

127
Tejeda



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**PROYECTO INTEGRADO PROFESOR-ORIENTACION PARA ELEVAR
EL APROVECHAMIENTO ACADEMICO:
ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION LECTORA**

REPORTE LABORAL
Que para obtener el titulo de
Licenciada en Psicología
Presenta:

ELVIRA LEYVA LOZANO

Asesora Mtra. Frida Díaz Barriga Arceo

MAYO, 1995

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.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradezco a Jesucristo Dios Omnipotente, por "producir el querer como el hacer por su buena voluntad" (Filipenses 2:13) para llegar a término en la elaboración de este escrito.

Agradezco asimismo a mi madre Esther, a mi esposo Joaquín y a mis dos hijos Dinorah y Eliud su apoyo, comprensión y paciencia para la culminación de este trabajo.

Me es grato expresar un especial agradecimiento y reconocimiento a la Maestra Frida Díaz Barriga Arceo, asesora del presente Reporte Laboral por su profesionalismo, su sentido de responsabilidad y su gran calidad humana.

A mis profesores del Area de Psicología Educativa que con su labor visionaria me dieron a conocer el enfoque cognitivo del aprendizaje y la enseñanza, pues con su profesionalismo impregnaron mi formación de convicción al valor de dicho enfoque.

A mi jefa, amiga y maestra, la Lic. Esperanza González Sánchez, responsable del Departamento de Orientación del Colegio de Bachilleres, por sus valiosas aportaciones a este trabajo, por las constantes discusiones acerca del mismo y el ánimo que me otorgó paso a paso en el proceso.

Mi más sincero agradecimiento al profesor Lic. Ignacio Piña Millán, quien con su desinteresada entrega y gracias a su calidad humana y vocación por la investigación, asesoró oportuna y atinadamente lo referente al análisis estadístico.

A la Lic. Marisela Gabriel quien diseñó gran parte de los materiales utilizados en el Proyecto y siempre tuvo palabras de aliento para que llegara a feliz término este Reporte.

Agradezco sinceramente el empeño puesto por cada participante del PIPO (Proyecto Integrado Profesores-Orientación): Directivos, Profesores, Orientadores, Alumnos y Secretarías; para que este Proyecto avanzara hasta la consecución de sus objetivos.

A la Lic. Guillermina González Martínez, quien con su amplio sentido de responsabilidad y su gran eficiencia, efectuó oportunamente la labor mecanográfica de este escrito.

A mis hermanos en la Fe: Reverendo Dr. Rolando Gutiérrez Cortés, Dr. Joel Ordaz Sierra, Olga Ruth de Díaz, los esposos De la Cueva, Josefina Cervantes y Juan Manuel Lozano; quienes apoyaron con esfuerzos concretos la ejecución de este Reporte.

A Reyna Martínez Solana quien con su entusiasmo y creatividad colaboró con su tiempo y disposición.

Finalmente, agradezco a todos aquellos amigos, familiares y compañeros que animaron e impulsaron mi esfuerzo para la realización de este Reporte Laboral.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
FUNDAMENTOS DEL PROYECTO INTEGRADO PROFESORES-ORIENTACION	4
ANTECEDENTES	17
PROCEDIMIENTO	23
EVALUACION	45
ANALISIS	81
CONTRIBUCIONES	100
BIBLIOGRAFIA	110
ANEXOS:	
ANEXO 1 CUESTIONARIO. "DIAGNOSTICO SOBRE "TU FORMA DE ESTUDIO".	115
ANEXO 2 TABLA DE CONCENTRACION DE DATOS SOBRE EL CUESTIONARIO DIAGNOSTICO SOBRE "TU FORMA DE ESTUDIO"	123
ANEXO 3 CUESTIONARIO "A".....	126
ANEXO 4 CUESTIONARIO B Y LECTURA "LA BIOMECANICA DEPORTIVA".	134
ANEXO 5 REQUERIMIENTOS PARA ELABORACION DEL INFORME FINAL Y FORMATOS DE SEGUIMIENTO.....	146

ANEXO 6	TALLER "ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION DE LECTURA".....	161
ANEXO 7	CONTENIDOS DE LA ANTOLOGIA "COMPRESION DE TEXTOS ESCOLARES" Y PROPUESTA DE OPERACION HECTE II.....	246
ANEXO 8	GRAFICAS DE CALIFICACIONES FINALES DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y TESTIGO.....	262

INTRODUCCION

El problema que se aborda en el presente Reporte Laboral es la escasa o nula comprensión de los textos escolares por parte de alumnos de primer ingreso al Colegio de Bachilleres, pretendiéndose a través de una intervención por parte del orientador y los profesores de cada asignatura, que se logre el dominio de habilidades y estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura como un apoyo a su aprovechamiento académico.

Se contempló la comprensión lectora como un primer elemento a trabajar, pues se reconoce a la lectura como un proceso esencial para la enseñanza y el aprendizaje, en vista de que un lector autónomo, capaz de enfrentarse a un texto de diversa índole de forma inteligente, es capaz de aprender a partir de los textos (Solé, 1992). Ahora bien, el interés por abordar dicho problema desde el punto de vista cognitivo y constructivista del aprendizaje escolar es porque sólo con una participación activa, organizada y con toma de conciencia por parte del alumno es que puede lograrse un aprendizaje no de carácter repetitivo y memorístico, sino significativo.

El motivo de involucrar en el trabajo a profesores y orientadores es porque ellos son quienes tienen elementos necesarios para realizar los logros.

El orientador con su capacidad de manejo acerca de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos y el profesor con su amplia experiencia acerca de los contenidos de su asignatura, son quienes pueden crear un ambiente de actividad, motivación y metacognición por parte del alumno, quien generalmente requiere de dicho ambiente para aprender, pues es común que esté falto de interés por el estudio, pasivo para realizar sus trabajos escolares, tiende a olvidar los contenidos en breve tiempo ya que los memoriza al pie de la letra aislando los aspectos del material o la tarea (Selmes, 1988).

La intervención realizada consiste en el entrenamiento de estrategias para la comprensión lectora por parte del orientador y la aplicación de las mismas dentro del aula, por lo cual el profesor es un elemento central en el proceso, pues es quien propicia su aplicación, promoviendo procesos metacognitivos, motivando el aprendizaje significativo, procurando el desarrollo de grupos cooperativos y modelando las estrategias durante el desarrollo de su clase.

Para evaluar los resultados de la intervención se diseñaron y aplicaron una serie de instrumentos a fin de obtener tanto datos cuantitativos como cualitativos.

El primer capítulo, muestra el FUNDAMENTO TEORICO-METODOLOGICO del Proyecto, abordándose en seguida los ANTECEDENTES del mismo (Capítulo 2).

En el PROCEDIMIENTO (capítulo 3) se describen las acciones emprendidas a partir de la especificación de los objetivos planteados, los instrumentos de evaluación utilizados y los momentos en que fueron aplicados.

En la EVALUACION (Capítulo 4) se presentan los resultados obtenidos y en el siguiente capítulo se efectúa el ANALISIS de estos a partir de la descripción de los cambios producidos por la intervención, presentándose además una reflexión de las limitaciones del Proyecto y realizando sugerencias para posteriores intervenciones.

En el último capítulo, CONTRIBUCION, se hace mención de cuáles son los aportes del Proyecto Integrado Profesores-Orientación a la Psicología Educativa y las razones por las que esto se afirma.

FUNDAMENTOS DEL PROYECTO INTEGRADO PROFESOR-ORIENTACION (PIPO)

En la actualidad y desde tiempo atrás, es reconocido el problema de que en el sistema escolarizado, el alumno memoriza al pie de la letra segmentos de los contenidos programáticos y los reproduce tal cual los memorizó sin hallarle un sentido a dichos contenidos, situación que decanta en un prematuro olvido de lo "aprendido", fenómeno que sorprende y es motivo de continuas llamadas de atención por parte del docente. De ahí que sea interés de la autora propiciar el aprendizaje significativo, tal y como es definido por Ausubel (1976), promoviendo la resignificación de los contenidos programáticos por parte del alumno; de tal suerte que dicho aprendizaje sea relevante para él, quedando integrado con sus ideas y conocimientos previos y tenga mayor probabilidad de ser recuperado de la memoria, permitiéndole acceder a otros conocimientos nuevos.

Este interés por promover aprendizaje significativo en el aula, se vió reforzado cuando la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Ixtapalapa dió a conocer los resultados de una investigación respecto al nivel académico de los alumnos que ingresan en ella (Urquiza, 1992), contemplando por supuesto, el propio Colegio de Bachilleres y en donde se muestra el porcentaje de calificación de las escuelas que ingresan a esta Universidad. Expone la autora: de las 17 escuelas de procedencia, el Colegio de

Bachilleres ocupa el mayor peso de la matrícula (20 al 30%). Ahora bien, esto resultó alarmante cuando se detectó que el nivel académico con el que llegan a la Universidad es lamentable y aunque el de las otras escuelas también lo es, el del Colegio es de los más bajos.

Considerando las 17 escuelas de procedencia en el examen de ingreso del trimestre 92-otoño, se encontró que el Colegio de Bachilleres ocupó el 15º lugar. Desglosado por temas el examen, los resultados fueron: 1) razonamiento verbal (analogías, sinónimos, oraciones incompletas y antónimos), 14ª lugar; 3) razonamiento matemático (series numéricas, problemas aritméticos y problemas geométricos), 14º lugar, y 2) conocimientos generales del área a la que se dirigen (Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y de Salud, y Ciencias y Artes para el Diseño), 15º lugar.

Este mismo interés por propiciar aprendizaje significativo en el aula se acentúa cuando se dan a conocer los resultados de una investigación diagnóstica sobre habilidades cognitivas de estudio en alumnos de primer ingreso (1992-B) en el Colegio de Bachilleres (Castañeda y López, 1993), en donde se revela que: el perfil global de los estudiantes es deficiente en todas las áreas y para todos los turnos. Así, las estrategias cognoscitivas que apoyan la adquisición de la información, el manejo de los recursos de la memoria de corto y largo plazo, la integración y organización de lo leído y aprendido en clase, las estrategias que dirigen la lectura creativa y las estrategias de

autorregulación, gracias a las cuales se puede lograr aprendizaje con conciencia, son todas ellas deficientes. A partir de los resultados, los investigadores realizaron algunas sugerencias al personal académico: trabajar entrenamiento en diversos niveles desde representaciones (lectura, escritura y cálculo) hasta intencionales de motivación y control de acción. Todo esto sin dejar de lado, el desarrollo de estrategias de aprendizaje. En este sentido, se recomendó "incluir tanto estrategias independientes de contenido (atencionales, referenciales, de adquisición de la información, de manejo de recursos de memoria y de integración de la información y lectura crítica y creativa), como estrategias dependientes de contenido, particularmente aquellas que comprometen más habilidades, procesos y estrategias cognoscitivas" (op. cit.).

Ahora bien, dado el actual Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres que promueve la construcción del conocimiento, es que se han realizado esfuerzos institucionales tendientes a mejorar el aprovechamiento académico. Bajo esta perspectiva es que el Departamento de Orientación Escolar pretende que el alumno participe en el proceso de enseñanza y aprendizaje en una forma dinámica, construyendo él mismo los conceptos, a través de procedimientos guiados, retroalimentados y a los que puede acceder para analizar retrospectivamente, lo cual es la base de aprender a aprender (González, S. 1993).

Por otra parte, si se consideran los conceptos de enseñanza y aprendizaje expresados en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres (1991), en donde se

puntualiza la necesidad de centrar éstos en una práctica docente en la que el profesor no se viva como un simple administrador de conocimientos, sino principalmente como un facilitador del aprendizaje y colaborador de un proceso constructivo guiado (Nickerson, Perkins y Smith, 1987) y en donde como experto en su disciplina complementa la instrucción de "estudien" con "cómo hacerlo", retroalimentando al estudiante sobre dificultades en la comprensión o en errores conceptuales; es que se propuso el trabajo integrado entre los docentes (expertos en su disciplina) y los orientadores en plantel (expertos en procesos cognitivos).

Aunque profesores de áreas como redacción y lectura han realizado esfuerzos para que el alumno comprenda lo que lee, la Psicología tiene elementos que permiten entender y explicar los procesos cognitivos que hacen posible dicha comprensión y cómo apoyar al alumno en este proceso.

De ahí que para emprender el P.I.P.O. (Proyecto Integrado Profesor-Orientador) se ha realizado investigación que sustenta el trabajo desempeñado, conforme a los hallazgos realizados por investigadores en el área psicológica.

A continuación se presentan algunos de sus fundamentos.

De acuerdo a autores como Aguilar (1983), Bernard (1990), Coll (1986) y Elizondo (1987), citados por Barrios (1992), 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.

Además, en la actualidad, dado el aumento explosivo del conocimiento, la formación en Estrategias de Aprendizaje se hace necesaria para que el alumno aprenda a aprender, logre ser creativo, solucionador de problemas, analítico y cuestionador (op.cit.)

El entrenamiento de las Estrategias de Aprendizaje y específicamente las de comprensión de lectura, se realiza por un lado para que a través de la comprensión lectora el estudiante aprenda el contenido temático de todas sus asignaturas y también porque se pretende hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, pues hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos (Solé, 1992).

Asímismo, en el ámbito educativo, el proceso de comprensión lectora cobra especial importancia, ya que una de las metas de la educación implica que el estudiante logre poseer una habilidad para adquirir nueva información e integrarla al conocimiento con el que ya cuenta y una gran parte de la información que obtiene éste, es a través de los textos escritos (González, 1993).

Teniendo clara la importancia de la comprensión lectora, es alarmante observar el panorama que existe en los diferentes niveles escolares, en donde son fácilmente detectadas deficiencias acentuadas en cuanto a la consulta de libros y su comprensión, elementos que pueden limitar el progreso escolar o peor aún impedirlo, ya que puede traer como consecuencia la reprobación de una asignatura, de un grado escolar o bien sumarse a otros aspectos y terminar en la deserción escolar. Estos hechos afectan directamente al estudiante y al grupo social al que pertenece, ya que la reprobación o bajo rendimiento escolar provocan en él una baja autoestima o una percepción de incapacidad, la cual transferirá a diferentes contextos de su vida en diversas formas, a través de improductividad, apatía, etc. (op. cit.).

Alonso Tapia (1987) afirma 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 activamente, desde sus conocimientos previos éste hace inferencias que van más allá de la información que literalmente presenta el texto; siendo la representación final el producto de un proceso de construcción.

Además, según Díaz Barriga lo manifiesta (1989) la lectura no se restringe a la codificación ni a la reproducción literal de un mensaje, consiste más bien en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector que depende de factores como sus

experiencias, conocimientos y creencias previos (esquemas de conocimiento), así como de sus metas y perspectivas al leer.

También es importante tomar en consideración que no se lee de igual forma un texto expositivo que un narrativo, por ejemplo. En el caso de un texto narrativo es más fácil de entender y retener, se lee más rápidamente y es más absorbente. Comparado un texto expositivo y uno narrativo, tienen diferencias en cuanto a sus estructuras conceptuales: el narrativo tiene cadenas de episodios de relaciones temporales, en cambio el expositivo tiene más conceptualizaciones descriptivas. (Castañeda y López, 1990)

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica el manejo de micro y macroprocesos. De Vega y Cols. (1984), citados por González, (1993) han denominado microprocesos a los niveles de reconocimiento de letras e integración de sílabas, codificación de palabras y procesamiento sintáctico. Mientras que a esos niveles de procesamiento de alto nivel, les han denominado macroprocesos, por estar asociados propiamente a la comprensión del texto (los niveles de integración de proposiciones en esquemas, inferencias y uso de metas en la lectura)."

Dada la complejidad de la comprensión lectora es que se requiere la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Una estrategia de aprendizaje es un conjunto de pasos o habilidades que el 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 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 se agrupan en 5 categorías: 1) organización, 2) focalización, 3) elaboración, 4) integración y 5) verificación (Morles, 1985)

Tales estrategias de aprendizaje son estrategias cognitivas, puesto que se refieren al procesamiento de información que realiza el lector a partir de un texto dado. La meta que persiguen es un aprendizaje significativo (González, S., 1993).

Cuando se habla de aprendizaje significativo surge la importancia del conocimiento previo, pues el nuevo ha de ser anclado al que ya se tiene. También el conocimiento previo influye en la comprensión lectora, pues sirve como material básico para interpretar lo que se lee (Cooper, 1990).

Por esta razón es que se necesita enfatizar la importancia del conocimiento previo cuando se entrena a una persona en el uso de estrategias de comprensión lectora.

Conocimiento estratégico y metacognitivo, es aquel que el lector emplea propositivamente para comprender adecuadamente un texto; contemplada la comprensión como una solución de problemas que requiere de estrategias cognitivas, es que requiere de planear, elegir y evaluar las actividades a realizar, tales como subrayar, releer, resumir, etc. (Díaz Barriga, 1989).

La metacognición es "el empleo inteligente de la cognición en el sentido de uso deliberado de una habilidad o estrategia cognitiva con vistas a un fin concreto" (Nisbet y Shucksmith, 1987). Esto es, es la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o tarea.

Para clarificar el término Brown, (1987) citado por González (1993), propuso que el término metacognición comprende dos aspectos principales: a) la conciencia y conocimiento que posee un individuo acerca de sus propios procesos cognitivos y b) las actividades cognoscitivas que son utilizadas por los individuos para regular sus procesos cognitivos. A estas actividades Brown las denominó "control ejecutivo" o "autorregulación".

Ahora bien, la autorregulación es el manejo y control que una persona ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para lograr alguna meta y/o resolver problemas (Brown, 1987, citado por González, 1993).

La autorregulación incluye planear actividades antes de enfrentar un problema, monitorear actividades durante el aprendizaje y verificar los resultados de las acciones emprendidas confrontándolos con criterios de eficiencia y efectividad.

Otro elemento que ha de estar presente en toda actividad que pretenda alcanzar aprendizaje significativo es la motivación intrínseca.

Según afirma Alonso (1991), las recompensas y castigos son efectivos en la medida que están presentes, pero una vez que desaparecen, su efecto no es muy duradero. En cambio cuando un alumno está motivado intrínsecamente, permanece absorto ante la tarea. Las situaciones que hacen posible esta experiencia son aquellas que proporcionan al estudiante un grado de desafío óptimo, por no ser ni muy fáciles ni muy difíciles.

Debido al carácter de saberse capaz, si una situación permite aplicar lo que sabe el alumno de forma eficaz, se dedicará con mayor intensidad a la tarea, de modo que el aprendizaje se producirá espontáneamente debido al interés y atención puestos en ella (Alonso, 1991).

Para que el alumno actúe intrínsecamente motivado han de cumplirse dos condiciones: que la realización de la tarea sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente y que sé de la experiencia de autonomía, esto es, que el adulto permita

al estudiante la sensación de que no le está obligando el aprendizaje de determinado contenido.

En cuanto a la relación que existe entre motivación y autorregulación, Dweck y Bempechat (1983), citado por Alonso (1991), manifiestan que según sea la meta que se persiga, aprender o quedar bien, se dan diferencias en la forma de pensar y actuar mientras se está intentando resolver una tarea, especialmente ante el fracaso. Los alumnos que buscan aprender se preguntan cómo pueden resolver la tarea, repasan lo que han hecho, buscan información adicional, etc.; en cambio, los que buscan quedar bien piensan que no van a resolverlo, que es muy difícil, etc. y tienden a abandonar antes la tarea (Alonso, 1991; Gagné, 1985). Además, el tipo de meta que se establezca depende de la concepción de inteligencia que se tenga, ya sea como algo estable o bien modificable (Dweck y Bempechat (1983); Dweck y Elliot (1983), citados por Alonso (1991)).

Un elemento a ser considerado en el entrenamiento de estrategias de comprensión lectora es el modelado, en donde el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene sistemáticamente para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que emplea para superarlos (Solé, 1992).

El modelado tiene relación con la teoría socio-cultural de Vygotsky (1979), quien afirma la existencia de la Zona de Desarrollo Próximo, la cual define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz." (Vygotsky, 1988 p.133)

La relación se encuentra en el sentido de que el profesor u orientador (adulto más capaz o entendido en el tema), muestra al alumno cómo hace él para lograr la solución de un problema (en este caso la comprensión de un texto).

Para lo cual se auxilia del diálogo permanente entre él y el alumno, el discrepar con éste, en ponerlo en situaciones de conflicto cognitivo, de tal suerte que en un principio con ayuda del adulto y poco a poco sin tal ayuda, este alumno reflexione, planifique, controle y supervise su propio progreso de aprendizaje; tratando de generalizar lo aprendido a situaciones diferentes. Con ello, la labor de guía del adulto es imprescindible para que el alumno logre interiorizar lo enseñado por el adulto consiguiendo finalmente resolver el problema de manera independiente.

Esto es, alguien más capaz (profesor, orientador o bien otro alumno) servirá de andamio al estudiante que está aprendiendo para que éste último alcance también el nivel de competencia.

Esto se relaciona con el proceso de la autorregulación, dado que las interacciones sociales vienen a dar surgimiento y desarrollo a las actividades autorregulatorias, y son los padres en principio quienes toman la mayor responsabilidad para resolver problemas con su hijo, dándole no sólo modelos técnicos para resolver problemas, sino también de maneras de pensar acerca de la actividad misma de resolver problemas. Brown y Reeve (1986), citados por González, S. (1993) opinan que probablemente en esa interacción esté la raíz de la metacognición.

A N T E C E D E N T E S

El Departamento de Orientación había trabajado proyectos tendientes a elevar el nivel académico del estudiante del Colegio de Bachilleres, desde su creación en 1974 trabajó cursos de técnicas y hábitos de estudio. En 1975 se trabajaban "habilidades para aprender", en 1980 se desarrollo el curso "Cómo estudiar" con una hora obligatoria para alumnos de primer semestre. En 1981 se detecta una gran deficiencia en habilidades metodológicas y de comunicación, por lo que en 1982 se trabajó el programa "Métodos de Estudio" con tres horas obligatorias a la semana para todos los grupos de primer semestre.

Así sucesivamente se han venido trabajando talleres y cursos, de hábitos de estudio que como ya se mencionó sólo llevan al alumno a aprendizajes poco perdurables y poco transferibles (Aguilar (1983), Bernard, (1990), Coll, (1986) y Elizondo, (1987), citados por Barrios (1992)). En 1993 surge el Taller "Habilidades y Estrategias en la Comprensión de Textos Escolares I" en el que se trabajaba un examen autodiagnóstico al inicio y al final, se utilizaba un cuaderno de ejercicios en donde incluía estrategias de comprensión lectora, haciendo énfasis en los microprocesos tales como percepción, codificación, sintáxis, etc.

En 1994 se llevó a cabo un Taller de Profundización de Contenidos en donde se tomo como texto base la Antología "Comprensión de Lectura" (ANEXO 7). A partir de este taller se desarrolló un taller también para orientadores, denominado Habilidades y Estrategias de Comprensión de Textos Escolares II (HECTE II), en el cual se hace referencia a los macroprocesos involucrados en la comprensión lectora.

El HECTE II incluyó una propuesta de operación con los alumnos, la cual fue analizada y enriquecida por los orientadores para operarla en su plantel (ANEXO 7).

Este taller es el antecedente del PIPO en esencia; sin embargo, este último es un proyecto que involucra no sólo a los orientadores (como sucedía con el HECTE II), sino también a profesores, porque se tiene la firme convicción de que como lo manifiesta Selmes (1988) en la enseñanza de las habilidades para el estudio se ha concluido que el enfoque más eficaz es desarrollar mejores habilidades para el estudio a través de la enseñanza diaria de las asignaturas.

El mismo Selmes (op.cit.) menciona que para adquirir una habilidad de estudio se requiere proporcionar un marco de referencia al alumno en el cual pueda estructurar sus pensamientos y acciones acerca de las tareas de estudio. La práctica en el uso de estrategias diferentes, junto con el análisis de esas experiencias con compañeros y profesores, podría ayudar a desarrollar las habilidades para el estudio.

