo del tiempo y los maestros. Educación y Cultura, No. 7, p. 12-19.
- CARRIZALES RETAMOZA, C. (1987). Continuidad y discontinuidad en la práctica docente. Cero en Conducta, p. 14-19. No. 8, Marzo-abril.
- CASTAÑEDA, S.; LÓPEZ M. y ROMERO M. (1987). The role of five induced learning strategies in scientific text comprehension. The Journal of experimental education, Vol. 55, No. 3, pp. 125-130.
- CHADWICK, C. (1985). Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de las microcomputadoras en la educación. Revista PLANIUC Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela, año 4, No. 7, enero-junio.
- COLL, C. y SOLE I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía, No. 168, pp.16-20.
- COLL, C. POZO, J.I. SARABIA, B. Y VALLAS, E. (1992). Los contenidos en la Reforma; Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Ed. Santillana, España.
- COLL SALVADOR, C. (1986). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Revista de Educación (Enero-abril) No. 279.
- COOPER, David, J. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Ed. Visor Distribuciones, S. A. Madrid, España.
- DANSEREAU, D. ET.AL. (1979). Evaluación de un sistema de estrategias de aprendizaje. Traducción de Irene Muriá. Título original: Evaluation of a Learning Strategy System.
- DANSEREAU, D. F. (1985). Learning strategy research. en J. W. Segal y S. F. Chip Man y R. Glaser (Eds.) Thinking and learning skills. Vol. I: Relating instruction to research, Hillsdale, Nueva Jersey.
- DIAZ BARRIGA, F. (1989) El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología-UNAM.
- DIAZ BARRIGA, F. y AGUILAR VILLALOBOS, J. (1988). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. Perfiles Educativos, Nos. 41-42, pp. 28-47.
- DIAZ BARRIGA, F., CASTAÑEDA, M. y LULE, M.L. (1986). Destrezas académicas básicas para lograr un aprendizaje efectivo

(autodiagnóstico y Estrategias de aprendizaje). Departamento de Psicología Educativa, Psicología-UNAM.

- ECHEITA G. y MARTIN E. (1990). Interacción social y aprendizaje. Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III, Cap. 2. Alianza Editorial, Madrid, España. pp. 49-67
- ELIZONDO HUERTA, A. (1987). Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes. Cero en Conducta, No. 8, p. 4-9
- ESPIN, J. V. (1987) Lectura, lenguaje y educación compensatoria, teorías, modelos e instrumentos para la innovación curricular. Ed. Oikos-Tau, S. A. Madrid, España.
- ESPINOSA LECONA, O.C. y CORTES RIOS, E. (1989). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de lectura en un grupo de alumnos de segundo año de Educación Media Básica con bajo rendimiento académico. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- ENTWISTLE, N. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Temas de educación. Ediciones Paidós. Barcelona.
- GOODMAN KENNETH, S. (1986). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. (Ferreiro y Gómez Palacios, compiladores). México, Siglo XXI.
- GÓMEZ, J.L., ORTEGA, C.B. y PÉREZ, A. M. (1989). Proyecto Harvard. Cuadernos de Pedagogía. No. 175, p. 20-23.
- GROS BEGOÑA, O. y TORRES B. (1988). Formación del profesorado en informática educativa. Cuadernos de Pedagogía No. 159, pp. 87-88.
- HERRASTI RIVAS, M. D. y PÉREZ LINARES, J.A. (1988) Efectos de la relectura sobre la comprensión de textos científicos. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- KELLY, W. A. (1982). Psicología de la educación. Ed. Morata. Madrid, España.
- LEON CASCON, JOSÉ A. y GARCÍA MADRUGA, JUAN A. (1989). Comprensión de textos e instrucción. Cuadernos de Pedagogía. No. 169, pp. 54-59.
- LOPEZ RUBIO, J.L. (1989). La pedagogía de lecturalización. Cuadernos de Pedagogía, No. 175, pp. 54-59.
- MARTIN E. y MARCHESI A. (1990). Desarrollo metacognoscitivo y problemas de aprendizaje. Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III, Cap. 2, Alianza Editorial, Madrid, España. pp. 35-47

- MAYER RICHARD, E. (1989). Ayudas para la comprensión de textos. Traducción de Muriá, Irene, del texto original: Aids to text comprehension. Educational Psychologist, Vol. 19, No. 1, p. 30-42.
- MARUNY I. CURTO, LL. (1989). La intervención pedagógica. Cuadernos de Pedagogía, No. 174, pp. 11-15.
- MEDAURA, O. MONFARRELL DE LAFALLA, A. (1989). Técnicas grupales y aprendizaje afectivo. Hacia un cambio de actitudes. 2a. edición, Ed. Humanitas, Buenos Aires, Argentina.
- MORA ROCHE, J. (1988). Los programas de estimulación cognitiva. Cuadernos de Pedagogía, No. 163, pp. 60-62.
- MORENO A. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar. Cuadernos de Pedagogía, No. 173, pp. 53-58
- MORLES, A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, No. 38(98), pp. 39-50.
- MURIA VILA, I.; FAVILA ECHEVERRI, I. y DIAZ BARRIGA F. (1990). Entrenamiento en estrategias preinstruccionales y de aprendizaje cognoscitivas en la enseñanza de contenidos de psicología. Revista Mexicana de Psicología, Vol. 7, Nos. 1 y 2, pp. 57-64.
- NICKERSON RAYMOND S.; PERKINS DAVID N. y SMITH EDWARDS, E. (1987). Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual. Ed. Paidós, Barcelona-España.
- NOGUERA, J., PASTOR, E. y ROMAN, J.M. (1985). Métodos de Selección y formación de profesores; destrezas docentes básicas. Barcelona, España. Ed. HERDER.
- OÑORBE de TORRE, A. (1989). Solo ante el problema. Cuadernos de Pedagogía, No. 175, pp. 12-15.
- PEÓN ZAPATA, M. (1986). Efectos de la complejidad en el proceso de comprensión de lectura. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- PLEYAN, C. (1989). El discurso docente, una actividad persuasiva. Cuadernos de Pedagogía, No. 175, pp. 16-19.
- POZO MUNICIO, J. I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, No. 175, pp. 8-11.
- QUESADA CASTILLO, R. (1988). ¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? Perfil Educativo, Enero-Marzo. Revista trimestral del CISE-UNAM. pp. 28-35.

- ROJAS GUZMAN L. Y MARTINEZ ROMERO, R. (1992). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños de primaria semi-institucionalizados. Tesis. Facultad de Psicología UNAM.
- ROSE BARTHA, E. (1984). Metacognición y la estrategia ejecutiva. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- SAMUELS, J. S. (1983). A cognitive Approach to factors influencing reading comprehension. Journal of Educational Research, mayo/junio, vol. 76 (No. 15).
- SCHÖN, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos; hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ed. Paidós Ibérica, España.
- SELMES, I. (1988). La mejora de las habilidades para el estudio. Temas de Educación. Ediciones Paidós, Barcelona.
- SMITH, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Ed. Visor, España.
- SOLE I. GALLART, I. (1988). Aprender a leer, leer para aprender. Cuadernos de Pedagogía, No. 157, pp. 60-62.
- TORRES NARCIO, A. (1992). Valoración del desempeño docente -el comportamiento en el aula-. Tesis Facultad de Psicología-UNAM.
- ZAPATA, A. y AGUILAR, M. (1986). La tarea docente: una práctica enajenada. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. XVI, No. 3-4, pp. 177-200