De esta forma, es insuficiente el trabajo aislado del orientador con los alumnos, pues para aprender y desarrollar realmente una estrategia requiere de la práctica con contenidos de cada asignatura y la constante discusión de las mismas con sus compañeros y profesores.

Además, el aprendizaje de las estrategias para la comprensión lectora requiere, como ya se mencionó anteriormente de procesos metacognitivos y del modelamiento por parte del experto (en este caso el profesor de cada asignatura) y si realmente se pretende que el alumno aprenda a aprender, el docente ha de esforzarse porque el alumno logre esta meta, teniendo como dice Maruny (1989) 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; en donde el profesor promueva la metacognición (su reflexión sobre el modo de aprender, su estilo de trabajo, los factores perturbadores y los elementos fundamentales para tomar decisiones).

Todo esto es imposible que lo realice el orientador con una o dos horas a la semana frente a grupo y menos aún cuando, como en el caso del Colegio de Bachilleres, la asistencia a orientación no es obligatoria dado que es un servicio por lo cual no tiene valor curricular.

Por otra parte, aún cuando el orientador empleara textos propios de cada asignatura para el entrenamiento de las estrategias, los ejemplos que utilizaría no dejarían de ser artificiales; además, el experto en la disciplina es el profesor y no hay como él para modelar al alumno el uso de las estrategias para la comprensión de los textos que él mismo indica leer.

Ahora bien, el Colegio de Bachilleres realiza una estadística básica por cada semestre y de acuerdo a ella, el mayor índice de reprobación y deserción se encuentra en los primeros semestres del ciclo que ofrece esta institución (1º y 2º semestres), y conforme al diagnóstico de habilidades cognitivas de estudio de alumnos de primer ingreso en el mismo (Castañeda y López, 1993), es que se decidió el trabajo con alumnos de este nivel escolar en el entrenamiento de estrategias para la comprensión lectora, ya que se reconoce a la lectura como elemento esencial para apoyar el proceso de Enseñanza y de Aprendizaje, pues quien comprende lo que lee será capaz de comprender un texto científico, uno literario o una simple instrucción que preceda a un problema matemático (Solé, 1992; González, 1993).

Con mayor frecuencia se encuentran alumnos, sobre todo de los primeros semestres del bachillerato, faltos de interés por el estudio, pasivos en la realización de sus trabajos, que memorizan al pie de la letra los contenidos y aíslan los aspectos del material o la tarea. De acuerdo a Selmes (1988), este enfoque de estudio es superficial y lo que se está procurando a través del PIPO es que el alumno tenga un enfoque

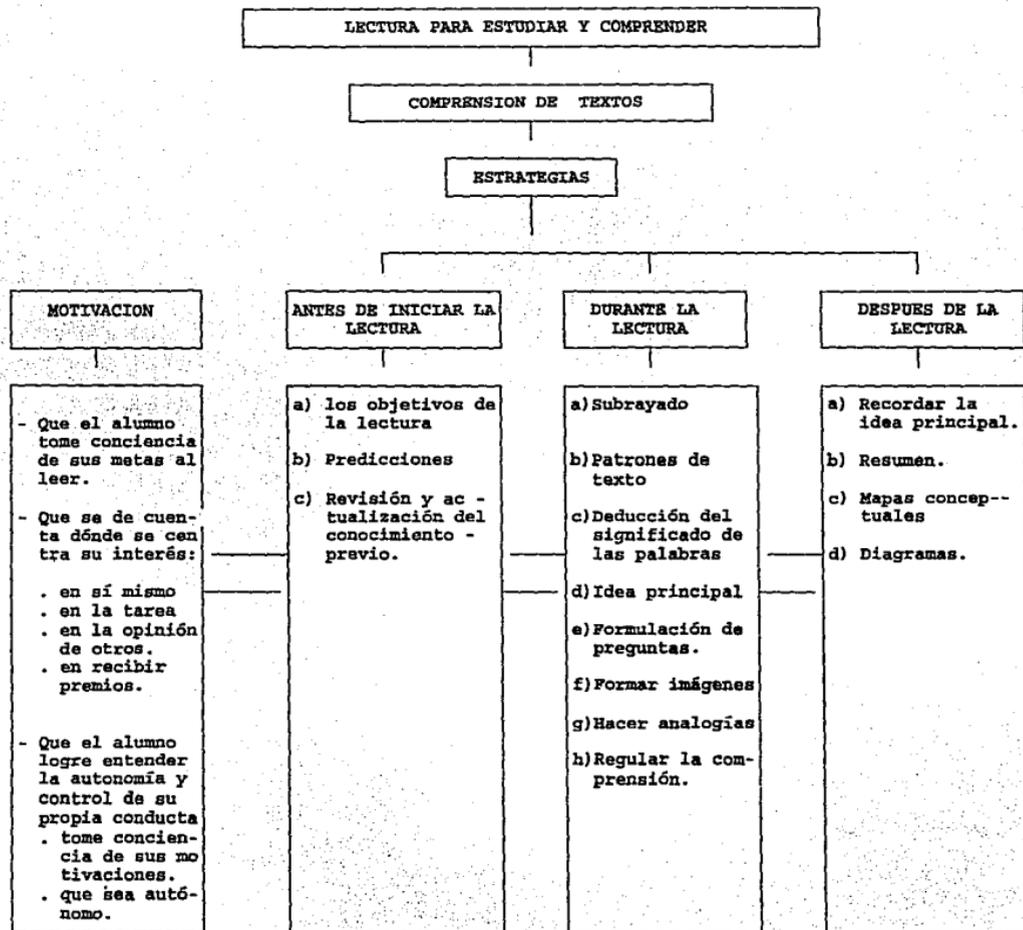
profundo: que busque una comprensión personal del significado, intentando crear una interpretación personal del material; para ello requiere de realizar interrelaciones de las partes de la tarea entre sí y con otros conocimientos, relacionando lo que conoce con lo actual.

Ahora bien, para que el profesor pueda guiar al alumno a un tipo de aprendizaje profundo ha de hacer que coincidan la naturaleza de la evaluación con lo que pretende, pues se ha detectado que las evaluaciones que exigen la reproducción de hechos o la memorización del material guían hacia un enfoque superficial; en cambio, aquellas que permiten una variedad de respuestas que estimulan el uso de diversas fuentes buscadas por el alumno promueven un enfoque profundo. Y que la motivación extrínseca guía hacia un enfoque superficial y la intrínseca a uno profundo (op.cit.)

Aún cuando el Departamento de Orientación no es el encargado de los contenidos o las formas de evaluación, se incluía este tipo de información en las reuniones de seguimiento por ser para el docente un elemento central para un óptimo desempeño del proyecto.

En cuanto a las estrategias que se desarrollaron en este programa de entrenamiento, son las manejadas y clasificadas por Solé (1992), (ver figura 1); sin embargo, dicha clasificación sólo ha sido una propuesta y los mismos profesores han realizado las modificaciones que han considerado pertinentes conforme a los textos utilizados en sus asignaturas.

Fig. 1. ESTRATEGIAS ANTES, DURANTE Y DESPUES DE LA LECTURA SEGUN SOLE (1992)



PROCEDIMIENTO

PROBLEMA

El Proyecto Integrado Profesores-Orientadores constituye un intento por elevar el nivel académico de los estudiantes a través del uso de estrategias de comprensión de lectura, previo entrenamiento por parte de los profesores y el orientador, apoyándose en la metacognición, el modelamiento y la motivación.

OBJETIVO GENERAL

Que los alumnos del primer semestre y repetidores del mismo grado, logren el dominio de las habilidades y estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura de los fascículos u otros textos utilizados en cada asignatura como un apoyo a su aprovechamiento académico.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Que profesores y orientadores escolares manejen formas de traducir las habilidades y estrategias antes, durante y después de la lectura promoviendo así el estudio independiente.

- **Que el alumno maneje estrategias que le permitan identificar qué sabe y qué no sabe de manera que avance en el estudio independiente y autorregulado.**
- **Que el orientador vea reforzado su programa de entrenamiento emprendido en el taller de Habilidades y Estrategias para la comprensión de Textos Escolares, a través de la ejercitación y aplicación que conjuntamente emprendan los profesores con los alumnos que participan en el taller.**
- **Que el estudiante identifique que los ejercicios revisados no son "artificiales" sino propios de cada disciplina.**
- **Que el alumno mejore su aprovechamiento académico a través del dominio del contenido de sus textos usando las estrategias para la comprensión de la lectura.**

POBLACION

Grupos experimentales.

El proyecto inició con la participación de siete grupos de estudiantes de primer ingreso de nivel medio superior, inscritos en el Colegio de Bachilleres durante el período 94-A, haciendo un total de 175 alumnos; pertenecientes a turnos ya sea matutino o vespertino de planteles 2,5,6,7,16 y 20.

Sólo concluyeron cinco grupos con un total de 117 alumnos, debido a la imposibilidad de llevar a cabo el trabajo por parte del equipo de profesores y el orientador en uno de los planteles.

De ahí que, de las 3 coordinaciones (Norte, Centro y Sur) y de los 20 planteles del Colegio de Bachilleres existentes en la zona metropolitana, la operación del PIPO durante el periodo 94-A cubrió la siguiente población en cuanto al grupo experimental se refiere:

COORDINACION	PLANTEL	TURNO	No. DE ALUMNOS DEL GPO. EXPERIMENTAL	No. DE PROFESORES	No. DE ORIENTADORES
NORTE	5	MATUTINO	31	5	1
CENTRO	6	MATUTINO	41	6	1
	6	VESPERTINO	33	6	1
	7	VESPERTINO	20	3	1
SUR	16	VESPERTINO	24	4	1
	20	VESPERTINO	26	3	1

Tabla 1. Población participante en el PIPO durante el semestre 94-A

Selección de la población experimental.

La selección de los grupos de alumnos participantes, se realizó considerando la coincidencia en un mismo grupo de los 6 profesores que imparten las asignaturas de

primer semestre y el orientador, quienes debían cubrir el requisito de haberse desempeñado con una trayectoria académica de compromiso y responsabilidad ante la institución, y particularmente en orientación, ser un profesional capaz de monitorear al grupo de profesores en plantel en cuanto a los contenidos manejados.

Cabe aclarar que en algunos grupos no fue posible la participación de los 6 profesores que atienden un grupo de primer semestre, debido a que no todos cubrían los requisitos de participación, por lo cual no fueron invitados a participar en el proyecto.

Grupos testigo.

También se utilizaron otros grupos de primer semestre denominados "testigo", en los cuales no se aplicó el proyecto y fueron considerados como parámetro comparativo del efecto del entrenamiento en relación a los objetivos establecidos.

MATERIALES DE ESTIMULO

a) Las pruebas de aprovechamiento escolar aplicadas por los profesores a lo largo y final del semestre, otorgando un valor numérico de acuerdo a la escala de aprovechamiento establecida en el Colegio de Bachilleres: 5 no aprobado, 6 a 10 aprobado.

Se consideró para el análisis de resultados, el valor numérico alcanzado como **evaluación final** al concluir el semestre.

b) **"Cuestionario Diagnóstico sobre tu forma de estudio"** aplicado por el orientador antes y después del semestre para detectar el conocimiento e identificación de las estrategias antes, durante y después de la lectura; así como el elemento reflexivo que debe acompañar a la actividad de estudiar, en relación a los procesos que puso en juego el estudiante para llegar o no al dominio de los contenidos temáticos.

(ANEXO 1).

El cuestionario citado fue validado por algunos miembros del Departamento de Orientación de Dirección General, en relación a la confiabilidad de sus preguntas a través de su aplicación con una muestra de alumnos de plantel chico, mediano y grande.

Para efectuar el diagnóstico sobre la necesidad de recibir o no el entrenamiento de estrategias para la comprensión de textos académicos con la población de estudiantes del período 94-A, se retomaron los siguientes parámetros producto de la validación realizada al **"Cuestionario diagnóstico sobre tu forma de estudio"**:

Si el resultado final es igual o superior a 22 puntos, en las cuatro columnas que forman (ANEXO 2), el alumno no requiere del

entrenamiento, en cuyo caso podrá apoyar el proceso de "enseñanza entre iguales".

Si el resultado final es igual o superior a 22 puntos en las columnas 1,2 y 3, es deseable que el estudiante participe en el taller.

Si el resultado es mayor que 22 en la columna 1 y 2, es deseable que participe en el taller.

Si el resultado es menor de 22 puntos en las cuatro columnas, es indispensable que el alumno participe en el taller.

c) Con el "Cuestionario A" se evalúa la constante aplicación del modelado, así como el propiciar los procesos metacognitivos y el uso de las estrategias antes, durante y después de la lectura por parte del profesor; todo ello desde la opinión del alumno.

Dicho cuestionario consta de trece rubros que debían ser contestados por el alumno ya sea afirmativa o negativamente para cada asignatura: Taller de Lectura y Redacción I (T.L.R.), Introducción a las Ciencias Sociales (I.C.S.), Matemáticas I (MATE.), Métodos de Investigación I (MET.I), Física I (FIS.I), Química I y Orientación (ANEXO 3).

El "Cuestionario A" fue aplicado a los alumnos del grupo experimental de los planteles que operaron el proyecto, a fin de contar con la visión del alumno, respecto al proceso que como facilitador de la construcción del conocimiento emprende cada uno de sus profesores.

Aún cuando en la opinión que manifiesta cada estudiante está presente el elemento subjetivo, éste material de estímulo denominado "Cuestionario A" permite:

que los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuenten con un espacio en donde pueda realizarse una revisión retrospectiva del proceso emprendido a través del semestre y

que el estudiante identifique la importancia de su participación, tanto de carácter reflexivo, como de acciones concretas, para que ejerza control en los resultados de las evaluaciones finales de las asignaturas que cursa.

d) Lectura "La Biomecánica Deportiva" y "Cuestionario B". Se empleó la lectura y el cuestionario mencionados con el fin de que el alumno identificara y aplicara las estrategias para la comprensión de la lectura.

La lectura se eligió considerando que fuera de un contenido que pudiera atraer al alumno y que fuera una temática novedosa, al mismo tiempo que permitiera evaluar una amplia gama de las estrategias que se consideran en el entrenamiento. El cuestionario B se basa en la lectura "la Biomecánica Deportiva" y evalúa la aplicación de las siguientes estrategias: establecer objetivos, predicciones, revisión y actualización del conocimiento previo, subrayado, patrones de texto, idea principal, formulación de preguntas, formar imágenes, crear analogías, realizar resumen, elaborar mapas conceptuales y practicar la metacognición (ANEXO 4).

e) El Informe final presentado por los profesores y orientadores, también fue considerado como un material a ser analizado para detectar resultados del proyecto, así como los formatos de seguimiento llenados por cada profesor y orientador (ANEXO 5).

Dicho informe fue elaborado basándose en la directriz establecida en el anexo del contrato compromiso dado a conocer a los participantes antes de iniciar la operación del proyecto (ANEXO 5).

A través de tal informe se pudieron obtener datos cualitativos de la intervención por medio del entrenamiento en la etapa inicial, la de desarrollo y la final.

DESCRIPCION DEL PROCEDIMIENTO

Fase 1. Elaboración de materiales y diseño de un taller de formación.

Una vez elaborados los materiales de estímulo, un cuaderno de ejercicios para el alumno y una propuesta de operación para los orientadores, se inició la formación de los profesores a través de un taller denominado "Estrategias para la comprensión de la lectura", el cual fue diseñado para operarse durante el período intersemestral antes del semestre 94-A, en seis sesiones de cinco horas cada una, debidamente respaldado por el Centro de Actualización y Formación de Personal Académico del Colegio, con el fin de que los participantes obtuvieran una constancia con valor a curriculum (elemento importante para motivarlos a la participación).

El mencionado taller tiene la finalidad de dar a conocer el fundamento teórico-metodológico que sustenta al PIPO, así como dar una visión panorámica de lo que es este proyecto. Asimismo, pretende otorgar un espacio de planeación, creación, integración y realimentación grupal por parte de los participantes, de forma tal que cuando inicien la operación en plantel, ya estén familiarizados con los contenidos del proyecto y relacionen los contenidos curriculares de su asignatura con éstos (ANEXO 6).

El diseño del taller contempló la elaboración de un cronograma de trabajo, una guía de conducción, la cual incluyó materiales bibliográficos de apoyo al coordinador, y la elaboración de material audiovisual (acetatos y la edición de un segmento de una película comercial) para hacer ágil y didáctica la coordinación del taller, propiciando la discusión por parte de los participantes en cuanto a la actitud del profesor capaz de promover aprendizaje significativo en el aula; así como la redacción de tres documentos de apoyo dado que no existían expreso contenidos que se pudieran retomar. En el ANEXO 6 se presentan algunos de estos materiales.

En cuanto al material bibliográfico empleado para los participantes, se utilizó la compilación de lectura "Comprensión de la Lectura", el "Cuaderno de ejercicios" elaborado para el alumno, y la Propuesta de operación útil para los orientadores, materiales impresos que se proporcionaron a los participantes (ANEXO 7).

La invitación a participar en estos talleres fue cerrada para los profesores y orientadores que se conjuntaron como aquellos que cubrieron los requisitos de participación (ver la sección de "población") y podían trabajar en un mismo grupo de alumnos de primer ingreso.

Fase 2: Operación en plantel.

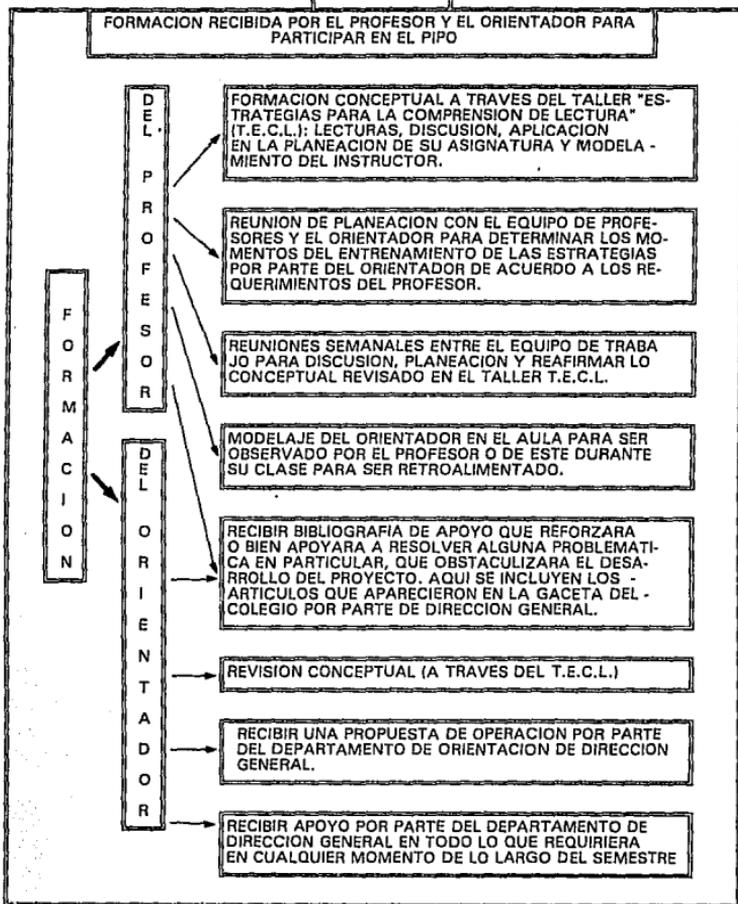
Habiendo cursado el taller "Estrategias para la comprensión de Lectura", profesores y orientadores de plantel, asistieron, junto con los directivos del mismo, a una reunión de apertura convocada por la Dirección de Servicios Académicos y el Departamento de Orientación de Dirección General, en donde se les dio la bienvenida al proyecto PIPO, puntualizándoles una vez más (sus directivos los habían hecho al invitarlos) en qué consiste, animándoles al trabajo y avisándoles de la periodicidad en que se llevarían a cabo las reuniones de seguimiento con las instancias presentes en ese momento. Asimismo, se hizo entrega de contratos en donde el profesor se comprometía al trabajo y por su parte la Dirección General del Colegio se comprometía a entregar un estímulo económico una vez entregado un **informe de trabajo** satisfactoriamente concluido conforme se especificaba en el anexo del propio contrato (ANEXO 5). Este elemento administrativo se introdujo para asegurar la posibilidad de que se concluyera la operación.

Las reuniones mensuales con Dirección General tenían la finalidad de realizar un seguimiento en el propio campo de los protagonistas del proyecto (orientadores, profesores y alumnos) para apoyarlos en lo que fuera necesario:

acclarando dudas, ampliando bibliografía, motivándolos al trabajo a pesar de los obstáculos, invitando a los directivos ahí presentes a intervenir en la resolución de algún problema si esto era lo procedente, etc.

Además de estas reuniones mensuales, se llevaron a cabo reuniones semanales de seguimiento entre los profesores y el orientador, para: aclarar dudas, planear estrategias de intervención (sea para motivar a los alumnos, para integrar al grupo, para combatir la "mala conducta", etc.), compartir experiencias del trabajo (conforme a sus reportes particulares), automotivarse, aplicar el modelado con presencia del orientador para recibir realimentación de éste, etc. (veáse figura 2).

FIGURA 2



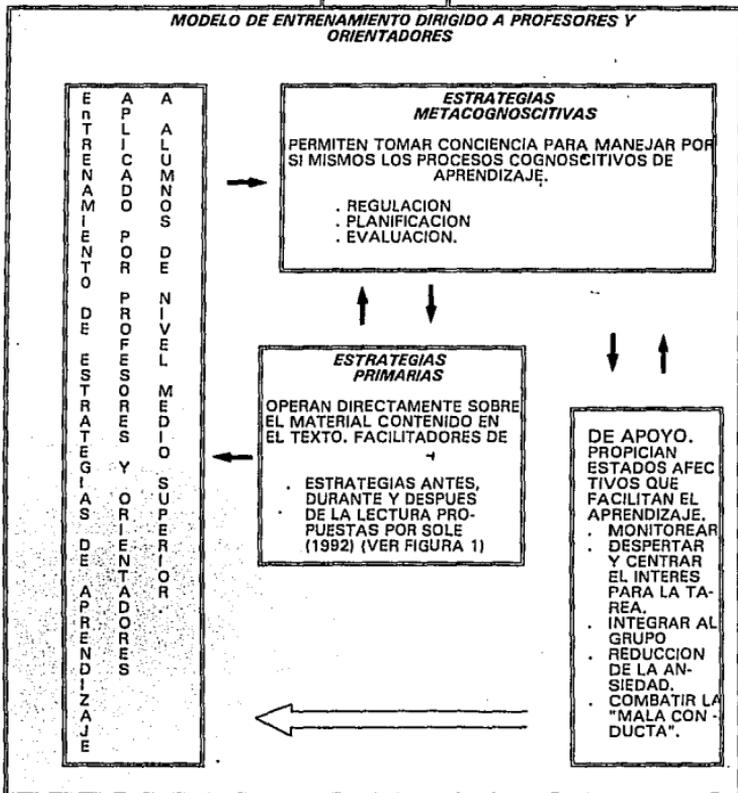
Antes de comenzar el entrenamiento con los alumnos, el orientador aplicó el pretest "Diagnóstico sobre tu forma de estudio" (ANEXO 1) a fin de evaluar cuáles y cuántos alumnos requerían del entrenamiento. Esta aplicación se realizó tanto en el grupo experimental como en el grupo testigo.

El orientador fungió como monitor del EQUIPO DE TRABAJO (profesores y orientador) en plantel. Su labor consistió en apoyar al profesor en la comprensión y aplicación de los contenidos centrales del proyecto: estrategias para la comprensión lectora, metacognición, modelado, motivación y ayuda ajustada o guiada. (ver figura 3)

Además de esta labor, el orientador fungió como coordinador del trabajo de equipo, estableciendo (con acuerdo de profesores y subdirector) un calendario de reuniones semanales, registrando, en cada una de éstas los avances del equipo de trabajo y del grupo de alumnos, haciendo notar fallas u obstáculos a vencer para el logro de los objetivos, por lo cual su "tacto" en el trato con sus compañeros de equipo fue muy importante, así como la visión que como psicólogo posee para interpretar las acciones o retrocesos debidos a angustias, problemáticas personales, carencia de contexto académico (precurrentes) que impidieran la comprensión de los contenidos, etc.

FIGURA 3

MODELO DE ENTRENAMIENTO DIRIGIDO A PROFESORES Y ORIENTADORES



NOTA: EL ESQUEMA FUE RETOMADO DE DIAZ- BARRIGA Y BARRIOS, 1994; DADA LA COINCIDENCIA CON LO TRABAJADO EN EL PIPO (PROYECTO INTEGRADO PROFESOR ORIENTADOR), LA UNICA VARIANTE DEL MODELO PROPUESTO POR ESTAS AUTORAS ESTA EN EL TIPO DE LAS ESTRATEGIAS PRIMARIAS ENTRENADAS.

Cabe aclarar que el personal del Departamento de Orientación de Dirección General sirvió de apoyo para este proceso de interpretación de posibles obstáculos que el propio equipo no lograba vencer, al ser un observador externo a la dinámica del pequeño grupo y teniendo por ello mayor objetividad en la percepción de la situación en que se encontraba.

Con todo ello, se hizo explícito que ante el equipo de trabajo, el experto en cuanto a procesos cognitivos y emocionales que influyen en el aprendizaje era el orientador y el experto en contenidos de asignatura era el profesor. De tal suerte que conjuntando saberes y experiencias se obtuvo mayor riqueza en los resultados.

En cuanto al trabajo con el grupo de alumnos, la labor del orientador fue la de entrenar al alumno en el aprendizaje de las estrategias para comprender sus textos escolares, por lo que se auxilió de fascículos (textos elaborados expreso para cada asignatura por personal del Colegio de Bachilleres), revistas, libros, etc. que los mismos profesores le indicaban como propios para el aprendizaje de su asignatura o bien aquellos que él mismo consideró pertinentes y motivantes. Se apoyó en el **CUADERNO DE EJERCICIOS** del alumno, utilizándolo siempre como una guía sin restringirse estrictamente al orden de aparición de las

estrategias, sino más bien atendiendo a las necesidades del grupo de alumnos considerando los requerimientos que les iban haciendo sus profesores de asignatura (ver figura 4).

El profesor por su parte, fue quien propició la aplicación de las estrategias para la comprensión de los textos que normalmente usa en su clase. Procuró motivar a sus alumnos primeramente a la lectura y luego a lograr un aprendizaje significativo (no repetitivo); puso mayor atención en los procesos y los ritmos de aprendizaje de tales alumnos, acompañándoles más de cerca, en el sentido de dialogar con ellos, de ayudarles a ser reflexivos en sus propios procesos de aprendizaje, en hacer inquietante (motivante) el aprender de cada contenido, a través de cuestionamientos, situaciones conflictivas o problemáticas o actividades que les permitieran tanto la reflexión como la comunicación con sus compañeros o con el propio profesor y la aplicación de lo aprendido. Esto es, procuró que el alumno **CONSTRUYERA EL CONOCIMIENTO** haciendo énfasis en el aprendizaje y la evaluación más que de resultados, de principios y procedimientos.

En cuanto a propiciar la aplicación de las estrategias de comprensión lectora, modeló el uso de éstas cada vez que consideraba pertinente dicho modelaje. Y aún cuando el orientador previamente

entrenó al alumno en el uso de las estrategias, cuando el profesor enseñaba en el aula, fue quien aclaró su aplicación en los contenidos temáticos propios de su asignatura (ver figura 4).

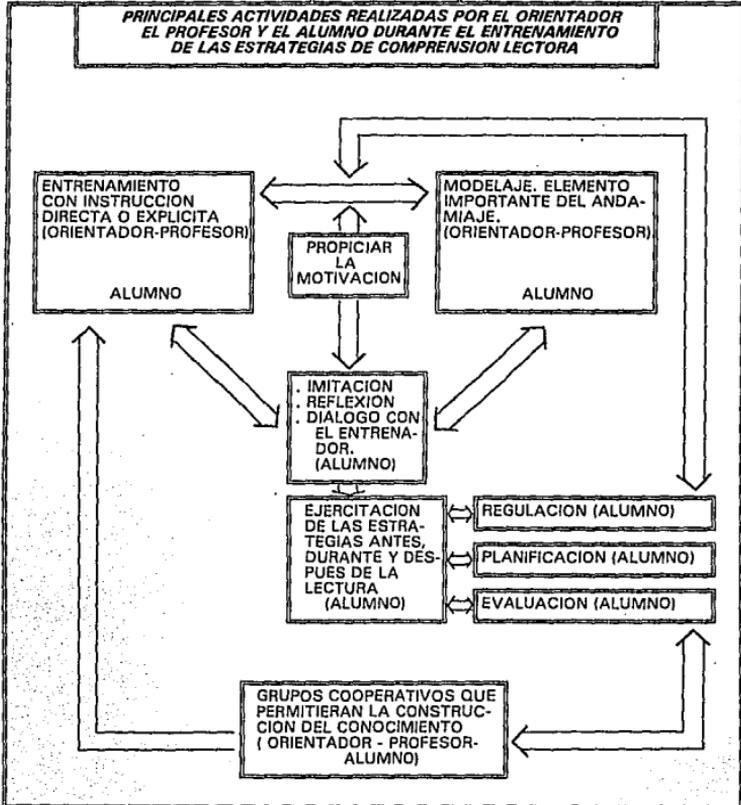
En cuanto al alumno, éste fue quien aplicó en cada asignatura las estrategias de comprensión lectora revisadas con el orientador imitándolo a él y a su profesor, reflexionando y dialogando tanto con el docente como con el orientador (aprendizaje guiado).

Esto tuvo que ser mediado por el proceso metacognitivo (planificación, evaluación, regulación) y la propia automotivación.

Tales actividades del alumno fueron complementadas con el apoyo que podía encontrar en sus compañeros y en el momento oportuno el apoyo que él podía otorgarles (grupos cooperativos), a fin de lograr el aprendizaje a través de la ayuda experta (ver figura 4).

FIGURA 4

**PRINCIPALES ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL ORIENTADOR
EL PROFESOR Y EL ALUMNO DURANTE EL ENTRENAMIENTO
DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSION LECTORA**



Cabe mencionar que esto fue sumamente difícil, el proceso fue largo y como se presentará en la sección de evaluación, no en todos los casos se logró. Algunos profesores no entendían exactamente lo que se pretendía, era difícil romper una estructura con la que han trabajado (y aprendido ellos mismos cuando fueron alumnos). Así, se presentaron algunas problemáticas que limitaron el avance del proyecto, como por ejemplo, saturaron al alumno de lecturas solicitándole la revisión de textos que normalmente no utilizan en su clase, creando un efecto contrario en los alumnos al esperado. Por lo cual el Departamento de Orientación tuvo que estar al tanto para evitar que se prolongaran los efectos negativos de las malas interpretaciones o las fallas en general.

Por ello fue necesario realimentar constantemente a lo largo del semestre su actuación en cuanto al modelado, la metacognición, la motivación y el propiciar la aplicación de las estrategias para la comprensión lectora, ya que son conceptos y procesos completamente novedosos y por ello mal o nulamente entendidos.

En la marcha, a lo largo del semestre, surgían dudas en cuanto al contenido y sobre todo al "cómo hacer", elementos que tanto el orientador como los miembros del Departamento de Orientación de Dirección General apoyaron

para ser clarificados, ya sea a través de explicaciones, proporcionando bibliografía adicional o mediante demostraciones en el aula con los alumnos del grupo experimental.

Asimismo, fue necesario reforzar el trabajo a través de actividades tales como elaborar artículos en la Gaceta del Colegio, que explicaran lo que implica un aprendizaje estratégico, presidir conferencias sobre la comprensión de la lectura e invitar a la participación en otros talleres de formación a docentes que proporciona el mismo Colegio de Bachilleres.

Al final del semestre, el orientador aplicó los cuestionarios: "Diagnóstico sobre tu forma de estudio", "A" y "B" en donde el alumno evaluaba qué tanto aplicó el profesor las estrategias y propició su aplicación, y la forma en que él mismo identificó y aplicó las estrategias para la comprensión lectora; así como qué tanto se modificó su nivel de requerimiento del aprendizaje de las estrategias.

El cuestionario "Diagnóstico sobre tu forma de estudio" y el "B" también se aplicó al grupo testigo.

FASE 3: Recopilación y análisis de la información.

Se estableció una fecha límite para la entrega de los informes elaborados por los participantes. Se recopiló la información: pretest y postest aplicados, así como los informes. Durante este proceso se cuidó que los informes estuvieran completos de acuerdo al anexo del contrato y que el concentrado de los datos de los cuestionarios lo hubieran realizado los orientadores.

Se analizó la información de manera cualitativa (a través de informes y minutas de las reuniones de seguimiento) y cuantitativa (resultados de los cuestionarios: "Diagnóstico sobre tu forma de estudio", "A" y "B", así como de las actas de calificación de cada asignatura), a fin de determinar la pertinencia de ampliar el número de grupos en los que se operara el proyecto.

Los paquetes empleados para el análisis de los datos fueron: a) Statistics y b) Harvard Graphics.

EVALUACION

Se realizaron una serie de mediciones a fin de detectar el efecto del entrenamiento sobre estrategias de comprensión lectora en el rendimiento académico (objetivo general del PIPO).

En este capítulo se presenta una tabla (tabla 2) que indica brevemente el tipo de análisis realizado, el propósito del mismo, a qué tipo de población se aplicó, el material de estímulo y los resultados obtenidos.

Posteriormente se detallará cada análisis realizado.

ANALISIS	PROPOSITO	POBLACION	RESULTADOS
a) Uso de los parámetros establecidos para definir si el alumno requiere o no del entrenamiento conforme al puntaje obtenido al contestar el cuestionario "Diagnóstico sobre tu forma de estudio.	Detectar si la necesidad de recibir entrenamiento sobre estrategias de comprensión lectora disminuyó a partir de la intervención del PIPO	Alumnos de los grupos experimentales	Disminuyó la necesidad de entrenamiento para el uso de las estrategias para la comprensión lectora.
b) Prueba Z	Determinar si el promedio de calificación se elevó a partir del entrenamiento de las estrategias para la comprensión lectora	Alumnos de los grupos experimentales	Se elevó el rendimiento académico en 3 asignaturas: - Matemáticas I - Física I - Taller de Lectura y Redacción I.

ANALISIS	PROPOSITO	POBLACION	RESULTADOS
c) Coeficiente de Correlación Spearman	Determinar la relación entre: a) Identificación, aplicación y reflexión sobre las estrategias para la comprensión lectora (cuestionario B) y b) Las calificaciones en las diferentes asignaturas	Alumnos de los grupos experimentales	Estrategias como: Objetivos, predicciones, subrayados, patrones de textos, formulación de preguntas, formar imágenes y metacognición apoyaron el rendimiento académico.
d) Coeficiente de correlación Spearman.	Determinar la correlación entre: a) Visión del alumno respecto al proceso que emprendieron sus profesores y el orientador como facilitadores de la construcción del conocimiento (Cuestionario A) y b) Las calificaciones en las diferentes asignaturas.	Alumnos de los grupos experimentales.	Alta correlación entre las calificaciones y todas las acciones emprendidas por profesor-orientador en química y en algunas acciones de las demás asignaturas excepto en Matemáticas e Introducción a las Ciencias Sociales en donde no hubo relación.
e) Detección de información más relevante a través de los informes finales y las minutas de seguimiento en plantel.	Obtener datos cualitativos de la Intervención del proyecto.	Profesores y orientadores participantes del proyecto.	La actitud de los alumnos hacia las lecturas y el aprendizaje evolucionaron, dificultades y logros en donde estos últimos son los más, y propuestas para mejorar el PISO.

Tabla 2. Breve descripción del análisis de los datos obtenidos, propósitos, población y resultados.

a) Cuestionario "Diagnóstico sobre tu forma de estudio" (pretest-postest)

Los resultados de la aplicación de este cuestionario se determinaron conforme a los parámetros explicitados en la sección de **PROCEDIMIENTO: MATERIALES DE ESTIMULO** del presente Reporte Laboral.

De los seis turnos (cinco planteles) en donde se aplicó el PIPO, se tienen los datos del pretest (aplicación del cuestionario antes de iniciar el entrenamiento sobre las estrategias de comprensión lectora).

La aplicación del postest (al finalizar el entrenamiento) no fue posible en algunos grupos experimentales por diversas circunstancias, entre otras porque no se logró integrar al grupo de alumnos para aplicarles el cuestionario, por lo que no se cuenta con estos resultados. Sólo el plantel 6 turno vespertino y el plantel 16 tienen resultados del postest.

Como se muestra en la tabla 3, en el plantel 6 turno vespertino, el número de alumnos que no requieren del entrenamiento aumentó de 6% a 15% es deseable que participen en el entrenamiento aumentó de 3% a 20.5% y el número de alumnos que lo requieren de forma indispensable se redujo de 90.9% a 64.7%.

En el plantel 16 permaneció igual el número de alumnos que no lo requieren (aunque hay que notar que cuatro alumnos desertaron al final del semestre), y el número que es indispensable que participen se redujo de 19 a 9 alumnos.

NUMERO DE ALUMNOS				
		No requieren del entrenamiento sobre estrategias de comprensión lectora	Es deseable que participen en el entrenamiento.	Es indispensable que participen en el entrenamiento.
PLANTEL 5 PRETEST		3.2%	12.9%	83.8%
PLANTEL 6 PRETEST MATUTINO		9.7%	2.4%	87.8%
PLANTEL 6 VESPERTINO	PRETEST	6.0%	3.0%	90.9%
	POSTEST.	15.1%	20.5%	64.7%
PLANTEL 7		NO	SE TIENEN	DATOS
PLANTEL 20 PRETEST		15.3%	0%	84.6%

Tabla 3 Resultados de la aplicación del cuestionario "Diagnóstico sobre tu forma de estudio" (pretest-postest) para detectar el requerimiento de los alumnos para recibir entrenamiento sobre las estrategias de comprensión lectora.

- b) El análisis correspondiente a las calificaciones de realizó con el fin de detectar si existieron cambios significativos en la elevación del rendimiento académico en los grupos experimentales.**

El análisis estadístico se eligió considerando tener más de 30 muestras y estas ser independientes. Por ello se utilizó la prueba Z con un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$

Los resultados obtenidos son: Hay diferencias significativas entre las medias de las asignaturas de Matemáticas I, Física I y Taller de Lectura y Redacción I.

No se encontraron diferencias significativas en las asignaturas de: Métodos de Investigación I, Introducción a las Ciencias Sociales I y Química I.

Las especificaciones de los valores de las medias, desviaciones estandar y el valor de Z se presentan en la tabla 4.

ASIGNATURA	GRUPO	n	x	S	$Z^* = 3.70$ $Z^* > Z$ $3.70 > 1.65$ La hipótesis nula se rechaza.
MATEMATICAS I	Experimental	112	6.1607	1.4429	
	Testigo	109	5.5412	1.0140	
FISICA I	Experimental	228	6.1315	1.404	$Z^* = 2.32$ $Z^* > Z$ $2.6091 > 1.65$ La hipótesis nula se rechaza
	Testigo	232	5.818	1.1591	
TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	Experimental	132	7.2045	1.6565	$Z^* = 2.32$ $Z^* > Z$ $2.32 > 1.65$ La hipótesis nula se rechaza.
	Testigo	127	6.7401	1.5594	

Tabla 4. Resultados del análisis estadístico en las tres asignaturas en que se elevó el rendimiento académico después del entrenamiento del PIPO.

c) El análisis estadístico realizado para conocer la relación entre: 1) la identificación y aplicación de las estrategias de comprensión de lectura (Cuestionario "B" Anexo 4) y 2) el rendimiento académico en cada asignatura fue realizado a través del coeficiente de correlación Spearman.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

El identificar y establecer objetivos así como predecir al leer un texto, tiene una alta correlación con la mejora de las calificaciones en MATEMATICAS e INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES (I.C.S)

La identificación del conocimiento previo no apoyó en las asignaturas, más bien afectó negativamente en QUIMICA, METODOS DE INVESTIGACION, TALLER DE LECTURA Y REDACCION (T.L.R.) e I.C.S.

El subrayar tiene una alta correlación con las calificaciones en MATEMATICAS, QUIMICA e I.C.S., aunque afecta negativamente en FISICA, METODOS DE INVESTIGACION Y T.L.R.

Los patrones de texto sirvieron para elevar el rendimiento académico en QUIMICA, afectaron negativamente en MATEMATICAS, METODOS DE INVESTIGACION Y T.L.R.

La identificación de la idea principal afectó negativamente en MATEMATICAS, METODOS DE INVESTIGACION Y T.L.R.

El formular preguntas apoyó a T.L.R., afectando negativamente en METODOS DE INVESTIGACION.

El formar imágenes apoyó el aprendizaje de la QUIMICA, obstruyéndolo en MATEMATICAS Y METODOS DE INVESTIGACION.

Las analogías no mejoran el aprendizaje de las asignaturas; si lo afectaron negativamente en MATEMATICAS, FISICA E I.C.S.

Elaborar resúmenes apoyó a la QUIMICA, afectando negativamente al resto de las asignaturas.

Los mapas conceptuales apoyaron a la QUIMICA; no así a T.L.R., MATEMATICAS, METODOS DE INVESTIGACION e I.C.S.

Finalmente, la metacognición fue de gran utilidad en la QUIMICA, afectando negativamente el promedio de calificaciones en MATEMATICAS, METODOS DE INVESTIGACION, T.L.R. e I.C.S.

Las tablas de los resultados aparecen a continuación (tablas 6 y 7).

Las gráficas se localizan en el anexo 8.

	ESTRATEGIAS EVALUADAS	MAT.	FIS.	QUIM.	MET.	TLR	ICS	
1	OBJETIVOS	0.616	0.284	0.403	-0.600	0.188	0.613	2
2	PREDICCIÓN	0.845	0.286	-0.453	0.134	0.381	0.397	1
3	RECONOC. Y ACTUALIZACIÓN DEL CONOC. PREVIO	0.027	0.499	-0.025	-0.144	-0.233	-0.048	0
4	SUBRAYADO	0.644	-0.038	0.507	-0.252	-0.035	0.942	2
5	PATRONES DE TEXTO	-0.070	0.453	0.949	-0.782	-0.139	0.490	1
6	IDEA PRINCIPAL	0.087	0.296	-0.141	-0.198	-0.622	-0.050	0
7	FORMULACIÓN DE PREGUNTAS	0.201	0.173	0.069	-0.043	0.0902	0.086	1
8	FORMAR IMÁGENES	0.014	0.161	-0.213	0.302	0.571	-0.124	0
9	ANALOGÍAS	-0.559	-0.103	0.138	0.228	0.499	-0.375	0
10	RESUMEN	-0.810	-0.054	0.439	-0.169	-0.477	-0.387	0
11	MAPAS CONCEPTUALES	-0.70	0.107	-0.097	-0.166	-0.738	-0.122	0
12	METACOGNICIÓN	-0.38	0.323	0.618	-0.730	-0.233	-0.144	1
	+	3	0	2	0	1	2	

Tabla 17 Valores del coeficiente de correlación entre la aplicación de las estrategias evaluadas y las calificaciones de cada asignatura.

	ESTRATEGIAS EVALUADAS	MAT.	FIS.	QUIM.	MET.	TLR	ICS	+
1	OBJETIVOS	0.616	0.284	0.403	-0.600	0.188	0.613	2
2	PREDICION	0.851	-0.140	-0.024	0.049	-0.288	0.857	2
3	RECONOC. Y ACTUAL DEL CONOC. PREVIO-	0.130	0.578	0.158	-0.366	-0.342	-0.387	0
4	SUBRAYADO	0.507	-0.047	0.630	-0.268	-0.0046	0.909	2
5	PATRONES DE TEXTO	-0.158	0.311	0.975	-0.679	-0.179	0.399	1
6	IDEA PRINCIPAL	0.092	0.378	0.398	-0.270	-0.484	0.194	0
7	FORMULACION DE PREGUNTAS	0.247	0.146	0.069	-0.043	0.0902	0.086	1
8	FORMAR IMAGENES	-0.139	0.522	0.915	-0.706	0.161	0.292	1
9	ANALOGIAS	-0.678	-0.196	0.518	0.032	0.226	-0.200	0
10	RESUMEN	-0.649	0.133	0.775	-0.381	-0.145	-0.098	1
11	MAPAS CONCEPTUALES	-0.459	0.107	-0.097	-0.166	-0.738	-0.122	0
12	METACOGNICION	-0.568	0.113	0.884	-0.513	-0.033	-0.00527	1
	+	2	0	6	0	1	3	

Tabla 18 Valores del coeficiente de correlación entre la identificación de las estrategias evaluadas y las calificaciones de cada asignatura.

En concreto, las estrategias que más apoyaron para elevar el rendimiento en las diferentes asignaturas aparecen en la tabla 19 en orden de importancia, es decir las que tuvieron un alto coeficiente de correlación en primera instancia.

ESTRATEGIAS	ASIGNATURA
PREDICCIONES OBJETIVOS SUBRAYADO	MATEMATICAS
PATRONES DE TEXTO METACOGNICION	QUIMICA
FORMULACION DE PREGUNTAS FORMAR IMAGENES	TALLER DE LECTURA Y REDACCION
SUBRAYAR OBJETIVOS	INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES

Tabla 19. Estrategias que apoyaron el rendimiento académico en las asignaturas física y métodos de investigación no recibieron influencia.

d) El análisis estadístico realizado para conocer la relación entre: 1) lo que el estudiante del grupo experimental afirma respecto al proceso emprendido por sus profesores y el orientador para facilitar la construcción del conocimiento ("Cuestionario A" Anexo 3) y 2) el rendimiento académico en cada asignatura; fue realizado a través del coeficiente de correlación de Spearman

Los resultados obtenidos son los siguientes:

En MATEMATICAS I no hay correlación entre la labor del profesor y el orientador (según la visión del alumno) y las calificaciones finales en esta asignatura.

En FISICA I sí hay correlación entre promedio de calificaciones y estrategias antes y después de la lectura.

En QUIMICA I aparece una correlación en todos los elementos medidos por el cuestionario A: Metacognición; modelado y estrategias antes, durante y después de la lectura.

En METODOS DE INVESTIGACION I hay correlación entre rendimiento académico y metacognición, y la intervención en cuanto al modelado y las estrategias después de la lectura afectaron negativamente.

En TALLER DE LECTURA Y REDACCION I existe relación significativa entre el rendimiento académico y la metacognición, el modelado y las estrategias después de la lectura.

Finalmente, en INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES I no hay correlación; aquí, la intervención de los profesores y el orientador resultó ser negativa para el rendimiento académico.

ASIGNATURA						
ACCIONES EMPRENDIDAS POR EL PROFESOR Y EL ORIENTADOR	MAT. I	FIS. I	QUIM. I	MET. INV. I	T.L.R.I.	I.C.S.I.
METACOGNICION	-0.149945	0.137051	0.724364	0.633159	0.800225	-0.272122
MODELADO	0.22873	0.448236	0.638273	-0.68800	0.678043	-0.431686
ESTRAT. ANTES DE LA LECTURA	0.07269	0.574053	0.617120	0.108221	0.201193	-0.231538
ESTRAT. DURANTE LA LECTURA.	0.502513	0.403167	0.725832	0.141701	0.294218	-0.261293
ESTRAT. DESPUES DE LA LECTURA.	-0.09224	0.843958	0.7572	-0.229722	0.69477	-0.505831

Tabla 20. Valor de r^2 coeficiente de correlación entre las acciones emprendidas por el profesor para lograr construcción del conocimiento y el aprovechamiento académico del alumno (grupos experimentales). Las cifras que aparecen en negritas son las que tienen un coeficiente de correlación alto (significativo).

e) Detección de información más relevante a través de los informes finales de los profesores y orientadores así como de las minutas de seguimiento en plantel.

- ACTITUD GRUPAL HACIA EL PROYECTO DE HABILIDADES Y ESTRATEGIAS EN LA COMPRESION DE TEXTOS ESCOLARES:

La actitud de los alumnos hacia el proyecto tiene una relación directa con la forma en que éste se les presenta y en función de la estrategia que el grupo de profesores emplee para interesarlos; esta acción implica la claridad del docente sobre el objetivo, contenidos y actividades que contiene el proyecto y la manera en que incorpora dichas actividades en sus estrategias didácticas.

De esta manera encontramos que la actitud de los alumnos se presenta de la siguiente forma durante el proceso de desarrollo del proyecto:

Al inicio del proyecto, se presentaron dos tipos de actitudes en diferentes alumnos; en donde hay disposición, interés, aceptación y entusiasmo y por otro lado se muestran escépticos, rebeldes, apáticos, no asisten al taller de Orientación y cierto rechazo a participar en el proyecto.

Al ir conociendo y ejercitando las estrategias en la comprensión de la lectura, se muestran más cooperativos y participativos en las actividades así mismo van desarrollando habilidades en sus estrategias. Se encuentra también algunos alumnos con una actitud negativa o molestos por las formas en que se les impone para participar en el proyecto, así lo perciben ellos, puesto que sólo el grupo experimental aprende las estrategias además de los contenidos temáticos.

Al final del semestre, en opinión de los profesores los alumnos en general mostraron una actitud positiva, ya que comprendieron mejor los conceptos y tenían más seguridad al expresar el contenido de los temas, sin embargo en algunos, su actitud decayó al saber que no aprobaron algunas asignaturas, pues su expectativa era que por manejar las estrategias, por estar en el grupo experimental, no reprobarían asignaturas.

- FORMAS CON LAS QUE CONSIGUIERON QUE EL ALUMNO SE INTERESARA EN EL ENTRENAMIENTO.

Los profesores utilizaron dos formas para conseguir que el alumno se interesará a participar en el proyecto:

En la mayoría de los informes, los profesores describen una serie de acciones para motivar al alumno en el proyecto tales como: señalar las cualidades y ventajas de participar en el Taller con el orientador animándolos en la ejercitación de las estrategias; promoviendo la reflexión y analizando sobre la utilidad de las estrategias en la comprensión de sus lecturas para sus estudios de las diferentes asignaturas y en que tendrán mayor seguridad para expresarse; promoviendo el trabajo e integración del grupo, así como el aprendizaje significativo tanto para adquirir conocimiento o para solucionar problemas; diseñándoles o eligiendo textos adecuados a los alumnos; señalando los objetivos temáticos; estableciendo normas de trabajo en el grupo, modelando y retroalimentando las estrategias; y mostrando interés y comunicación con los alumnos respecto a su aprendizaje, a su forma de leer y comprender sus textos; señalando y promoviendo la reflexión sobre el aprendizaje del alumno, de su papel como estudiante y su proyecto de vida.

Estas formas que utilizaron los profesores repercutieron en la motivación del estudiante para aprender las estrategias y los contenidos temáticos porque el alumno sentía un ambiente de respeto, seguridad en sí mismo y se sentía tratado como ser pensante no como objeto inútil incapaz de aprender. Manejo de controles y Contingencias: En algunos informes se encontró que las acciones que establecen algunos profesores para conseguir que el alumno participe en el proyecto es imponiendo u obligando la realización de las tareas; a que asistan al taller de Orientación; a que lleven el material de lectura a sus clases, etc. y condicionando su asistencia a Orientación para presentar exámenes en su asignatura, o sumándoles puntos en sus calificaciones por participar en la ejecución de las estrategias. Estas acciones son implementadas por los profesores en función de la actitud negativa que el alumno muestra hacia el proyecto o hacia el estudio en sus asignaturas.

Sin embargo, en la medida que el tiempo (el semestre) transcurría los alumnos al notar beneficios en el propio aprender las estrategias y aplicarlas fue disminuyendo la necesidad de aplicar estímulos externos o castigos.

**- MOTIVACION DEL ESTUDIANTE PARA APRENDER LAS
ESTRATEGIAS DE COMPRESION DE LECTURA QUE APOYAN SU
APRENDIZAJE.**

La motivación de los estudiantes para aprender las estrategias de comprensión de lectura varió en los diferentes momentos en que se desarrolla el proyecto y dependiendo de las acciones que los profesores realizaron para interesar a los alumnos. De esta manera se establecieron dos categorías, una denominada motivación intrínseca referida al interés y disposición para aprender y otra llamada extrínseca referida a las actividades que realizaron los profesores para motivar a los alumnos:

Intrínseca: Algunos alumnos al inicio del proyecto se mostraron poco interesados en éste, sin embargo la gran mayoría al ir conociendo y aplicando las estrategias se mostraron mas motivados e involucrados para: trabajar en equipos, elaborar trabajos, ejercitar y autorregular su aprendizaje. Esto es beneficio facilitando la comprensión de textos y obteniendo resultados positivos en sus tareas y exámenes.

Lo que hicieron los profesores para lograr motivarlos por los propios contenidos fue: modelar, analizar paso a paso lecturas en el salón de clases, dialogando, promoviendo la reflexión sobre la utilidad de las estrategias, haciendo notar sus errores y sus logros (no reprobando o evaluando negativamente su errores) valorando el esfuerzo y participación de los alumnos.

Extrínseca. Las formas que los profesores realizaron para que los alumnos se interesaran en conocer y aplicar las estrategias de comprensión de textos, son las que anteriormente se mencionaron como otorgar puntaje extra en su calificación.

- DIFICULTADES, LIMITACIONES Y FORMAS DE SUPERARLAS

En los puntos que a continuación se desarrollan, se describen las dificultades, obstáculos y/o limitaciones que encontraron los profesores y orientadores al ejercitar las estrategias de comprensión de textos, así como las formas que utilizaron para superar o solucionar dichos obstáculos.

Se realizó una clasificación de las problemáticas en relación con los profesores, orientadores, alumnos y materiales de lectura.

DIFICULTADES REFERIDAS AL ALUMNO EN RELACION A:

- Estrategias de lectura: Cuando inició el ciclo escolar sus hábitos de lectura eran deficientes, no se ponían metas para leer; realizaban una lectura superficial sin comprensión, no se supervisaban y esto fué difícil modificarlo.

- Disposición para aprender: Algunos alumnos no tenían disposición, no cumplían con el material de lectura que se les asignaba; no participaban

en las actividades (dentro o fuera de clase) para ejercitar las estrategias; se comprometían a "estudiar" sólo en período de exámenes; falta de atención; indisciplina; abandonaban fácilmente la lectura, no eran constantes; asistencia variable o ausentismo; poco interés por los temas de asignatura o la lectura; apatía en alumnos repetidores; no distinguían o asimilaban el cambio de secundaria a bachillerato.

- Conocimientos previos: deficientes en especial en las asignaturas de matemáticas, física y química. En especial en estas asignaturas se solicitaba que hubiera algún programa con orientación además del PIPO sobre estrategias para la comprensión lectora, pues éste ayuda, pero no es suficiente.
- Vocabulario: Deficiente, limitado, con desconocimiento de palabras y conceptos; se observaba al expresarse, al explicar, al elaborar escritos y en la comprensión de textos.
- Formas de aprender: Tendencia a la memorización; no les gustaba pensar, deficiencias al realizar: síntesis, abstracción, interrelación de conceptos,

generalizaciones, reflexión, proyectar imágenes; relación del conocimiento escolar con su vida cotidiana; dificultad en la solución de problemas.

- **Estructuras lógicas: Falta de relaciones entre los conocimientos que reviban, solían estar en un nivel de agrupaciones simples por lo que sus cuadros sinópticos, diagramas o redes semánticas presentadas eran pobres.**

FORMA DE COMO SE SUPERARON LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS

- . **Motivando y modelando las estrategias en el salón de clases.**
- . **Explicando las estrategias (por profesores y orientadores)**
- . **Ejercitando las estrategias (subrayando, elaborando resúmenes cuestionarios, proyección de imágenes, analogías, mapas conceptuales).**
- . **Aplicando las estrategias.**
- . **Revisando y corrigiendo las tareas y trabajos**
- . **Diseñando actividades específicas para los alumnos atrasados.**
- . **La comunicación entre el grupo de profesores y orientadores favoreció para hallar formas que interesaran a los alumnos.**
- . **Se favoreció la integración grupal entre los alumnos.**
- . **El alumno que no llevara material, no se le permitió entrar al taller o la clase.**
- . **Se les permitió seleccionar textos.**
- . **Formando equipos de trabajo con un responsable al frente.**
- . **Motivándolos a asistir a Orientación Escolar.**
- . **Permitiendo la participación de los alumnos que no estaban al corriente con trabajos y tareas.**

- . **Repaso previo al curso para definir conceptos y antecedentes de asignatura.**
- . **Repaso de los temas de mayor dificultad (en consultoría o jefatura de materia).**
- . **Subrayando las palabras desconocidas y aclarándoseles el significado.**
- . **Dejando tareas para definir conceptos sobre los temas.**
- . **Integrando un glosario de términos.**
- . **Que tuvieran un diccionario.**
- . **Generando expectativas.**
- . **Despertando su curiosidad.**
- . **Haciéndoles reflexionar**
- . **Relacionando el conocimiento escolar con su vida cotidiana (ejemplificando cómo hacerlo para luego solicitárselos a ellos).**
- . **Presentándoles modelos de análisis y de integración de la información.**
- . **Desarrollando la habilidad de análisis.**
- . **Explicación de un alumno que comprendía el tema o la estrategia a sus demás compañeros.**
- . **Cuando no les quedaba claro la estrategia que se estaba analizando se le comentaba al Orientador en las reuniones semanales, a fin de que retomara la explicación.**

- DIFICULTADES REFERIDAS AL PROFESOR

DIFICULTADES

. Al principio del ciclo escolar no se tenía total claridad de qué es y en qué consiste el modelamiento. Más aún no se tenía la disposición para ejercitarlo porque el profesor suponía que invertiría mucho tiempo en esto y no cubriría todo el programa de su asignatura durante un semestre.

FORMAS DE SUPERARLAS

. Se hizo hincapié en qué consiste el modelado, en algunos planteles el orientador fue al salón de clases del profesor tanto a modelar como a realimentar el modelamiento de éste. Además se insistió en la importancia de éste animando al profesor a realizarlo, mostrándole los beneficios de invertir tiempo en esto, ya que le redundaría en beneficio al conseguir que el alumno en menos tiempo aprenda por su cuenta y se retuviera el conocimiento por mayor tiempo; confesándoles que quizá en éste período escolar les sería difícil concluir el programa de asignatura, pero que para el siguientes, con mayor práctica y conocimiento del PIPQ esto dejaría de ocurrir.

. Ejercitar las estrategias en asignaturas como matemáticas, física y química.

. Animándolos a utilizar las estrategias que otros profesores de las mismas asignaturas reportaban que usaban y en qué momentos; entre ellas las más usuales fueron mapas conceptuales y subrayado.

. Preparando con anticipación lecturas y sus correspondientes estrategias y gran apoyo del orientador.

. Usando medios visuales a la par de la explicación para alcanzar una mejor comprensión y retención de la información.

- Coordinación del trabajo en equipo.

o Dificultad para reunirse todos a una hora común.

. El orientador realizó un constante trabajo de convocatoria apoyándose en el subdirector.

° **Trabajar en equipo, sobre todo debido a las diversas formaciones académicas.**

. Por parte del personal de Dirección General se les recordaba que este intercambio es un elemento esencial para el buen funcionamiento del proyecto y el por qué de esto.

Aprendieron a respetar opiniones de los demás, a escuchar a los otros y al final reportan haber rescatado un espacio (que como dijeron "la academia ha perdido"), académico de discusión e intercambio.

. Escaso conocimiento y manejo de las estrategias para la comprensión lectora y otros conceptos como modelamiento, motivación intrínseca, etc. (sobre todo al principio del ciclo escolar).

Releyendo (e incluso a veces revisando con más detenimiento por primera ocasión) el material impreso que se les otorgó en el Taller sobre Estrategias para la comprensión de la lectura, ya que un taller tan breve (30 horas) no es posible ahondar en los contenidos.

. Discutiendo en las reuniones que realizaban como equipo de manera periódica.

. Recibiendo de Dirección General materiales bibliográficos de apoyo y recibiendo retroalimentación correctiva.

. Consultando continuamente al orientador sobre cualquier duda, aún en horarios distintos a las reuniones semanales.

DIFICULTADES REFERIDAS AL MATERIAL DE LECTURA

DIFICULTADES

* Los fascículos

- En matemáticas son más complejos los fascículos que hay en el Colegio que los tetos.
- Son insuficientes para su venta en plantel.

* Textos

- No existen en algunos casos textos acordes al nivel tanto académico como intelectual de los alumnos.
- En general no contienen problemas de interés para el alumno.
- Falta de textos acordes a los contenidos programáticos en algunas asignaturas.

FORMAS DE SUPERARLAS:

- . Consultando en otros centros bibliotecarios.
- . Usando textos en lugar de fascículos cuando esto era lo mejor.
- . Proporcionando las lecturas al orientador para ser trabajadas en el taller de orientación.
- . Proporcionando material de apoyo para ser fotocopiado por el grupo, que fuera accesible y adecuado al nivel académico del estudiante.
- . Utilizando otros textos disponibles en la biblioteca.

*** Biblioteca del Colegio.**

Es insuficiente el material de lectura existente.

. Elaborando material de apoyo para suplir las deficiencias del existente.

. Proporcionando un glosario de términos y explicando los conceptos antes de iniciar cada tema, proporcionando también el contexto y verificando que se tuviera el conocimiento previo requerido ó de lo contrario, otorgar las precurrentes.

. Promoviendo el uso del diccionario.

**DIFICULTADES REFERIDAS A OTROS ASPECTOS QUE INFLUYERON
FUERTEMENTE PARA EL DESEMPEÑO DEL PIPO.**

DIFICULTADES

- El Mundial de Futbol que ocasionó serios distractores para efectuar la lectura individual fuera de clase.

- Falta de apoyo (o total obstrucción) por parte de los padres de familia para el aprendizaje de sus hijos.

- Tiempo muy limitado para que el orientador entrene las estrategias.

FORMAS DE SUPERARLAS

. Se habló con algunos padres de familia solicitándoles su apoyo (aunque fue poco lo que se logró)

. Se utilizó el mismo futbol como ejemplo cuando se podía hacer esto.

ALGUNAS SUGERENCIAS QUE APARECEN DE FORMA REITERADA.

- . **Que se realicen visitas a compañías, fábricas, museos, cines, etc., para despertar la curiosidad del alumno por conocer.**
- . **Proporcionar al alumno talleres que sirvan de apoyo para lograr los objetivos propios del PIPO. Por ejemplo: autoestima, superación personal, etc.**
- . **No dejar de lado el modelamiento**
- . **Proporcionar a los profesores cursos sobre elaboración de materiales de apoyo o didácticos, así como de otras temáticas como la evaluación del aprendizaje o cómo apoyar el trabajo cooperativo en el alumno.**
- . **Realizar campañas que promuevan la lectura**
- . **Reconocer el trabajo del alumno y seguir manteniendo una actitud de apertura y respeto hacia éste, así como comunicación.**
- . **Realizar evaluaciones diagnósticas por el propio profesor.**
- . **Aplicar el proyecto PIPO a todos los grupos de primer semestre.**
- . **Realizar intercambio de experiencias con otros planteles que operan el PIPO.**
- . **Que exista material de lectura suficiente en plantel, tanto para venta como en la biblioteca.**

- . **Se elaboren textos y guías de estudio considerando el nivel de conocimientos del alumno y que gradúen el contenido de lo simple a lo complejo.**

- . **Se cuente con una filmoteca para hacer más didáctica la enseñanza.**
- . **Proporcionar al orientador mayor número de horas para entrenar al alumno en las Estrategias para la comprensión de lectura.**
- . **Realizar las reuniones con Dirección General en un horario distinto al horario de clase porque aún cuando se planean de 30 minutos siempre se prolongan y se termina afectando a los alumnos.**

**- LOGROS OBTENIDOS PAULATINAMENTE AL EJERCITAR LAS
ESTRATEGIAS PLANTEADAS.**

Con base a los datos proporcionados por los profesores se encontró que los logros obtenidos paulatinamente por los alumnos al ejercitar las estrategias de comprensión de lectura planteadas, tiene una relación significativa con los objetivos y propósitos del proyecto, en este sentido los profesores señalan:

La ejercitación y aplicación de las estrategias antes, durante y después de la lectura, así como las actividades realizadas durante el proyecto (ver figura 4) favorece al alumno para:

- Tener menor dificultad para localizar lo más importante de las lecturas (ideas principales del texto).
- Diversificar su manera de comprender los textos (al emplear diversas estrategias de comprensión)
- Ser más participativo y cooperativo
- Desarrollar una actitud crítica.
- Tener seguridad para expresarse y exponer temas en clase.
- Comprender el contenido de sus materias y la utilidad de asistir con el orientador.

- Aumentar el interés hacia los contenidos de sus asignaturas.
- Darse cuenta de que su manera de leer y extraer información era poco productiva.
- Reflexionar y no dar respuestas memorísticas.

Los logros se dan paulatinamente, observándose avances positivos en los alumnos, como anteriormente están señalados; además mencionan que si bien las calificaciones finales no fueron muy notorias o favorables, si se observó una mejor disposición del alumno para aplicar y ejercitar las estrategias de comprensión lectora al elaborar: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, subrayar ideas principales en los textos, hacer analogías, hacer proyección de imágenes, utilizar claves y códigos, etc.; notándose mayor interés por los contenidos temáticos de las asignaturas, aumentando la comunicación maestro-alumno y disminuyendo la apatía por el estudio.

Además, los profesores reportan en sus comentarios que realmente se han sentido apoyados tanto por el Departamento de Orientación como del orientador en plantel. Son halagadores sus comentarios, pues afirman cuestiones tales como que el trabajo del orientador muestra profesionalismo y que se han percatado que

el orientador no sólo está para resolver problemas con alumnos indisciplinados y para hablar con padres de familia, sino que también puede apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A N A L I S I S

Conforme los resultados obtenidos, puede afirmarse que los objetivos, tanto el general como los específicos, fueron alcanzados.

Considerando los resultados del cuestionario "Diagnóstico sobre tu forma de estudio", el número de alumnos que requerían al final del ciclo escolar de entrenamiento sobre las estrategias de comprensión lectora, disminuyó en el plantel 6 turno vespertino. Desafortunadamente no se cuenta con las evaluaciones completas de los otros grupos experimentales, pero de acuerdo a los datos de las otras aplicaciones de materiales de estímulo y a los datos cualitativos, en términos generales es probable que en estos grupos también haya disminuído sensiblemente el requerimiento del entrenamiento.

Las asignaturas de MATEMATICAS y T.L.R., las cuales mostraron un incremento en el rendimiento académico, fueron apoyadas por las estrategias de: predicciones, objetivos y subrayado (en el caso de matemáticas) y formulación de preguntas y formar imágenes (en el caso de T.L.R.)

De ahí que, como se muestra en la tabla 21 el cambio en el rendimiento académico en MATEMATICAS I, FISICA I y T.L.R.I no fue azaroso, ya que bien haya

sido el profesor (como en FÍSICA), el alumno (como es el caso de MATEMÁTICAS) o ambos (como en T.L.R.) realizaron con el PIPO esfuerzos significativos para elevar el rendimiento académico.

Estos esfuerzos se ven reflejados asimismo en los promedios finales entre los grupos experimental y testigo (gráficas Anexo 8) en donde es notable que en los grupos experimentales aumentaron las calificaciones de 10, 9 y 8 y disminuyeron las de 5 contemplando las seis asignaturas que se imparten en primer semestre.

La asignatura que resulta interesante observar es la de QUÍMICA, pues en ésta no hubo un rendimiento académico significativamente mayor luego del entrenamiento, sin embargo es notorio que el profesor realizó una fuerte labor para conseguir aprendizaje significativo (es la única asignatura en donde ejecutó todas las acciones que mide el cuestionario "A") y tanto las estrategias durante la lectura "patrones de texto" como la metacognición (sobre todo ésta última de acuerdo a los valores de r^2) son transmitidas al alumno y ejecutadas por éste de manera independiente luego del entrenamiento, pues logró conocer y controlar su propio razonamiento durante la actividad de aprendizaje (Brown, 1980).

Lo que cabe concluir a este respecto es que: o bien los instrumentos de medición cuestionarios "A" y "B", al no estar debidamente validados están siendo imprecisos o bien las formas de evaluar en esta asignatura no son congruentes con un aprendizaje significativo y más bien remiten al alumno a información de carácter memorístico, lo cual no es compatible con lo aprendido durante el entrenamiento del PIPO. Entonces, habrá que revisar el tipo de evaluación empleada en esta asignatura y si es necesario reestructurarla; así como validar los cuestionarios "A" y "B" para que no haya duda en cuanto a los resultados obtenidos a través de estos.

Habrà que revisar esto mismo para el caso de INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES, porque aunque no es un caso tan notorio como QUIMICA, el alumno también tuvo logros en cuanto al uso de estrategias y no se benefició de ellas obteniendo un mayor rendimiento académico.

El caso de METODOS DE INVESTIGACION habrá de atenderse con especial cuidado, trabajando con los profesores para detectar si lo que ocurrió es que no hay claridad conceptual, si no hay convencimiento de los beneficios del proyecto y por lo tanto hubo poco involucramiento o qué fue lo ocurrido.

En cuanto al hecho de que el actualizar el conocimiento previo y el usar la idea principal fueron perjudiciales para algunas asignaturas, habrá que retomar a Shuell (1988) cuando explica que en términos generales las elaboraciones realizadas por el alumno facilitan el aprendizaje ("porque reducen la información discrepante y por orientar los procesos de codificación fuera de hechos distractores e interfirientes, dirigiéndola hacia el material a ser recordado" p. 10). Sin embargo, cuando el aprendiz codifica a través de sus elaboraciones el nuevo material de alguna forma que es inconsistente con la tarea que el aprendiz está esperando completar, entonces el desempeño sobre la tarea será más pobre de lo que pudo haber sido si el aprendiz no hubiera realizado la elaboración. Igualmente, las elaboraciones presentadas por el profesor (y en este caso también por el orientador) pudieron ser menos efectivas que las que los aprendices pudieron generar por sí mismos.

Estas dos posibilidades explican los datos negativos en cuanto al rendimiento académico luego de haber utilizado algunas estrategias para la comprensión lectora.

Una posibilidad más que puede explicar que en tres de seis asignaturas no haya habido los resultados esperados, es porque el entrenamiento y la formación del profesor

es un proceso que requiere de ejercitación para afinar la aplicación de las acciones emprendidas por él al participar en el Proyecto.

Esto último puede afirmarse considerando la operación del Proyecto en el período 94-B que no es objeto del presente Reporte Laboral, por lo cual no se detallará; sin embargo es importante mencionar algunos hallazgos obtenidos para fines de análisis de la operación 94-A:

A mayor manejo conceptual y procedural por parte del profesor mejores son los resultados obtenidos. Tal afirmación puede efectuarse, ya que la evaluación del desempeño de los profesores a través del Cuestionario A, su informe final y su manejo conceptual expresado en las reuniones de seguimiento, muestran un desarrollo evolutivo cuando es la segunda operación en que participan.

Dicho sea de paso, esto concuerda con las conclusiones de Selmes (1988): las habilidades nuevas requieren práctica para lo cual se necesita tiempo. Por ello es que conforme el profesor practica ejercitándose en la aplicación del modelado y organizando las clases para aplicar el PIPO, los resultados esperados se hacen cada vez más patente.

Esto se reafirma a través del análisis estadístico efectuado de las calificaciones finales en donde de 6 asignaturas 5 de ellas manifestaron un incremento en el rendimiento académico, considerando un nivel de significancia de 0.01 y habiendo trabajado con una población de 24 grupos experimentales con sus correspondientes "testigo".

ASIGNATURA	ELEVACION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO	ACCIONES EMPRENDIDAS POR PROF Y ORIENTADORES PARA LOGRAR CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO.	ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL ALUMNO PARA LA COMPRESION DE SUS TEXTOS.
MATEMATICAS I.	SI	NINGUNA	PREDICIONES (E. ANTES) OBJETIVOS (E. ANTES) SUBRAYADO (E. DURANTE)
T.L.R. I	SI	METACOGNICION	FORMULACION DE PREGUNTAS (E. DURANTE) FORMULACION DE IMAGENES (E. DURANTE)
FISICA I	SI	E. ANTES E. DESPUES	NINGUNA
QUIMICA	NO	METACOGNICION MODELADO E. ANTES E. DURANTE E. DESPUES	METACOGNICION PATRONES DE TEXTO (E. DURANTE)
I. C. S.	NO	NINGUNA	SUBRAYADO (E. DURANTE) OBJETIVOS (E. ANTES)
METODOS DE INVESTIGACION	NO	NINGUNA	NINGUNA

Tabla 21. Concentrado de las evaluaciones de los datos cuantitativos: acciones emprendidas por profesores y orientadores para lograr construcción del conocimiento, así como la aplicación de estrategias por los alumnos y su relación con la elevación del rendimiento académico.

Compartiendo el punto de vista de Coll y Solé (1990) respecto al uso del paradigma << proceso- producto >> es que se analizaron datos cuantitativos, ya que son un instrumento de análisis que permite el logro de conclusiones objetivas. Sin embargo no se trabajó exclusivamente dicho paradigma, pues como estos mismos autores lo refieren, se pierde la posibilidad de obtener datos que no han sido previamente definidos y que permiten captar gran parte de la riqueza de la interacción entre los docentes y los alumnos en el aula, por ello es que se realizó la captura de datos cualitativos, de los cuales se concluye lo siguiente:

En concordancia con Selmes (1988), las características de los alumnos al iniciar el proyecto son: pereza; concentración escasa o nula; dependencia hacia el profesor; falta de motivación; falta de iniciativa e independencia; entre otras.

Al igual que el mismo Selmes lo afirma, se considera que los métodos de enseñanza escolar desarrollan hábitos rígidos en los métodos de aprendizaje de los alumnos y una dependencia de las rutinas y los profesores; estando este resultado en conflicto directo con la independencia que se pretende con los programas de estudios (incluyendo el del Colegio de Bachilleres).

Estas características que mostraban los alumnos al inicio del proyecto son incompatibles con la naturaleza humana, ya que según lo afirman autores como Berlyne (1960) y Piaget (1967;1980) citados por Gagné (1985), la ambigüedad conceptual es adaptativa para dicha especie y más bien es la escuela la que ha desarrollado hábitos rígidos en el alumno, por ello es que ésta misma ha de rescatar herramientas didácticas tales como el conflicto cognitivo para conseguir motivar al alumno al aprendizaje.

Se considera de acuerdo a los resultados, que a través del PIPO los profesores lograron motivar a los alumnos a leer los textos, a emplear las estrategias para la comprensión de dichos textos y a interesarse por los contenidos temáticos. Esta última aseveración está respaldada no sólo por los testimonios de los profesores, sino porque además puede observarse un descenso en la deserción de los alumnos que estuvieron sometidos al PIPO, pues aún cuando por circunstancias determinadas sabían que no aprobarían la asignatura, seguían asistiendo a clase (gráficas "rendimiento académico por asignatura ANEXO 8 en donde puede observarse que en FÍSICA, T.L.R. e I.C.S. hubo menor deserción y en MATEMÁTICAS permaneció igual el grupo testigo y el experimental al respecto).

Estos logros fueron posibles a varios factores motivaciones: profesores y orientador crearon un ambiente de confianza, elemento esencial para mantener un nivel

de activación óptimo (Gagné, 1985). El alumno se sabía capaz de resolver el problema de comprensión a través del uso de estrategias y esta confianza en sí mismo le permitía avanzar en el proceso; esto es, estaba motivado intrínsecamente (Alonso, 1991).

Durante el proceso de andamiaje orientadores y profesores trataron al alumno como alguien capaz de realizar la tarea, como si estuvieran hablando con alguien quien entendiera absolutamente toda la explicación aunque así no lo fuera, lo cual les dió la confianza para desempeñarse exitosamente (Cooper, 1990).

Los estimulaban a reflexionar, a analizar, a procurar un tipo de enfoque profundo, al hacerles interrogantes que pudieran responderse más allá de hacerlo memorísticamente (Selmes, 1988).

Les creaban conflicto cognitivo, haciendo referencia a situaciones de la vida real, cercanas a su realidad de adolescentes.

Además del factor motivacional, un elemento que los profesores emplearon para vencer la dificultad de la comprensión lectora fue el proveer al alumno de un vocabulario mínimo que le permitiera acceder al nuevo conocimiento. Esto lo hicieron

ya sea proporcionando ellos mismos la definición del concepto y su explicación o ayudando al alumno a conseguirlo por él mismo.

Esto concuerda con la evidencia científica que se tiene al respecto (Davis, 1994 y Johnson, 1981 citados por Cooper, 1990); tal evidencia apunta al hecho de que el desarrollo del vocabulario ha de ser un componente fundamental del programa que se emprenda para la enseñanza de la comprensión lectora, siendo una modalidad del desarrollo de la información previa, ya que el tener un vocabulario reconocible al instante evita al lector diversificar su atención entre la comprensión del texto y el desciframiento del vocabulario.

Esto también es comprensible si se recuerda que uno de los factores que afectan la comprensión de un texto es la falta de esquemas de conocimiento en la memoria, lo cual impide hacer inferencias, ya que se carece de una idea hacia dónde se dirige el texto (Aguilar, 1982; Alonso, 1987), es decir no es posible inferir y predecir, ya que la activación de esquemas permite al receptor entender mucho más de lo explícito (De Vega, 1986 citado por Utría, 1988).

Esto es congruente con la manera en que se logra un aprendizaje significativo,

pues en la medida que el alumno relacionó el material nuevo de manera no arbitraria y substancial con su estructura cognoscitiva, es que sobrepasó el repetir la información al pie de la letra (Ausubel, 1976).

Para lograr que los alumnos construyeran el significado de los conceptos, los profesores se procuraron de actividades que se los permitieran como: discusión entre los propios alumnos, solicitando opiniones, haciendo preguntas que incitaron a la reflexión y tal y como lo expresa Solé (1992), retroalimentando sus respuestas y tareas de aprendizaje.

Para que el alumno pudiera emprender la tarea de construir por sí solo, fue necesario efectuar una intensa tarea de andamiaje (según lo define Vygotsky, 1988), en donde los profesores reportaban que en un principio llevaban paso a paso al alumno al aprendizaje dentro del salón de clases, ayuda que fue retirándose progresivamente a medida que avanzaba el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto concuerda con lo que afirmaban Coll y Solé (1990) que es un proceso de construcción o reconstrucción del conocimiento por parte del alumno con ayuda del profesor, lo cual representa un aprendizaje efectivo.

Aquí cobró especial importancia el modelado; aún cuando se les haya dificultado en gran medida este proceso, finalmente los profesores y alumnos se convencieron que es un invaluable apoyo para el proceso de aprender.

También puede notarse en sus reportes que los profesores procuraban el trabajo cooperativo y que se auxiliaron de los alumnos más capaces para que explicaran a sus compañeros, a fin de acceder al nuevo conocimiento. Sin embargo, este esfuerzo aún requiere perfeccionarse, aspecto que se observa en las sugerencias que hacen los profesores de recibir más herramientas para promover aprendizajes cooperativo, pues es común sentar a los alumnos en equipos de trabajo y dejarlos que realicen la tarea por sí solos, lo menos común es promover el examen de los contenidos y de los procesos de aprendizaje entre ellos mismos (Graham y Gribbs, 1981 citado por Cooper, 1990), siendo este último elemento indispensable para que se de el aprendizaje significativo (Martín y Marchesi, 1990).

Lo que sí es claro, y esto en concordancia con lo que afirma Cooper (1990), es que los profesores lograron promover la práctica guiada del alumno; retroalimentación correctiva, haciéndole saber cuándo su desempeño fue acertado o incorrecto haciendo énfasis en la habilidad o proceso que estaba enseñando. Asimismo, lograron que sus

alumnos reflexionaran no sólo en cuanto a los contenidos programáticos, sino más aún sobre cómo y cuándo emplear determinadas estrategias (metacognición).

Por otra parte los profesores de las diferentes asignaturas realizaron como lo señalaba Dupvis (1984) citado por Cooper (1990), el trabajo de guiar a sus alumnos en la aprehensión del vocabulario especializado y estilo particular de escritura que es utilizado frecuentemente en su asignatura, ayudándoles a desarrollar la información previa requerida para comprender mejor los contenidos de esa área en particular. De esta forma el proyecto fue exhaustivo, ya que todos los profesores asumieron la responsabilidad que les correspondía en el proceso de ayudar a los alumnos en el intento de comprender mejor un texto y de aplicar a los diferentes tipos de texto lo que habían aprendido.

Por esta razón es que el proyecto de enseñanza de las habilidades para la comprensión lectora tuvo los resultados esperados, ya que los profesores apoyaron el trabajo del orientador a través de la enseñanza diaria en cada asignatura (Selmes, 1988), pues la práctica de las estrategias, junto con el análisis de las experiencias de aprendizaje con compañeros y profesores ayudó a desarrollar las habilidades para el estudio.

Asimismo, el trabajo del orientador fue de gran relevancia, pues fue quien entrenó al alumno en las estrategias para comprender sus textos, pero más aún apoyó paso a paso al profesor en su trabajo dentro del aula resolviendo dudas, ampliando el conocimiento de los docentes y proveyendo al equipo de trabajo de toda su experiencia que como especialista de la conducta posee: proporcionando mecanismos de integración grupal, interpretando posibles causas psicosociales que obstaculizaran el proyecto y proporcionando alternativas, etc.

Es decir su labor fué más allá de los factores cognitivos, atendiendo los de carácter afectivo, metacognitivo y social que pudieran obstruir o beneficiar el proyecto, pues es necesario recordar que para que un proceso de enseñanza y aprendizaje tenga éxito se deben conocer y ser capaz de actuar sobre los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos que están involucrados en el aprendizaje humano (Shuell, 1986 citado por Shuell, 1988).

Antes de concluir, es importante comentar algunos elementos de análisis más, como son el hecho de que dado que el trabajo realizado en el PIPO no es un experimento científico, no cuenta con todo el rigor metodológico que de éste puede esperarse, pues hay una serie de variables extrañas (variables independientes no

relacionadas con el propósito del estudio, pero que pueden presentar efectos sobre la variable dependiente; Tamayo 1994), como por ejemplo: la multidimensionalidad de los métodos de enseñanza, la medida del aprendizaje significativo, la propia personalidad del profesor, etc., que influyen en los resultados obtenidos.

Por otra parte el tamaño del grupo de orientadores, profesores y alumnos con el que se trabajó es muy pequeño si se considera la totalidad de ellos en el Colegio, pues los profesores y orientadores no fueron elegidos conforme los cánones estadísticos establecidos (Johnson, 1985), ya que el interés que existía al operar el PIPO es eliminar las variables "falta de compromiso institucional" y "falta de capacidad como orientador para operar el PIPO" pues podían echar abajo el proyecto, en virtud de que, como para que el aprendizaje significativo tenga lugar, el profesor (y en este caso también el orientador) deben cubrir ciertas características como: ser ordenado y sistemático para planear sus actividades docentes, tener un grado de compromiso para el logro del desarrollo intelectual de sus alumnos, ser un director de las actividades de aprendizaje no informador de datos (Ausubel, 1976); ser claro (al comunicar los objetivos y contenidos); retroalimentar el aprendizaje declarativo y procedimental, revisar oportunamente el conocimiento previo; planear las actividades de motivación,

retroalimentación y presentación de contenidos (Gagne, 1985); como las más importantes.

Finalmente, habrá que aclararse que la ejecución del PIPO no pretende ser una investigación propiamente dicha, sino ante todo se pretende la intervención directa ante una problemática institucional claramente definida. No obstante, puede afirmarse que los datos que aquí se reportan permiten sustentar de forma válida y confiable la significatividad de los resultados obtenidos de la aplicación del PIPO.

En cuanto a la obtención y análisis de los datos cualitativos se sugiere para quienes realicen un proyecto semejante, definir un modelo no paramétrico antes de diseñar el instrumento para recabar la información, (Siegel, 1974) ya que esto permite un trabajo más sistemático y por tanto menos abrumador al realizar el análisis.

Al respecto, conviene sugerir se modifique el anexo del contrato de colaboración (ANEXO 5) solicitando información menos extensa y con parámetros que permitan su codificación y análisis de forma más operativa a la realizada para el presente Reporte Laboral.

Esta recomendación trae a colación el comentario de que habrá que cuidar el no sobrecargar tanto al orientador ni a los profesores con extensos informes, pues fue evidente que el trabajo de por sí requiere de grandes esfuerzos y fue difícil reunirse para trabajar juntos, ya que no disponen de horas remuneradas si no están frente a grupo.

Asimismo, se sugiere que el taller "Estrategias para la Comprensión de Lectura" se le efectuen algunos ajustes que permitan al final del mismo realizar una planeación al equipo de trabajo (profesores-orientador) que trabajarán durante el siguiente semestre posterior a dicho taller, a fin de que comiencen un trabajo como equipo en donde procuren un conocimiento compartido acerca de los conceptos manejados, tengan un espacio proporcionado por la propia institución para que el buscarlo por su cuenta no sea dificultoso y estén preparados para iniciar un trabajo conjunto.

Es de especial interés para la autora enfatizar la importancia de cuatro elementos que se considera importante atender en este tipo de trabajo, a fin de lograr un aprendizaje significativo:

- a) Proveer a la institución de textos formativos, según los define Aguilar, (1988) citado por Díaz (1992), pues fue reiterativa la llamada de atención de los profesores acerca de la carencia de tales materiales.**

- b) Llevar a cabo proyectos o programas simultáneos que apoyen al de comprensión de textos escolares, como es el caso de la composición escrita (Cooper, 1990), pues la sola comprensión lectora no es el único recurso para lograr los alcances esperados.**
- c) Revisar tanto los contenidos programáticos del currículum como el tipo de evaluación de esos contenidos, a fin de lograr una congruencia de ellos con el nivel de exigencia que se le hace al profesor de procurar aprendizaje significativo.**
- d) Proporcionar una formación académica efectiva que responda a las necesidades institucionales (que permita el manejo de elementos esenciales para el perfil del alumno propuesto y que cubra las carencias del personal académico) no a través de talleres o cursos fuera de la realidad de las aulas y sin un seguimiento que permita la retroalimentación correctiva.**

A manera de conclusión, luego de realizar el análisis de resultados, puede afirmarse que la intervención realizada para elevar el rendimiento académico a través de las estrategias de comprensión lectora y las acciones emprendidas para su entrenamiento y aplicación como son: modelamiento, metacognición, motivación y trabajo cooperativo, resultó satisfactoria conforme a los objetivos inicialmente planteados para tal fin.

CONTRIBUCION

En este apartado se hará referencia a la contribución que el Proyecto de Trabajo Integrado Profesores-Orientación (PIPO) ha aportado a la Psicología Educativa en el ámbito de la intervención en escenarios escolares haciéndose una síntesis de lo logrado a través del mismo.

En primera instancia, a través del PIPO se refuerza lo que distintos autores han afirmado acerca de los beneficios que reporta el uso de las estrategias de aprendizaje, el modelado, la metacognición, la motivación y los grupos cooperativos para lograr aprendizaje significativo.

Esto en vista de los siguientes logros obtenidos:

En términos generales, se consiguió que el alumno aprendiera cómo aprender, fuera creativo, cuestionador y analítico, tal y como afirma Barrios (1992), a través del uso de estrategias de aprendizaje.

A lo largo de la experiencia docente se ha observado que una de las principales dificultades de los estudiantes es la falta de comprensión de textos, pues tienden a memorizar la información al no poder activar los esquemas de conocimiento pertinentes

relacionados con el contenido del texto, trayendo como consecuencia la falta de aprendizaje significativo (Díaz, 1992).

Con el PIPO se consiguió que el alumno aprendiera significativamente, lo cual redundó en la recuperación de información de manera más fácil, perdurable y transferible (Ausubel, 1976; Barrios, 1992).

Esto indudablemente contribuye a que el alumno tenga mayor probabilidad de acceder a estudios superiores, problema que es de interés del Colegio resolver (Urquiza, 1992).

El entrenamiento efectuado con el PIPO concuerda con la sugerencia realizada por Castañeda y López (1993) de entrenar niveles de habilidad como la lectura, la motivación y el control de acción; así como las estrategias de aprendizaje a fin de elevar el perfil global del estudiante que ingresa al Colegio de Bachilleres, pues los datos de dicho Proyecto muestran que tales elementos realmente fueron eficaces para tal efecto.

Se consiguió rebasar los obstáculos de desinterés y deficiencia tanto en lo correspondiente a las habilidades cognitivas como a los contenidos programáticos, actualizando al alumno en el conocimiento previo necesario para acceder a los contenidos de primer ingreso del Colegio de Bachilleres.

Dentro del Proyecto, los expertos en procesos cognitivos y afectivos, esto es los orientadores, han aportado sus saberes en beneficio del nivel académico de los alumnos y la formación docente. A través de su bagaje en el área psicológica han demostrado que con los aportes de éstas al proceso de enseñanza y aprendizaje puede apoyar significativamente a resolver las problemáticas existentes y prevenir otras más.

El orientador al monitorear al grupo de profesores y ser entrenador de los alumnos no sólo colaboró en la claridad conceptual y procedural, sino aportó todos sus conocimientos acerca de lo psicológico en el proceso del aula para propiciar que se consiguieran los resultados obtenidos.

Los profesores y directivos, así como los alumnos se percataron de que para aprender hay que atender a factores internos como los procesos psicológicos superiores: lenguaje, atención, memoria, razonamiento, formación de conceptos (Coll y Solé, 1990) y que la Psicología, a través de la Orientación Educativa tiene qué decir sobre cómo atenderlos.

Esto permitió entre otros logros, que se ganaran espacios de reconocimiento en el Colegio, entre ellos, la solicitud a los orientadores de asesoramiento para el desarrollo de otros proyectos (como el denominado Habilidades Básicas) y el acceso a escribir permanentemente un artículo en el medio informativo del Colegio: la Gaceta.

Como consecuencia al respecto, los propios orientadores vieron revalorado su trabajo, elevándose su auto-estima, notándose mayor entusiasmo y entrega en su desempeño cotidiano.

Esto es, el Departamento de Orientación, a través de su personal en Dirección General y en Plantel, fomentó una toma de conciencia de la necesidad de formación docente en este ámbito y ofreció resultados tanto para el docente como para los alumnos en un plazo de tiempo corto (Barrios, 1992).

Por otra parte, se reafirma lo que Martín y Marchessi (1990) concluyen: si el objetivo principal de la escuela es que los alumnos aprendan a aprender, de que se den cuenta de lo que saben y no saben, y que sepan dónde y cómo obtener la información necesaria, el docente deberá estar capacitado en enseñanza y aprendizaje, para enseñar en el salón de clase, con la finalidad de producir un aprendizaje significativo compartido.

Profesores responsables e interesados en el aprendizaje de los alumnos (como son los profesores participantes en el PIPO) sobre todo los que imparten el taller de lectura y redacción trataban de enseñar a leer a sus alumnos y de que se apropiaran de los conocimientos que leían, con grandes esfuerzos y no siempre con los logros esperados.

Sin embargo, a través de lo aplicado en este proyecto han hallado formas concretas de conseguir lo que buscaban como es reducir el olvido, tener alumnos interesados por los contenidos programáticos y que aprendieran y criticaran, siendo más independientes respecto a su profesor.

Estos logros por su parte, han elevado la auto-estima de los propios profesores, quienes al percibir resultados positivos en su práctica cotidiana se sintieron satisfechos.

El PIPO contribuye también con la investigación psicológica al hallar que, efectivamente como es señalado por Selmes (1988), la enseñanza de las habilidades para el estudio es más efectiva cuando los profesores enseñan clase con clase en su asignatura las estrategias de comprensión lectora, dando al alumno la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje, propiciando estilos profundos de aprender. Logrando además que el alumno a través de la lectura acceda a conocimientos de cualquier disciplina (González, 1992; Barrios, 1992) y se enfrente a los diferentes textos de forma inteligente (Solé, 19 ; Díaz, 1992).

Motivar intrínsecamente al alumno dió a los profesores mejores resultados que las recompensas y castigos (Alonso, 1991), por lo cual comprobaron las bondades de esforzarse por mostrar ante el alumno una actitud de apertura, comunicación, respeto

y consideración, reconociéndolo como un ser capaz de aprender y aprender significativamente.

Sólo con la promoción de la motivación intrínseca consiguieron que los alumnos mostraran un enfoque profundo de aprendizaje (Selmes, 1988).

Con el PIPO además de que el orientador empleó lecturas propias de las asignaturas, lo más relevante es que el alumno tuvo la instrucción directa de sus profesores en cada asignatura, por lo cual se puede observar claramente lo que Cooper (1990) señala: si los alumnos son incapaces de utilizar en sus lecturas reales lo que sea que haya aprendido previamente, la enseñanza perderá todo sentido, por lo tanto debe aplicarse a un texto real lo que se ha aprendido a la mayor brevedad posible, después de las etapas de enseñanza y práctica dentro de la instrucción directa, y ha de ponerse en práctica de tal forma que el alumno perciba la relación entre lo que ha aprendido y lo que deberá aplicar en cada caso.

Esta intervención del docente en el entrenamiento es la parte innovadora del Proyecto, pues las intervenciones que se realizan fuera del contexto del aula adquieren poca validez ecológica, ya que la transferencia y permanencia del aprendizaje se modifican. Esto es, el aprendizaje estratégico se desarrolla en un contexto en donde la experiencia interpersonal del aula (con los demás alumnos y con el docente) favorece el

desarrollo y mantenimiento de las estrategias de comprensión de lectura, ya que el profesor a través de la intervención instruccional adapta a las diferencias de los alumnos y al contexto de su clase dichas estrategias, de manera que pueda inducir (a través de ejercicios, demostraciones, retroalimentación, etc.) el manejo independiente de las estrategias de aprendizaje (Belmont, 1989 citado por Barrios, 1992).

Aquí, el diálogo y el modelado juega un papel de relevancia indiscutible, pues como lo afirma Shön (1992), citado por Barrios, (1992) el diálogo entre el docente y el alumno es condición básica para la práctica reflexiva, ya que los mensajes se transmiten tanto verbalmente como a través de la forma de ejecutar.

De ahí que la interacción docente-alumno que se propicia con el PIPO permite al alumno reflexionar sobre lo que oye decir al docente y lo que ve hacer y reflexiona también sobre su propia ejecución.

Esta intervención del docente en la enseñanza de las estrategias trae a colación la propia formación de éste.

El proyecto aporta un elemento más a la Psicología en el sentido de mostrar la efectividad de un modelo de formación académica para el profesor y aún para el orientador, es decir se trabaja una doble formación a través de la mediación del

orientador quien forma al docente y éste, quien junto con el primero a su vez forman al alumno.

En este modelo se presenta un espacio de conocimiento conceptual y en menor medida procedural, que el Taller de Estrategias para Comprensión de la Lectura (T.E.C.L.), el cual es profundizado en el momento mismo de la aplicación en el aula, siempre con la guía del orientador y con el apoyo de los propios compañeros docentes, en donde como equipo se realimentan a través de la observación, la profundización de los contenidos revisados en el T.E.C.L y la discusión.

Esto último es sumamente importante, pues como señala Solé (1992), el esfuerzo realizado por el profesor al aplicar una práctica innovadora, no le supondrá el mismo desgaste si se integra en una dinámica en la que puede discutir sus proyectos, compartir sus ideas y sus dudas con las de sus compañeros de equipo, además de que ese esfuerzo puede hallar en el equipo un nuevo impulso, una nueva dimensión.

Además, este modelo de formación, permite el seguimiento y a través de éste y la práctica continuada el perfeccionamiento de lo aprendido para perfeccionar por ende la práctica cotidiana.

Por otra parte, este proyecto ha despertado el interés tanto de profesores como

de orientadores por ejercitarse en la ejecución de un trabajo profesional, haciendo propuestas para el óptimo desempeño del PIPO, comentarios y reflexiones que han dado la pauta a otros para hacer propuestas y más aún la realización de investigación científica a fin de obtener logros mayores.

Esto obviamente denota no sólo el interés por la inmediatez de los resultados sino la motivación de los propios participantes porque este proyecto se consolide y amplie en aras de la elevación del nivel académico del estudiante del Colegio de Bachilleres.

Esta posibilidad para realizar investigación muestra como, aún cuando el Proyecto tal y como ha sido presentado no pretende el desarrollo estricto de investigación científica, es lo suficientemente consistente para permitir el desarrollo de una línea de intervención investigación.

Por otra parte, el Proyecto contribuye significativamente a la investigación en escenarios escolares a través de la elaboración tanto de instrumentos de evaluación como de materiales impresos (tales como el Cuaderno de Ejercicios) y de operación que adquieren especial relevancia por ser de carácter permanente.

Finalmente, la propuesta de intervención contemplada en el PIPO aún cuando está planteada para el Colegio de Bachilleres, es posible llevarla a cabo en cualquier

institución de nivel medio superior, lo cual redundará en beneficio para la educación de este nivel escolar, ya que generalmente se espera que los egresados de secundaria ya cuenten con herramientas que les permitan comprender y aprender de sus textos; lo cual como ya fue tratado en otro momento del presente Reporte, es irreal, ya que los alumnos de nuevo ingreso al bachillerato no cuentan con las habilidades para ser lectores autónomos capaces de aprender significativamente a través de sus textos escolares.

Sin embargo, a través del PIPO es posible formar alumnos que sean lectores estratégicos capaces de aprender significativamente de sus textos escolares.

Para finalizar el presente Reporte Laboral, a continuación se da a conocer la instancia académica, el lugar y teléfono en donde se aplica actualmente el PIPO, a fin de que cualquier persona o institución interesada en aplicar un proyecto similar pueda hallar información más detallada y aún más actualizada a la expuesta en el presente escrito:

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION del Colegio de Bachilleres (Dirección General) ubicado en: Prolongación Rancho Vista Hermosa No. 105 Col. Ex-Hacienda Coapa, Del. Coyoacán, C.P. 04920 México, D.F., Teléfono: 684.51.42 (de 9 a 13 horas).

BIBLIOGRAFIA

- Alonso 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, J. (1990) Técnicas de estudio. Una aproximación crítica. Cuadernos de Pedagogía 175 vol. 15 24-27.
- Alonso, J. (1991) Motivar para aprender. Madrid: Santillana.
- Ausubel, D. (1976) Psicología Educativa: Un enfoque cognoscitivo. México: Trillas.
- Barrios Hernández, M. P. (1992) "Propuesta de un programa de entrenamiento a docentes en estrategias cognitivas para la comprensión de la lectura con niños de educación primaria" Tesis de Licenciatura. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Belmont, J.M. (1989) Cognitive strategies and strategic learning. American Psychologist, vol. 44 No. 2, pp. 142-148.
- Campione, J; Brown, A.L y Bryant, N.R. (1986) Diferencias Individuales en el Aprendizaje y la Memoria. En Steruberg, R.J. Las Capacidades Humanas. Illinois.

- Castañeda, S. y López (1990).** Curso Análisis, diseño y reestructuración de texto instruccional material condensado sobre tecnología del texto. UNAM, México.
- Castañeda, S. y López. et al (1993)** Diagnóstico de habilidades cognoscitivas de estudio en alumnos de primer ingreso (1992-b) del Colegio de Bachilleres. México: autores (Documento inédito).
- Colegio de Bachilleres, Cd. de México, (1994)** Concepción de enseñanza y aprendizaje. Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. México: Colegio de Bachilleres.
- Coll, C. y Solé, I (1990)** "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje." En Coll, C.; Palacios, j.; Marchesi, A. comps. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza Editorial.
- Cooper, J. D (1990)** Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje Visor, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz, P. I. (1992)** "Estratgias Instruccionales Cognoscitivas: Su aplicación en Textos Académico". Tesis Licenciatura, Facultad de Psicología
- Díaz Barriga, F. (1989)** El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Departamento de Psicología Educativa. Facultad de Psicología UNAM.

- Díaz Barriga, F. y Barrios, H. (1994) Propuesta Metacurricular para el entrenamiento a docentes de primaria en el Manejo de Estrategias para el Aprendizaje significativo de Textos Académicos. Educación y Pedagogía. Abril, Mayo, Junio, pp. 37-47
- Díaz Barriga, F; Castañeda, M. y Lule, M. (1986) Estrategias para un aprendizaje efectivo. Destrezas académicas básicas. Departamento de Psicología Educativa. Facultad de Psicología UNAM.
- Gagné, E. (1985) La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid: Visor.
- González, S. (1993) "Estrategias cognitivas, metacognitivas y los procesos de comprensión y composición escrita". Tesis de licenciatura. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Johnson, R. (1985) Estadística elemental. México: Trillas.
- Levin, J. (1971) Algunas consideraciones sobre estrategias cognitivas y la comprensión de la lectura Centro para el aprendizaje cognitivo. Universidad de Wisconsin (Trad. Luis Serrano).
- Maruny I. Curto, LL (1989) La intervención pedagógica. Cuadernos de Pedagogía. No. 174, pp.11-15. México: Laia
- Mayer, R. (1985) Ayudas para la comprensión de textos Programa de Publicaciones de Material Didáctico, Facultad de Psicología. UNAM (Trad. Irene Muria).

- Morles, A. (1985) Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo 30 (98) 39-50.
- Nickerson, R.; Perkins, D. y Smith, E. (1987) Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidós.
- Nisbet, Shucksmith (1987) Estrategias de Aprendizaje Madrid: Santillana
- Novak, J. (1988) Aprendiendo a aprender. México: Martínez Roca.
- Selmes, I. (1988) La mejora de las habilidades para el estudio. Madrid: MEC Paidós.
- Shuell. (1988) El papel del estudiante en el Aprendizaje Instruccional. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. Facultad de Psicología. UNAM (trad. Gerardo Hernández)
- Siegel, S. (1974) Estadística No Paramétrica. Aplicación a las Ciencias de la Conducta. México: Trillas.
- Solé, I. (1992) Estrategias de Lectura. Barcelona: Ed. GRAO ICE.
- Tamayo y Tamayo (1994) El proceso de la investigación científica fundamentos de investigación. México: Limusa.
- Urquiza, G. (1992) Un proyecto para elevar el nivel científico-académico del Colegio de Bachilleres. Revista Reencuentro. Coordinación de Planeación y Desarrollo Académico, UAM- Xochimilco 16-22.

Utria (1988) Las estrategias de Aprendizaje Cognoscitivos, su importancia en la Comprensión de textos y su uso en Programas de Entrenamiento. Tesina de Licenciatura. Fac. de Psicología. UNAM.

Vygotsky (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, Gpo. Editorial Grijalbo.

ANEXO 1

**COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCION DE SERVICIOS ACADEMICOS
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION**

Instrucciones.

- A continuación te presentamos un cuestionario que nos permita darte un "diagnóstico de tu forma de estudiar leyendo"
- Es muy importante que anotes completos tus datos personales.
- El cuestionario consta de 40 preguntas, las cuales deberás contestar en la hoja de respuestas de acuerdo a las siguientes opciones:
 - Anota una **A** cuando nunca haces lo que se plantea, en la pregunta.
 - Una **B** cuando pocas veces lo haces.
 - Una **C** cuando casi siempre lo haces.
 - Y una **D** cuando siempre lo haces.
- Señala una sola opción en cada pregunta.
- Si tienes alguna duda sobre la resolución del cuestionario, coméntalo con tu orientador.

Al finalizar de contestar tu cuestionario, observa que las respuestas forman cuatro columnas y que cada una tiene un número romano, abajo de cada columna anota cuantas veces se presentó cada letra (recuerda es de forma vertical).

DIAGNOSTICO SOBRE TU FORMA DE ESTUDIO

Contesta el siguiente cuestionario con base a lo que tú haces, no a lo que deberías hacer.

- 1. Cuando tengo que leer un libro, reviso los títulos, subtítulos, ilustraciones, etc. para imaginarme el contenido del tema.**
- 2. Cuando voy a estudiar, pienso ¿Cómo le voy a hacer para lograr buenos resultados en la comprensión de mi lectura?**
- 3. Cuando estudio, trato que mi lectura sea lenta y detallada.**
- 4. Cuando termino de leer un texto, analizo las ideas que considero son importantes.**
- 5. Cuando leo el título y subtítulos de un tema trato de acordarme si ya conozco algo al respecto.**
- 6. Cuando termino de estudiar, reflexiono sobre las dificultades y dudas que tuve.**
- 7. Cuando estudio, me detengo periódicamente para comprobar si estoy comprendiendo los aspectos principales de la lectura.**
- 8. Después de haber leído hago resúmenes, notas y esquemas para que no se me olvide lo más importante del tema (nombres, fechas, fórmulas, ideas, etc.)**
- 9. Antes de leer un libro, me imagino lo que voy a encontrar en él.**
- 10. Cuando termino de estudiar el tema de una asignatura, reflexiono en ¿Cómo le hice para comprender fácilmente lo que leí?**

11. **Hago resúmenes de las ideas más importantes que encuentro en el tema que estudio.**
12. **Después de estudiar un tema, formulo mis propios ejemplos para comprender mejor lo que leí.**
13. **Cuando tengo que estudiar, me pregunto ¿para qué voy a leer este tema?**
14. **Cuando leo un tema y no comprendo su contenido, trato de identificar las causas que propician esta situación.**
15. **Hago cuadros sinópticos y esquemas que me ayuden a integrar lo que considero más importante.**
16. **Elaboro mis propias conclusiones después de leer, para comprobar mi comprensión.**
17. **Antes de estudiar un tema, identifico el objetivo de mi lectura, para saber qué tengo que estudiar de toda la información.**
18. **Cuando me doy cuenta que no comprendí lo que estudié, me pregunto ¿por qué sucedió?, y me dedico a repasar aquello que fue la causa de mi incomprensión.**
19. **Cuando encuentro palabras que no entiendo en mi texto, recorro a diccionarios y libros que me ayuden a saber su significado.**
20. **Cuando termino de leer algún texto, relaciono lo que entendí con otros conocimientos y con hechos de mi vida cotidiana.**
21. **Cuando me dispongo a estudiar pienso en la utilidad que tendrá para mí comprender el material que voy a leer.**
22. **Cuando termino de estudiar, reflexiono sobre los problemas que tuve para comprender mi tema y cómo fue que los superé.**

23. **Cuando estudio un tema, pongo atención en las gráficas, tablas, esquemas o figuras del texto.**
24. **Después de estudiar, formo mi opinión sobre lo que leí, para comparar puntos de vista con mis compañeros de clase.**
25. **Puedo decidir yo mismo qué leer y cómo hacerlo, para preparar la exposición de un tema.**
26. **Cada vez que se me dificulta entender un tema que tengo que estudiar, me pongo a pensar ¿ en qué ando fallando y qué puedo hacer para superarlo?**
27. **Cuando estudio un tema, me formulo preguntas que creo pudiera hacer el profesor en la clase.**
28. **Para recordar lo que leí, repaso mis resúmenes y lo que subrayé en el libro.**
29. **Antes de iniciar mi lectura, pienso ¿qué voy a leer, para qué y como le voy a hacer para comprender?**
30. **Cuando termino de estudiar, reflexiono sobre el proceso que seguí para comprender mi lectura.**
31. **Puedo seleccionar fácilmente las ideas más importantes de los temas que leo.**
32. **Para no olvidar lo que comprendi de un tema, releo los textos que ya he estudiado anteriormente.**
33. **Tengo presente que estudiar para exponer un tema es diferente que para presentar un examen.**
34. **Cuando estudio algún tema, me hago preguntas sobre ¿qué tanto comprendo lo que leo? y qué necesito saber para entender mejor lo que me quiere decir el autor en mi escrito.**

35. Aunque se me dificulte la comprensión de mi lectura, continúo hasta que me aclare su contenido.
36. Inmediatamente después de leer, anoto palabras "clave" que me ayudarán a recordar lo que comprendí del tema que estudié.
37. Procuro ubicar claramente a que tema pertenece el concepto sobre el que tengo que investigar.
38. Cuando me entregan el resultado reprobatorio de un examen, identifico las razones que determinaron ese resultado.
39. Cuando leo un texto puedo elaborar mentalmente imágenes de lo que ahí dice.
40. Al terminar de estudiar, elaboro apuntes tomando en cuenta la idea principal que manejó el autor y omito la información que no aporta nada nuevo.

Columna	Columna	Columna	Columna
I	II	III	IV
(Antes)	(metacognición)	(Durante)	(Después)
22	22	22	22

Resultado mayor que 22 en las cuatro columnas

- **Le sirve el entrenamiento al alumno. No lo requiere**

Resultado mayor que 22 en las columnas 1,2 y 3

- **Es conveniente que participe en el taller. No lo requiere**

Resultado mayor que 22 en la columna 1 y 2

- **Es deseable que participe en el taller.**

Resultado menor que 22 en todas las columnas.

- **Es indispensable que participe en el taller.**

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE: _____

SEXO: _____

EDAD: _____

SEMESTRE QUE CURSA: _____ GRUPO: _____

1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
5 ()	6 ()	7 ()	8 ()
9 ()	10 ()	11 ()	12 ()
13 ()	14 ()	15 ()	16 ()
17 ()	18 ()	19 ()	20 ()
21 ()	22 ()	23 ()	24 ()
25 ()	26 ()	27 ()	28 ()
29 ()	30 ()	31 ()	32 ()
33 ()	34 ()	35 ()	36 ()
37 ()	38 ()	39 ()	40 ()

A = _____

A = _____

A = _____

A = _____

B = _____

B = _____

B = _____

B = _____

C = _____

C = _____

C = _____

C = _____

D = _____

D = _____

D = _____

D = _____

ANEXO 2

ANEXO 3

**COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCION DE SERVICIOS ACADEMICOS
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION.**

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan los cuestionarios de evaluación que se aplicarán a los alumnos que cursaron el taller "Habilidades y Estrategias para la comprensión de Textos Escolares II" (HECTE II), y a los alumnos que participaron en el proyecto de trabajo integrado docentes-orientación.

1. El cuestionario "A" deberá ser contestado como se indica en las instrucciones del mismo.

2. El cuestionario "B" deberá ser contestado por el alumno tomando en cuenta la lectura de evaluación que se anexa:

"La biomecánica deportiva".

El alumno deberá contestar las preguntas que se le plantean, ya que es el cuestionario evaluatorio que explorará el grado de dominio y comprensión de la lectura a través de las estrategias estudiadas y aplicadas durante el semestre en el taller mencionado.

3. Se anexa el cuadro de evaluación del cuestionario "B" sobre las estrategias de comprensión de lectura, para que sea llenado por el orientador con los datos de los alumnos evaluados.

INSTRUCCIONES PARA QUE EL ORIENTADOR (A) REALICE LA EVALUACION DEL CUESTIONARIO B

- **Antes de que el orientador (a) aplique el cuestionario B, debe explicar la finalidad de la evaluación que se les está practicando a los alumnos.**
- **La finalidad es que el estudiante muestre el uso de las estrategias de comprensión de la lectura desarrolladas en el taller HECTE II. Muestre el grado de dominio que posee sobre ellas y sobre la reflexión que pone en práctica durante su proceso de aprendizaje.**
- **Para aplicar el cuestionario B, el orientador (a) deberá haber leído previamente la lectura que utilizarán los alumnos para la evaluación.**
- **Al aplicar la evaluación, el orientador (a) pedirá a los alumnos que registren la hora de inicio y término para conocer aproximadamente el promedio de solución.**
- **El orientador (a) aclarará las dudas que tengan los alumnos sobre la resolución de las preguntas que contiene el cuestionario B.**
- **El orientador (a) cuidará de que los alumnos respondan a todas y cada una de las preguntas que contiene el cuestionario B.**
- **Para evaluar el cuestionario B, el orientador (a) debe hacer el vaciado de datos en el cuadro que adjunto se anexa.**

COLEGIO DE BACHILLERES

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION PROYECTO DE TRABAJO INTEGRADO DOCENTES-ORIENTACION

Cuestionario para ser contestado por los estudiantes del grupo piloto del taller:

"Habilidades y Estrategias en Comprensión de Textos Escolares II"
-Comprende tus textos-

Datos del estudiante:

Nombre: _____ Grupo _____

Semestre _____ Plantel _____

El Servicio de Orientación, en el contexto de apoyar la capacidad de estudio y aprendizaje de los estudiantes del Colegio de Bachilleres, desarrolló a través del Semestre 94-A un programa de trabajo conjunto entre los profesores de asignatura de un grupo de primer semestre y un (a) orientador (a).

I. Instrucciones: A través del semestre que estas terminando de cursar, participaste en el taller que desarrolló el servicio de orientación llamado "comprensión de lectura", al mismo tiempo tus profesores de las diferentes asignaturas que cursaste, estuvieron reforzando el uso de las estrategias para mejorar la comprensión de tu lectura, explicándote como usar éstas.

Deseando mejorar el apoyo que podemos brindarte todos los profesores cuando lees, aprendes y estudias, te pedimos nos proporciones la información que a continuación te solicitamos. Solo tienes que anotar dentro del cuadro correspondiente a cada una de tus asignaturas un signo (+) si se realizó la acción descrita y un signo (-) si no fué realizada, puedes anotar más de uno de estos símbolos si deseas expresar mayor o menor frecuencia.

Puedes contestar primero todas las preguntas en relación a una sola asignatura (por columna) o cada pregunta contestarla para todas las asignaturas, como tu decidas, sólo asegurate de que todas las preguntas estén contestadas para todas tus asignaturas.

CUESTIONARIO A

PREGUNTA	T.L.R.	I.C.S.	MATE	MET.I	FIS	QUI.	ORIEN
1. Tu profesor (a) exploraba mediante preguntas, las experiencias de tu vida cotidiana que tuvieran que ver con el tema que se iba a revisar en clase (revisión de tus conocimientos previos).							
2. Tu profesor (a) te hacía ver mediante ejemplos sencillos, la necesidad de aclarar puntos centrales que te permitieran entender la temática que se revisaba (actualización sobre lo que debes tener claro, de lo que ya sabes).							
3. Si tenías que realizar alguna lectura en clase o en tu casa tu profesor (a) te indicó que podías emplear el subrayado?							
4. Tu profesor te <u>mostró cómo le haría él</u> , para identificar la idea principal de alguna de tus lecturas?							
5. Tu profesor (a) actuaba como si pensara en voz alta para mostrarte como encontrar el significado de una palabra que desconoce uno al estar leyendo.							
6. A veces tu profesor (a) organizaba equipos de trabajo para que trataran de caer en la cuenta, de qué acciones habían realizado para llegar a comprender un tema.							

PREGUNTA	T.L.R.	I.C.S.	MATE	MET.I	FIS	QUI.	ORIEN
<p>7. Si se fallaban ejercicios en el trabajo diario o en exámenes, el profesor (a) también los aprovechaba para que te quedara claro, donde estuvo el error y que había que saber o hacer para llegar al acierto o dominio del tema que se revisaba.</p>							
<p>8. En esta (s) asignatura (s) persiste en práctica ir haciéndote preguntas sobre lo que ibas leyendo a modo de ir comprobando que ibas entendiendo.</p>							
<p>9. En esta (s) asignatura (s) tu profesor te hizo notar que formándote la imagen, de algunos procesos que estan descritos cuando lees, aumenta lo que entiendes.</p>							
<p>10. En estas asignaturas tu profesor te mostró cómo elaborar una analogía para facilitar lo que quieres entender.</p>							
<p>11. Aún cuando ya habías intentado elaborar resúmenes en estas asignaturas tu profesor te aclaró cómo elaborarlos aplicando las macrorreglas.</p>							

PREGUNTA	T.L.R.	I.C.S.	MATE	MET.I	FIS	QUI	ORIE
12. En estas asignaturas el profesor (a) te dictó una lista de palabras, solicitándote que buscaras su relación y representaras su interrelación a través de una "red", en la que quedaba claro, que conceptos eran los más globales y cuales se iban desglosando de éstos.							
13. En estas asignaturas tu profesor te sugirió elaborar "diagramas" para mejorar tu comprensión.							

II. Comentarios y Sugerencias

14. Enlista las estrategias antes, durante y después de la lectura que recuerdas haber revisado en el Taller de Orientación o en tus demás asignaturas:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

15. Enlista las estrategias antes, durante y después de la lectura que has puesto en práctica.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

16. Enlista las estrategias antes, durante y después de la lectura que piensas te falta ejercitarlas o tienes dudas.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

17. En general, notaste un mayor apoyo de parte de tus profesores para comprender lo que te enseñaban? SI () NO () Comenta por favor.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

18. Qué opinas sobre los logros que pueden obtenerse a través de participar en un entrenamiento (como el de comprensión de lectura) ¿Dependen de la inteligencia, de no tener problemas familiares? ¿de comer bien? Por favor comenta.

19. Qué logros obtuviste a través de poner en práctica las estrategias antes, durante y después de la lectura.

20. Qué obstáculos encontraste a través del semestre, que te impidieron obtener óptimos resultados en tu aprovechamiento académico.

A N E X O 4

LA BIOMECANICA DEPORTIVA

¿Qué es la Biomecánica?

Al estudio y análisis del movimiento del cuerpo humano, de un objeto en movimiento, y de las fuerzas actuando en estos cuerpos animados se les conoce como **Biomecánica**.

Biomecánica es la ciencia que investiga los efectos de las fuerzas internas y externas que actúan en los cuerpos vivientes.

Desde los años 50's la biomecánica ha surgido como un área muy importante de la investigación científica en una amplia variedad de disciplinas que incluyen; aeronáutica, factores automovilísticos, cirugía ortopédica, ingeniería biomédica, rehabilitación, psicología industrial, anatomía funcional, deportes y educación física.

En su práctica diaria el entrenador de cualquier rama deportiva, el preparador físico o el entrenador de alto rendimiento se enfrentan con los efectos de estas fuerzas. Se encuentran al diseñar ejercicios específicos para los jugadores, al levantar pesas para fortalecer los músculos, o en el esfuerzo aplicado para que un atleta alcance su máxima distancia en salto de longitud.

Como hemos dicho antes los efectos pueden ser internos y externos. El efecto externo de una fuerza tiende a cambiar la velocidad de un cuerpo mientras que el efecto interno, como es el caso de la actividad muscular aplicada al cuerpo, da origen a un estado de esfuerzo (fatiga). Un atleta moviéndose a una velocidad constante requiere de la acción de una fuerza interna (muscular) para cambiar dicha velocidad. Un caso especial de esta situación es un levantador de pesas, éste tiene la velocidad cero y para cambiar esta velocidad necesita la aplicación de fuerzas internas (musculares) y externas para desarrollar su actividad.

El análisis biomecánico es una herramienta muy importante para todo entrenador, educador físico o entrenador de alto nivel, ya que debe ser utilizado por las personas relacionadas con cualquier actividad de movimiento, en este caso, actividades deportivas, con el objetivo principal de mejorar la calidad de desempeño del atleta o del estudiante de educación física de alto nivel. Otro propósito sería el de observación del instructor en la detección de errores en movimientos más coordinados.

Es muy importante aclarar que el análisis biomecánico no tiene como meta principal el diseño exclusivo de programas de investigación, por el contrario, es una herramienta para ayudar a tener y comprender la eficiencia adecuada en los movimientos. Es el caso de un entrenador/preparador físico de fútbol soquer y el espectador, ambos observan el mismo movimiento coordinado de los jugadores, un pase profundo al delantero central y por último un buen despeje del guardameta.

El espectador tiende a seguir la trayectoria de la pelota que va con dirección de gol; por otra parte, el entrenador/preparador físico observa el mismo juego pero en una manera más precisa. Con filmación en videotape puede observar sistematizadamente la secuencia coordinada de cada movimiento del cuerpo humano desarrollada por los jugadores o por el guardameta durante el despeje del balón, y así detectar los errores cometidos de cada segmento del cuerpo o en su caso la buena técnica utilizada durante el movimiento efectuado.

El entrenador tanto como el espectador, coinciden con el tipo de fuerza necesaria que se requiere para impulsar el balón y alcanzar la distancia adecuada. Sin embargo, el espectador solamente observa los movimientos espectaculares del jugador. Por el contrario, el entrenador utiliza y juega de una manera más precisa, con la ayuda de un análisis biomecánico, las fuerzas necesarias y la buena coordinación de los músculos al despejar el balón.

En conclusión el entrenador y el biomecánico tiene como objetivo principal el análisis coordinado y la eficiencia del movimiento humano.

Es el caso de un saltador de altura. El entrenador y el atleta tiene que resolver el dilema sobre cuál técnica es la más adecuada para el atleta. La técnica de Valeri Brummel -salto Rolando- o la técnica de Fosbury -salto de Espalda. La técnica de Fosbury es la que se está utilizando actualmente ya que ha revolucionado este deporte

en dimensiones jamás imaginadas. Lamentablemente, esta técnica no es adaptable para todos los atletas. Es entonces cuando el entrenador y el atleta tiene que realizar un estudio metodológico adecuado para determinar las ventajas y las desventajas que trae la decisión de cual es la técnica correcta o incorrecta.

Otro aspecto importante de la biomecánica es en el área de diseño de equipo deportivo, por ejemplo: ¿Cuál es el mejor tipo de material, sintético o natural, para ser utilizado en la suela del zapato? o ¿cuál es el mejor diseño de un casco de motociclista que pueda absorber la mayor energía en caso de accidente? La respuesta a este tipo de preguntas es contestada por el entrenador o el especialista, en este caso, el biomecánico ya que ésta se deriva de estudios biomecánicos.

CUESTIONARIO "B"
HOJA DE RESPUESTAS

Nombre _____ Grupo _____ Turno _____

Semestre _____ Plantel _____

Te presentamos a continuación una lectura para que pongas en práctica todas las estrategias de comprensión de lectura que has estudiado, y para que puedas contestar las preguntas que encontrarás a continuación.

Después de leerla con cuidado, te pedimos que sólo hagas uso de la "Hoja de respuestas" para anotar tus contestaciones, comentarios u observaciones.

Gracias.

- Antes de que comiences a leer...

a) Establece objetivos:

¿Para qué voy a leer _____

b) Aplica la estrategia de predicciones y anota lo que deduces a través del título.

¿De qué trata el tema? _____

c) Utilizando la estrategia de revisión y actualización del conocimiento previo, anota que sabes del tema. _____

Comienza a leer...

d) Aplica la estrategia de subrayado, utiliza un color para diferenciar las ideas que te parezcan importantes, (para darte cuenta de lo que subrayaste, cuánto subrayaste y cómo subrayaste.)

e) Recurre a la estrategia de patrones de textos, localiza siete palabras claves en la lectura, subráyalas con otro color y anota en que te ayudó localizar cada una de estas palabras. _____

f) **Utiliza el contexto interno y externo para deducir el significado de las palabras que citan a continuación:**

- **Biomecánica** _____

- **Aeronáutica** _____

- **Ortopédica** _____

- **Rehabilitación** _____

- **Longitud** _____

- **Sistematizadamente** _____

Enlista otras palabras que no comprendas y anota lo que deduces de ellas.

g) **Localiza la idea principal de la lectura, anótala y escribe qué hiciste para identificarla.** _____

i) Utilizaste, la estrategia de formar imágenes si () no (), anota en que momento. _____

j) De la primera página de la lectura, del párrafo cinco, utiliza los tres últimos renglones y formula una analogía.

¿Qué dificultades encontraste al realizar el ejercicio anterior?

k) Elabora un resumen de la lectura que estás utilizando.

l) **Elabora un mapa conceptual con las siguientes palabras que se te proporcionan a continuación:**

.Biomecánica . ejercicios específicos, . incrementar precisión, . detección de errores, . herramienta, .entrenador, .movimientos coordinados, .educador físico, .desempeño del atleta, . mejorar la calidad, .atleta.

m) **.Explica qué reflexiones hiciste al leer y al utilizar las estrategias de comprensión.** _____

.Explica que hiciste cuando no comprendías la lectura y la querías entender.

¿Qué problemas o dudas encontraste al utilizar las estrategias de comprensión de lectura?

¿Comprendiste mejor el contenido de la lectura al utilizar ciertas estrategias? Especifica cuál y por qué

CUADRO DE EVALUACION DEL CUESTIONARIO "B"

ESTRATEGIAS DE COMPRESION DE LECTURA

Nombre del alumno	Estrategias evaluadas	Bajo las instrucciones dadas, el alumno:			
		Identificó la estrategia		Aplicó la estrategia correctamente	
		SI	NO	SI	NO
	1. Establecer objetivos				
	2. Predicciones				
	3. Revisión y actualización del c. previo				
	4. Subrayado				
	5. Patrones de textos				
	6. Idea principal				
	7. Formulación de preguntas				
	8. Formar imágenes				
	9. Analogías				
	10. Resumen				
	11. Mapas conceptuales				
	12. Metacognición (inciso M)				
	1. Establecer objetivos				
	2. Predicciones				
	3. Revisión y actualización del c. previo				
	4. Subrayado				
	5. Patrones de textos				
	6. Idea principal				
	7. Formulación de preguntas				
	8. Formar imágenes				
	9. Analogías				
	10. Resumen				
	11. Mapas Conceptuales				
	12. Metacogn. (inciso M.)				

ANEXO 5

ANEXO A

(PARA PROFESOR)

ACTIVIDADES A DESARROLLAR POR EL PROFESOR DE ASIGNATURA RESPECTO AL PROYECTO DE TRABAJO INTEGRADO PROFESORES-ORIENTADOR (PIPO)

- 1. Haber participado y aprobado el taller "Estrategias de Comprensión de Lectura"**
- 2. Hacer una revisión cuidadosa de todos los materiales que incluye el PIPO tanto para su operación, como para su seguimiento y evaluación final.**
- 3. Haber elaborado su propuesta de desarrollo de las estrategias de comprensión de lectura con base a su asignatura.**
- 4. Desarrollar con el grupo experimental seleccionado, el programa de entrenamiento de las Habilidades y Estrategias para la Comprensión de Textos Escolares con base a los contenidos de su asignatura.**
- 5. Participar en reuniones de trabajo con el orientador, para reforzar el entrenamiento de las estrategias antes, durante y después de la lectura con el grupo de alumnos seleccionado. El profesor deberá tener asistencia completa a dichas reuniones de trabajo.**
- 6. Cada cinco días hábiles, entregar al orientador el reporte de seguimiento sobre el trabajo realizado en relación al proyecto, a través de los formatos correspondientes.**
- 7. Asistir a las reuniones de seguimiento que realizará la Dirección de Servicios Académicos y el Departamento de Orientación en Plantel.**
- 8. Reforzar en su práctica cotidiana en el aula, las estrategias acordadas con el orientador (a).**
- 9. Entregar al orientador (a) las actas de calificaciones finales del grupo experimental y si fuera el caso, del grupo testigo seleccionado.**

10. Entregar por escrito al orientador, un informe con base a los reportes de seguimiento de todo el proceso del proyecto, en el cual, se incluyan los puntos siguientes:

a) Actitud de los alumnos respecto a la aplicación de las habilidades y estrategias para la comprensión de textos escolares en su asignatura. Desarrolle este punto considerando las siguientes etapas del proyecto.

- . Etapa inicial.
- . Etapa de desarrollo.
- . Etapa final.

b) Actitud de los alumnos respecto al uso del "MODELADO".

Desarrolle este punto considerando las siguientes etapas del proyecto.

- . Etapa inicial
- . Etapa de desarrollo.
- . Etapa final.

c) Actitud de los alumnos respecto al uso del proceso de reflexión utilizando (METACOGNICION).

Desarrolle este punto considerando las siguientes etapas del proyecto.

- . Etapa Inicial.
- . Etapa de desarrollo.
- . Etapa final.

d) Acciones que se llevaron a cabo para interesar a los alumnos en el entrenamiento de las estrategias de comprensión de lectura. Tome en cuenta las siguientes etapas.

- . Etapa inicial
- . Etapa de desarrollo
- . Etapa final.

- e) **Motivación de los alumnos para aprender las estrategias de comprensión de lectura que apoyan su aprendizaje. Tome en cuenta los siguientes aspectos.**
- . Motivación intrínseca.
 - . Motivación extrínseca.
- f) **Lecturas utilizadas para la ejercitación de las estrategias. Tome en cuenta los siguientes aspectos. Anexe una copia.**
- . Fascículos.
 - . Selección de lecturas de diversos textos con base al desarrollo de su programa de asignatura.
 - . Otras lecturas seleccionadas.
- g) **Obstáculos y/o limitaciones que se presentaron al ejercitar las estrategias de comprensión de lectura. Tome en cuenta los siguientes aspectos:**
- . En cuanto al proceso de la construcción del conocimiento, y la participación de los alumnos en éste.
- h) **Logros obtenidos paulatinamente al ejercitar las estrategias. Desarrolle este punto considerando las siguientes etapas.**
- . Etapa inicial.
 - . Etapa de desarrollo.
 - . Etapa final.
- i) **Formas en que se sobrepasaron los obstáculos y/o limitaciones encontrados. Desarrolle este punto en cuanto a los siguientes aspectos.**
- . En cuanto a la participación de los alumnos.
 - . En cuanto al apoyo entre el equipo de profesores.
 - . En cuanto a los textos y/o materiales de apoyo.
- j) **Dificultades encontradas respecto al proyecto PIPO. Tome en cuenta los siguientes aspectos.**
- . En cuanto al manejo conceptual que el proyecto exige.
 - . En cuanto a la organización del trabajo conjunto.
 - . En cuanto a la planeación y a la operación de actividades.

- k) **Anexar fotocopia de las actas de evaluación final del grupo en que se aplicaron las estrategias (grupo experimental), y si fuera el caso, del grupo testigo.**

Se entiende por grupo experimental, aquél en el cual los profesores y el orientador aplicarán conjuntamente las estrategias de comprensión de lectura.

Grupo testigo, aquél grupo en el cual no coincida ningún profesor participante del proyecto, es decir, sea totalmente ajeno a la ejercitación de las estrategias.

Estos grupos han sido seleccionados desde el inicio del semestre por el mismo plantel en que se aplica el proyecto PIP0"

- l) **Anotar en el formato "Cuadro de Frecuencia por Asignatura" que se anexa a continuación, los siguientes datos:**

- . **Frecuencia de las calificaciones obtenidas en el grupo experimental.**
- . **Total de alumnos inscritos en su asignatura.**
- . **Total de alumnos aprobados.**

- m) **El profesor que cubra adicionalmente a lo mencionado uno de los siguientes criterios, se le otorgará una constancia de aportación.**

- **Presentación de una propuesta completa y fundamentada que optimice el proyecto.**

- **Propuesta completa que mejore el cuaderno de trabajo del alumno, entregando aspectos como motivación, metacognición, autorregulación, modelado, etc.**

11. **Percepción de N\$1,500.00 (Un mil quinientos nuevos pesos 00/100 M.N.) en dos exhibiciones: la primera de N\$ 600.00 (Seiscientos nuevos pesos 00/100 M.N.) a la entrega del último reporte; y la segunda de N\$ 900.00 (Novecientos nuevos pesos 00/100 M.N.) cuando la Dirección de Servicios Académicos considere que el informe cumple con los requisitos señalados.**

**COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCION DE SERVICIOS ACADEMICOS**

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

**PROYECTO DE TRABAJO INTEGRADO
PROFESORES-ORIENTADOR (PIPO)**

CUADRO DE FRECUENCIA POR ASIGNATURA.

PLANTEL: _____

ASIGNATURA: _____

NOMBRE DEL PROFESOR: _____

TURNO: _____

FECHA: _____

CALIFICACION	GRUPO EXPERIMENTAL No.	%	GRUPO TESTIGO No. _____	%
10				
9				
8				
7				
6				
5				
W				
Total de alumnos inscritos en su asignatura.				
Total de alumnos aprobados.				

ANEXO A

(PARA ORIENTADOR)

ACTIVIDADES A DESARROLLAR POR EL ORIENTADOR RESPECTO AL PROYECTO DE TRABAJO INTEGRADO PROFESORES-ORIENTADOR (PIPO)

- 1. Haber tomado el taller de profundización de contenidos sobre Comprensión de lectura y/o el taller de Habilidades y Estrategias de Comprensión de Textos Escolares II (HECTE II).**
- 2. Elaborar una propuesta de desarrollo del taller HECTE II para operarla en el plantel con el grupo experimental con alumnos de primer semestre.**
- 3. Hacer una revisión cuidadosa de todos los materiales que incluye el PIPO tanto para su operación como para su seguimiento y evaluación final.**
- 4. Presentar al equipo de profesores del grupo experimental, el desarrollo del taller que piensa desarrollar con los alumnos y hacer los ajustes que considere pertinentes todo el equipo de trabajo.**
- 5. Aplicar el cuestionario "Diagnóstico de tu forma de estudio" a todos los alumnos del grupo experimental, del testigo y del referencial, tanto al iniciar el entrenamiento como cuando concluya.**
- 6. Desarrollar el programa de entrenamiento de las Habilidades y Estrategias para la Comprensión de Textos Escolares II (HECTE II).**
- 7. Coordinar las reuniones de trabajo con el equipo de profesores del grupo (s) experimental, llevando un registro de asistencia, proporcionando asesoría sobre las estrategias que se van ejercitando con los alumnos, así como sobre los conceptos de modelado, estrategias metacognitivas, primarias, de apoyo y de motivación.**
- 8. Cada cinco días hábiles recibir o solicitar el reporte de seguimiento sobre el trabajo realizado en relación al proyecto, a través de los formatos correspondientes.**

9. **Asistir a las reuniones de seguimiento que realizará la dirección de Servicios Académicos y el Departamento de Orientación.**
10. **Recopilar los listados de calificaciones finales de cada una de las asignaturas del grupo experimental, testigo y de referencia, y con base a esta información elaborar un análisis de frecuencia, en cada una de las calificaciones.**
11. **Entrega por escrito, un informe con base a los reportes de seguimiento que le entregaron todos los profesores que estuvieron integrados al proyecto, incluyendo sus observaciones sobre el desarrollo del taller HECTE II con los alumnos. El informe escrito deberá incluir el desarrollo de los siguientes puntos:**
- a) **Actitud de los alumnos respecto a la aplicación de las habilidades y estrategias para la comprensión de textos escolares.**
- Desarrolle este punto considerando las siguientes etapas del proyecto.**
- . **Etapas inicial**
 - . **Etapas de desarrollo**
 - . **Etapas final**
- b) **Actividades de los alumnos respecto al uso del "MODELADO".**
- Desarrolle este punto considerando las siguientes etapas del proyecto.**
- . **Etapas inicial**
 - . **Etapas de desarrollo**
 - . **Etapas final**
- c) **Actitud de los alumnos respecto al uso del proceso de reflexión utilizando (METACOGNICION).**
- d) **Acciones que se llevaron a cabo para interesar a los alumnos en el entrenamiento de las estrategias de comprensión de lectura. Tome en cuenta las siguientes etapas:**
- . **Etapas inicial**
 - . **Etapas de desarrollo**
 - . **Etapas final**

- e) **Motivación de los alumnos para aprender las estrategias de comprensión de lectura que apoyan su aprendizaje. Tome en cuenta los siguientes aspectos.**
- . Motivación intrínseca
 - . Motivación extrínseca
- f) **Lecturas utilizadas para la ejercitación de las estrategias. Tome en cuenta los siguientes aspectos. Anexe una copia.**
- de
- . Fascículos
 - . Selección de lecturas de diversos textos con base al desarrollo de los programas las seis asignaturas.
 - . Otras lecturas seleccionadas (artículos de revistas periódicos, etc.)
- g) **Obstáculos y/o limitaciones que se presentaron al ejercitar las estrategias de comprensión de lectura. Tome en cuenta los siguientes aspectos.**
- los
- . En cuanto al proceso de la construcción del conocimiento y la participación de alumnos en éste.
- h) **Formas en que sobrepasaron los obstáculos y/o limitaciones encontrados.**
- Desarrolle este punto en cuanto a los siguientes aspectos.**
- . En cuanto a la participación de los alumnos
 - . En cuanto al apoyo entre el equipo de profesores
 - . En cuanto a los textos y/o materiales de apoyo
- i) **Logros obtenidos paulatinamente al ejercitar las estrategias. Desarrolle este punto considerando las siguientes etapas.**
- . Etapa inicial
 - . Etapa de desarrollo
 - . Etapa final
- j) **Dificultades encontradas respecto al proyecto PIPO. Tome en cuenta los siguientes aspectos.**
- . En cuanto al manejo conceptual que el proyecto exige
 - . En cuanto a la organización del trabajo conjunto

. En cuanto a la planeación y a la operación de actividades.

k) El orientador que cubra adicionalmente a lo mencionado uno de los siguientes criterios, se le otorgará una constancia de aportación.

. Presentación de una propuesta completa y fundamentada de operación del taller HECTE II, que optimice el proyecto.

. Propuesta completa que mejore el cuaderno de trabajo del alumno, integrando aspectos como motivación, metacognición, autorregulación, modelado, etc.

l) Anexar fotocopia de las actas de evaluación final del grupo referencial.

m) Anotar en el formato "Registro de asistencia al Taller de Habilidades y Estrategias en la Comprensión de Textos Escolares" que se anexa, la asistencia de los alumnos del grupo experimental, así como el reporte de las evaluaciones finales de las asignaturas de dichos alumnos.

n) Anotar en los formatos "Concentración de datos de las evaluaciones finales del grupo experimental" y del grupo testigo, y en el "Cuadro de frecuencias del grupo referencial", que adjunto se anexan, los datos que se solicitan, recurriendo a la información proporcionada por cada profesor de asignatura.*

* Se entiende por grupo experimental, aquél en el cual los profesores y el orientador aplicarán conjuntamente las estrategias de comprensión de lectura.

Grupo testigo, será aquel en el cual coincidan algunos profesores participantes del proyecto.

Grupo referencial, aquél grupo en el cual no coincidan ningún profesor participante del proyecto, es decir, sea totalmente ajeno a la ejercitación de las estrategias.

Estos grupos han sido seleccionados desde el inicio del semestre por el mismo plantel en que se aplica el proyecto PIPO.

12. **Percepción de N\$1,500.00 (Un mil quinientos nuevos pesos 00/100 M.N.) en dos exhibiciones: la primera de N\$600.00 (seiscientos nuevos pesos 00/100 M.N) a la entrega del último reporte; y la segunda de n\$900.00 (novecientos nuevos pesos 00/100 M.N.) cuando la Dirección de Servicios Académicos considere que el informe cumple con los requisitos señalados.**

**COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCION DE SERVICIOS ACADEMICOS
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION**

**PROYECTO DE TRABAJO INTEGRADO PROFESORES-
ORIENTADOR (PIPO)**

**CONCENTRACION DE DATOS DE LAS EVALUACIONES FINALES
DEL
GRUPO EXPERIMENTAL**

PLANTEL _____ TURNO _____

GRUPO _____

NOMBRE DEL ORIENTADOR _____

FECHA _____

NOMBRE DEL PROFESOR	ASIGNATURA	CALIFICACIONES							TOTAL DE ALUMNOS INSCRITOS	TOTAL DE ALUMNOS APROBADOS	%
		W	5	6	7	8	9	10			
	MATEMATICAS										
	QUIMICA										
	METODOS DE INVESTIGACION										
	INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES										
	TALLER DE LECTURA Y REDACCION										

FORMATO DE SEGUIMIENTO

Formato para anotar el proceso que se va desarrollando a través de la operación del Proyecto de Trabajo Integrado Profesores-Orientador (PIPO) para apoyar el uso y aplicación de las estrategias antes, durante y después de la lectura.

SEMESTRE _____

FECHA: _____

ASIGNATURA: _____

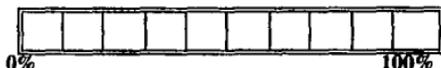
SESION SEMANAL No. _____

Instrucciones: Favor de anotar en los espacios en blanco sus observaciones sobre los siguientes aspectos:

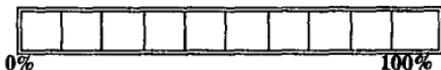
Se ha logrado presentar o mostrar a los alumnos conocimientos que les han motivado para interesarse o desear incorporarse a realizar actividades encaminadas a lograr un aprendizaje o una habilidad.	
Mencione algunos de los apoyos que ha proporcionado a los alumnos "para sostenerlos" mientras logran el dominio de la habilidad u objetivo que marca el programa de asignatura.	
En que momentos del proceso E-A ha proporcionado espacios para que el alumno reflexione sobre los procesos que le han permitido lograr un aprendizaje, una habilidad, etc.	
Cómo ha generado el monitoreo y la autorregulación en los alumnos.	
Qué estrategias para apoyar la comprensión de la lectura ha reforzado en los alumnos.	
Logros alcanzados en la ejercitación de estrategias de comprensión de lectura a la fecha.	
Obstáculos encontrados en la operación del proyecto que han sido rebasados.	
Obstáculos que no han sido posible rebasar.	

Cuestionario individual para cada participante del proyecto. Tomando como parámetros del 0 al 100% sombrear en las siguientes barras el (%) porcentaje que represente su respuesta a los siguientes planteamientos: Es el porcentaje...

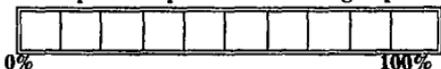
En que nota que los estudiantes reflexionan sobre lo que saben y lo que no saben.



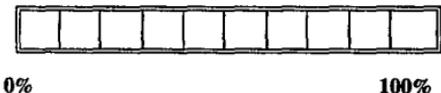
En que nota que los estudiantes tienen claras las estrategias entrenadas.



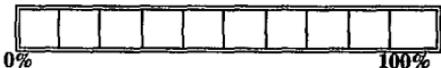
En que nota que los estudiantes ponen en práctica las estrategias para la comprensión de lectura.



En que ha puesto en práctica el "modelar" el uso de estrategias para la comprensión de lectura a los estudiantes.



En que ha promovido el trabajo de reflexión grupal con los estudiantes.



Reunión No. _____

Fecha: _____

ANEXO 6

**COLEGIO DE BACHILLERES
SECRETARIA ACADEMICA
DIRECCION DE SERVICIOS ACADEMICOS
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION**

**TALLER "ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION
DE LECTURA"**

P R E S E N T A C I O N

A partir de 1991 el Colegio de Bachilleres ha iniciado una actualización en planes y programas de estudio. A partir de entonces, en el marco del Modelo Educativo del C.B., promueve acciones educativas fundamentadas en el proceso enmarcado en la Construcción del Conocimiento. El Departamento de Orientación del Colegio, trabajando en este mismo tenor, a fin de apoyar un trabajo académico que redunde en beneficio de los estudiantes, puso en marcha un Proyecto de Trabajo integrado para apoyar la enseñanza de las habilidades y Estrategias en la Comprensión de Textos Escolares entre orientadores y docentes.

Dicho proyecto está inmerso en el área escolar cuyo objetivo es "la elaboración de talleres para apoyar la capacidad de estudio y aprendizaje de los alumnos", dada la necesidad de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de Habilidades cognitivas de estudio, ya que los alumnos que egresan del ciclo secundario carecen de este tipo de habilidades (Castañeda y López, 1993).

Los motivos concretos por los cuales se requirió el presente taller fue, por un lado la petición de los propios docentes de que se les proporcionara un taller como el presente, pues al cursar el de "Construcción del Conocimiento en el Ambito Escolar," tuvieron una mayor comprensión del contenido revisado en el Proyecto.

El segundo motivo es que se detectó a través de las evaluaciones realizadas del Proyecto, que no es suficiente expresar al inicio del taller "Habilidades y Estrategias para la Comprensión de Textos Escolares" los conceptos teórico-metodológicos que subyacen a la propuesta, sino que se requiere hacer referencia de tales conceptos en diferentes momentos durante un taller.

La intención última es que la propuesta presentada por el Departamento de Orientación sea recreada por los participantes, quienes son los que se enfrentan directamente con el proceso enseñanza y aprendizaje en el aula y a partir de esta experiencia realicen la propuesta que se ajuste a sus necesidades.

El objetivo general del taller es que el profesor integre en la enseñanza de su disciplina el uso de las estrategias para la comprensión de la lectura, como un elemento que apoye el estudio y comprensión del estudiante, lo cual redundará en su desempeño académico en general.

El taller "Estrategias de Comprensión de Lectura", contiene no solamente las estrategias para la comprensión lectora sino además, estrategias y elementos didácticos en apoyo al docente para la enseñanza de las mismas.

Con el tipo de propuestas como las contenidas en el presente taller, se espera que los alumnos asuman una mayor responsabilidad en su propio estudio, que sean co-protagónicos del proceso enseñanza-aprendizaje y no sólo receptáculos de las intervenciones docentes. Para ello es preciso enfatizar que estudiar es un proceso **ACTIVO**, que implica el **PENSAR** acerca de lo que se está intentando hacer y **ORGANIZAR** una estrategia para la tarea (Selmes, 1988).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- . Castañeda S.; López, M. (1989) La Psicología Cognitiva del Aprendizaje, Aprendiendo a Aprender. UNAM, México.
- . Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres (1991) Secretaría Académica, Dirección de Planeación Académica, Colegio de Bachilleres. México.
- . Selmes, Iam (1988). La mejora de las habilidades de estudio, Paidós, México.
- . Taller de Habilidades y Estrategias para la Comprensión de Textos Escolares (HECTE II) (1994). Secretaría Académica, Dirección de Servicios Académicos, Depto. de Orientación Educativa del Colegio de Bachilleres, México.

OBJETIVO: Que el profesor integre en la enseñanza de su disciplina el uso de las estrategias para la comprensión de la lectura, como un elemento que apoye el estudio y la comprensión por parte del alumno, lo cual redundará en su desempeño académico en General.

DIRIGIDO A: Docentes de todas las áreas.

CONTENIDOS: Los contenidos que constituyen el eje del trabajo son los siguientes:

- . **Fundamentación teórico-metodológica de las estrategias de comprensión de lectura y conceptos básicos en relación a estos.**
- . **Estrategias antes de iniciar la lectura.**
- . **Motivación**
- . **Metacognición**
- . **Componentes que orientan la práctica educativa.**
- . **Estrategias durante la lectura**
- . **Modelado**
- . **Estrategias después de la lectura.**

DURACION: 30 horas distribuidas en 6 sesiones cada una

METODOLOGIA: El taller se desarrollará con base al trabajo individual, en equipo y grupal a través de la guía del coordinador requiriendo de la elaboración de productos realizados durante el mismo.

ACREDITACION: Para acreditar el taller el participante requiere:

- Asistencia completa a todas las sesiones.
- Entrega de todos los productos individuales y colectivos que se especifican en el taller.
- El producto final consiste en la entrega de una propuesta de estrategias de comprensión de lectura dispuesta para ser operada en la asignatura que imparte el participante.

Los criterios de acreditación para este producto final son:

- a) Señalar las lecturas a utilizar en su asignatura.
- b) Señalar las estrategias de comprensión de lectura conforme a cada material anteriormente señalado.
- c) Justificar su propuesta conforme al marco teórico del taller.

EVALUACION: Además de evaluar el taller a través de la resolución de cuestionarios y comentarios proporcionados por cada participante, se realizará una evaluación del aprendizaje diagnóstica, formativa y sumativa a través de las participaciones y la calidad de los productos entregados por los docentes.

REQUISITOS DE ENTREGA DEL PRODUCTO FINAL

El producto final ha de contener los siguientes requisitos:

a) Carátula con los siguientes datos:

a.1) nombre del taller

a.2) nombre del participante

a.3) asignatura que imparte

a.4) plantel en el que labora

a.5) nombre del instructor o instructora del taller

a.6) plantel y turno en el que participó.

b) Los criterios de acreditación son los siguientes:

b.1) especificar el tema y subtema elegido para elaborar el producto, teniendo que realizar sus propuestas para el subtema. La propuesta consiste en lo siguiente:

b.2) especificar qué lectura propone para el aprendizaje del subtema, entregando copia fotostática de las mismas de ser posible; o en su defecto, un extracto que considere representativo de las mismas.

b.3) mencionar las estrategias antes, durante y después de la lectura que propone para el aprendizaje de los contenidos abordados en ella.

b.4) Justificar conforme al marco conceptual revisado durante el taller por qué considera que son las estrategias más pertinentes antes, durante y después de la lectura.

b.5) cómo promoverá la motivación ya sea intrínseca y/o extrínseca (de acuerdo a lo propuesto por Alonso) para promover el aprendizaje significativo del subtema que ha venido desarrollando para este producto final.

c) Aclarar en el desarrollo de su producto final en qué momento aparece cada uno de los incisos antes señalados.

Para facilitar la localización de tales incisos a la hora de la evaluación, además de desarrollar el trabajo en párrafos, habrá de entregarse un cuadro que contenga los siguientes rubros:

b.1) TEMA Y SUBTEMA	b.2)LECTURAS	b.3)ESTRATEGIAS Antes Durante Después	b.4) JUSTIFICACION Antes Durante Después	b.5) MOTIVACION Intrínseca Extrínseca
---------------------------	--------------	--	--	--

SESION 01

OBJETIVO: Tener una visión panorámica de los conceptos básicos que fundamentan la propuesta de entrenamiento de las estrategias de comprensión de lectura.

ACTIVIDADES	MATERIAL DE APOYO	PRODUCTO
1. Presentación de participantes y Coordinador.		
2. Ejercicio introductorio.	Lectura "La Biomecánica Deportiva"	
3. Presentación del taller	Presentación del taller.	
4. Presentación del marco teórico-conceptual de las estrategias de comprensión de lectura.	Documentos A, B y C.	
5. Comentarios, aportaciones, dudas.		
6. Evaluación.		

ACTIVIDAD EXTRASESION:

- a) Lectura de documentos: VII, X, XIII y XIV.
- b) Buscar material de lectura y que el participante considere pertinente para ser utilizado con sus alumnos y trabajada por él durante el taller como parte de su producto.

SESION 02

- OBJETIVO:**
- a) **Comprender la importancia de la comprensión de la lectura para optimizar el aprendizaje de cualquier contenido académico.**
 - b) **Conocer en qué consiste el modelado y la metacognición.**
 - c) **Reflexionar sobre la propuesta de Alonso para motivar el aprendizaje.**

ACTIVIDADES	MATERIAL DE APOYO	PRODUCTO
1. Retroalimentación de la sesión anterior.	- Respuestas de los cuestionarios de evaluación (sesión 01) - Participación y comentarios del grupo.	
2. Reflexión en torno a la importancia de la comprensión de la lectura para los alumnos del Colegio de Bachilleres.		
3. Explicación del modelado y la metacognición como estrategias instruccionales.	Documentos: VII, X	
4. Reflexión en torno a la motivación como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus principios.	Documentos XIII, XIV.	
5. Evaluación de la sesión.		

ACTIVIDAD EXTRASESION:

- a) **Lectura de Documentos: V y VI**
- b) **Traer consigo material de lectura que sea utilizado para el aprendizaje de la asignatura a fin de trabajarlo en la siguiente sesión como parte del producto final.**

SESION 03

- OBJETIVO:**
- a) Aplicar las estrategias antes de la lectura, integrando la conceptualización teórica revisada.
 - b) Definir actividades para propiciar la metacognición y para motivar a sus alumnos al aprendizaje de la asignatura que imparte.

ACTIVIDADES	MATERIAL DE APOYO	PRODUCTO
1. Retroalimentación de la sesión anterior.	Respuestas de los cuestionarios de evaluación de la sesión 02	
2. Revisión de las estrategias antes de iniciar la lectura.	Documentos: V y VI	
3. Elaboración de la propuesta de estrategias antes de la lectura y aplicación de principios motivacionales para el aprendizaje.	Documentos V y VI	<u>Producto 1</u> Propuesta de estrategias antes de iniciar la lectura para la comprensión de material de su asignatura en el tema elegido para ser trabajado durante el taller, definiendo las actividades que realizaría para propiciar la metacognición y motivar al aprendizaje.
4. Evaluación de la sesión.		

Actividad extensión: Lectura de documentos: VII, VIII, IX.

SESION 04

OBJETIVO: Aplicar las estrategias durante la lectura, conforme al marco conceptual revisado en el taller.

ACTIVIDADES	MATERIAL DE APOYO	PRODUCTO
1. Resumen de la sesión anterior	Documentos: V y VI	
2. Revisión de estrategias durante la lectura.	Documentos: VII, VIII y IX.	
3. Ejercitación de estrategias durante la lectura.	Documentos VII, VIII y IX. Lectura "La biomecánica deportiva" y cuestionario.	
4. Retroalimentación del trabajo, comentarios y dudas.		
5. Evaluación de la sesión.		

Actividad extrasesión: VII, VII y IX.

SESION 05

- OBJETIVOS:**
- a) Aplicar las estrategias durante la lectura en un material de su asignatura.
 - b) Aplicar el modelado con contenidos propios de su asignatura.

ACTIVIDADES	MATERIAL DE APOYO	PRODUCTO
1. Retroalimentación y breve resumen de la sesión anterior.	Respuesta de los cuestionarios de evaluación de la sesión 04	
2. Revisión de estrategias durante la lectura.	Documentos: VII, VIII, IX, XII.	
3. Comentarios y dudas de los participantes.		
4. Elaboración de propuesta de estrategias durante la lectura en textos propios de su asignatura.		
5. Exposición de estrategias antes y/o durante la lectura.		
6. Evaluación de la sesión.	Producto 1 y 2	
* Esta exposición la efectuarán sólo algunos participantes y que no la hayan realizado en esta sesión.		

ACTIVIDADES EXTRASESION:

- a) Lectura de documentos X, XI y XII
- b) *Preparar exposición (modelado) de la propuesta de estrategias y/o después de la lectura para su material

SESION 06

- OBJETIVO:**
- a) Aplicar las estrategias después de la lectura en un material de su asignatura.
 - b) Aplicar el modelado con contenidos propios de su asignatura.

ACTIVIDADES	MATERIAL DE APOYO	PRODUCTO
1. Retroalimentación de la sesión.		
2. Modelamiento de la propuesta de estrategias antes y/o después de la lectura.	. Producto 1 y 2	
3. Revisión de las estrategias después de la lectura.	Documentos: X,XI,XII.	
4. Propuesta de estrategias después de la lectura a material de su propia asignatura.		Producto 3
5. Ejercicio final (evaluación sumativa del aprendizaje).	Lectura y cuestionario sobre "La biomecánica deportiva"	
6. Evaluación final del taller.		

RELACION DE DOCUMENTOS

- A. Algunas consideraciones para identificar la congruencia entre la conceptualización básica de los componentes del proceso enseñanza y aprendizaje y fundamentación del HECTE II. dirección de Servicios Académicos, Depto. de Orientación Educativa. Colegio de Bachilleres, México.
- B. Conceptos básicos para el uso de estrategias de comprensión de lectura. Dirección de Servicios Académicos - Depto. de Orientación Educativa. Colegio de Bachilleres.
- C. Algunos elementos en la relación maestro - alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dirección de Servicios Académicos - Depto. de Orientación Educativa. Colegio de Bachilleres, México.
- 1) Díaz- Barriga, F. (1989) El proceso de comprensión de lectura de textos académicos Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología UNAM.
 - 2) Pozo, J. I. (1990) Estrategias de Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
 - 3) Horowitz, R. (1985) Texts patterns: Part I. Journal of reading, v. 28.5. 448-454 (traducción realizada por Bertha Velázquez y Gerardo Hernández).
 - 5) Solé I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Ed. Graó. (Cap. 5: Para comprender antes de la lectura).
 - 6) Alonso, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana (Cap. 5: 181-189)
 - 7) Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona-Ed. Graó. (Cap. 6: Qué pasa cuando leemos).
 - 8) Serafini, M.T. (1990) Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual. Barcelona: Paidós, (Cap. 4: 73-92).
 - 9) Alonso, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana. Cap. 5: 189-199)
 - 10) Alonso, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula Madrid: Santillana. (Cap. 5: 199-209)

- 11) Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona-Ed. Graó. (Cap. 7: Después de la lectura).
- 12) Novak, J. y Gowing, D.B. (1988) Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez-Roca. (Cap. 2).
- 13) Alonso, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana. (Cap. I).
- 14) Alvarez, M. et al (1988) Métodos de estudio Barcelona: Martínez Roca
- 15) Morles. A. (1985) Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. 30, 39-50.
- 16) Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona-Ed. Graó. (Cap. 4: La enseñanza de estrategias de comprensión lectora).

COLEGIO DE BACHILLERES
DIRECCION DE SERVICIOS ACADEMICOS
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

**TALLER "ESTRATEGIAS DE COMPRESION DE
LECTURA"**

GUIA DE CONDUCCION

179

OCTUBRE, 1994

<u>OBJETIVO</u>	PRIMERA SESION <u>CONTENIDOS</u>	<u>PRODUCTOS</u>
Tener una visión panorámica de los conceptos básicos que fundamentan la propuesta de entrenamiento.	Marco teórico-conceptual de las estrategias de comprensión de lectura.	

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
Tolerancia			15'/9:15
1. Presentación y expectativas de participantes y coordinador.	Presentación en binas.		30'/9:45
2. Ejercicio introductorio	Individual	. Lectura: "La Biomecánica del deporte"	
3. Presentación y encuadre del taller		. Cuestionario de evaluación. . Presentación del taller.	20'/11:05
RECESO			
4. Presentación del marco teórico-conceptual de las estrategias de comprensión de lectura. El coordinador hace uso de todos aquellos recursos que le sean útiles para explicar la información, desde los documentos I, II y III hasta material audiovisual: acetatos, carteles, etc.; y otros documentos que hagan referencia a la información requerida y que permita el logro del objetivo.	Expositiva	. Documentos A, B y C. . Material audiovisual.	120'/13:30
5. Comentarios y dudas			20'/13:50
6. Evaluación de la sesión.			5'/13:55
7. Solicitar actividad extrasesión: Enfatizar que pongan atención a lo que los documentos refieren sobre motivación, metacognición y modelado.			5'/14:00

- ACTIVIDAD EXTRASESION:**
- a) Lectura documentos VII, X, XII y XIV.
- b) Búsqueda de material de lectura que el participante considere pertinente para ser utilizada con sus alumnos y trabajada por él durante el taller como parte de su producto final.

TECNICAS

TECNICA: PRESENTACION EN BINAS

OBJETIVO: Presentación, animación

DURACION: Depende del número de participantes. Se sugiere 3 min. máximo para la presentación de la pareja en plenaria.

DESARROLLO:

Los coordinadores dan la indicación de que nos vamos a presentar por parejas y que estas deben intercambiar determinado tipo de información que es de interés para todos, por ejemplo: el nombre, su experiencia laboral dentro y fuera del Colegio de Bachilleres, sus expectativas hacia el taller, información sobre lo que realiza, su procedencia y algún dato personal como puede ser la actividad recreativa que más le gusta, si es casado (a), con hijos, etc.

Se da un máximo de 5 minutos para la presentación de ambos.

Luego, en asamblea cada participante presenta a su pareja.

RECOMENDACION:

El coordinador debe estar atento para animar y agilizar la presentación.

ANEXOS

EL ANEXO de la primera sesión comprende:

- Lectura "**La biomecánica deportiva**"

- Cuestionario **B**

- Documentos **A, B y C.**

DOCUMENTO A

Algunas consideraciones para identificar la congruencia entre la conceptualización básica de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje y la fundamentación del taller "Estrategias para la Comprensión de la Lectura". Dirección de Servicios Académicos, Departamento de Orientación del Colegio de Bachilleres, México. 1994.

¿El taller de "Estrategias de comprensión lectora" es congruente con la concepción de enseñanza y aprendizaje del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres?.

Del Modelo Educativo del Colegio se desprende una concepción sobre el proceso de ENSEÑANZA-APRENDIZAJE en donde se considera que el PROFESOR no es un simple administrador de conocimientos, sino principalmente un facilitador del aprendizaje y colaborador de un proceso constructivo guiado. El alumno es co-rresponsable participando activamente en el proceso de ENSEÑANZA-APRENDIZAJE participando no como escucha y receptor-repetidor de información, sino como un sujeto en constante búsqueda de información, de mejores formas para aprender, es decir, un ALUMNO ESTRATEGICO.

Para promover que surja este tipo de alumno, el **PROFESOR** requiere no sólo pedir al estudiante que estudie, sino enseñarle cómo hacerlo.

El tipo de enseñanza mencionada requiere de varias condiciones para que pueda lograrse:

En primer término se requiere de una **ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA** que parta y mantenga a lo largo del proceso la **MOTIVACION DEL ALUMNO**, dicha motivación puede lograrse a través de la **PROBLEMATIZACION**, que consiste en presentar al **ESTUDIANTE** un conocimiento, información, fenómeno, etc. de tal forma que éste, pueda contrastar, sobre lo que sabe hasta el momento, y lo que necesita saber, de modo que se sienta interesado en buscar la información para hallar respuestas a tal cuestionamiento o por lo menos esté dispuesto a emprender las actividades que el profesor le proponga para lograr el objetivo que se pretende.

Para lograr la problematización, el docente ha de explorar, con qué **CONOCIMIENTOS** cuenta el alumno, de tal forma que éste logre anclar (vincular) los nuevos conocimientos, con los que ya posee. También ha de procurar que el nuevo conocimiento tenga **SENTIDO** para el estudiante y para ello habrá de: buscar

APLICABILIDAD a la vida cotidiana del **ALUMNO**, **DOSIFICAR** las actividades de aprendizaje y mostrar el nuevo conocimiento con una lógica que de coherencia al contenido.

Por ello, el Modelo Educativo del Colegio hace referencia a la ORGANIZACION lógica e instrumental de los conocimientos nuevos (UN COMPONENTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE), en la cual, el **DOCENTE** se auxilia de métodos que enfatizan la aplicación de conceptos y reglas (ejercitación, contrastación, buscar similitudes, analizar, relacionar, etc.) y de instrumentos para la organización del pensamiento (mapas conceptuales, clasificar, jerarquizar, identificar estructuras, formar categorías, etc.)

Sólo estructurando lógicamente (jerárquica y relacionalmente) los contenidos se conseguirá un APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, es decir, un aprendizaje que tenga sentido para el estudiante y que al encontrarle un lógica y una aplicabilidad a su vida deje de ser repetitivo y memorístico al pie de la letra.

Sólo el aprendizaje significativo asegura mantener la nueva información en la **MEMORIA A LARGO PLAZO** por lo cual el alumno no olvidará lo que "estudió" después de presentar un examen de evaluación sumativa, ya que la nueva información estará "archivada" y esa "nueva" estructura estará en condiciones de acceder a nueva información cuando se presente el caso.

Este tipo de aprendizaje es un aprendizaje en donde el alumno construye el conocimiento, esto es: **INVESTIGA, EJERCITA, CONSULTA, ESTUDIA, REFLEXIONA** sobre los contenidos y sobre su propio proceso de aprender.

Para ello, el **DOCENTE** ha de proporcionar un ambiente propicio, de búsqueda, de constante cuestionamiento, de **RESPECTO**, ser paciente y esforzarse para librarse de prejuicios hacia el **ALUMNO**, modificar su concepción acerca de ser o no inteligente, (se hace inteligente VS las capacidades se entrenan).

La enseñanza de las **ESTRATEGIAS DE COMPRESION DE LECTURA**, utiliza el **MODELADO** como estrategia de enseñanza, en donde el **PROFESOR** no sólo muestra al alumno cómo emplear las **ESTRATEGIAS DE COMPRESION**, sino también verbaliza cómo efectúa el proceso, para que el **ESTUDIANTE** escuche y observe cómo el experto en la disciplina enfrenta el aprendizaje, cómo supera los obstáculos, cómo elige la estrategia a seguir, cómo adquiere dominio, aplica el aprendizaje y los transfiere a nuevas situaciones.

Otro elemento fundamental en el proceso de Enseñanza Aprendizaje es la **METACOGNICION**, consistente en la **REFLEXION** que hace el **ALUMNO** acerca de su proceso de aprendizaje (qué sabe y qué no sabe de los contenidos).

Para llevar a cabo el proceso METACOGNITIVO, el ALUMNO EVALUA, VERIFICA SU AVANCE Y PLANIFICA su aprendizaje (AUTOCONTROL-AUTOAPRENDIZAJE).

Para que el ESTUDIANTE sea ESTRATEGICO, el DOCENTE (EXPERTO), además de llevar paso a paso al alumno hacia el logro de un objetivo de la asignatura, puede promover a través del aprendizaje COOPERATIVO la ayuda ENTRE IGUALES (alumno-alumno) en donde el alumno que conoce más o se le facilitó el aprendizaje de cierto contenido apoye o ayude a su compañero a lograr ese aprendizaje; de manera que el DOCENTE y el ALUMNO EXPERTO fungen como el "ANDAMIO" (igual al que emplean los albañiles para ser sostenidos en la construcción) que el NOVATO (el de menor expertez) necesita inicialmente para lograr el aprendizaje esperado.

Para que el novato poco a poco deje de serlo, el profesor irá retirando su experticia (andamio) y estimulará al alumno para convertirse en experto. de esta forma se obtiene en el alumno un desarrollo diferencial entre lo que podría lograr por sí mismo y lo que logra bajo la guía experta del profesor. (Zona de Desarrollo Próximo).

Mientras el alumno sea experto, el profesor lo apoyará con su experiencia, emprendiendo un trabajo muy cercano al estudiante, el cual exige PLANEACION,

**MONITOREO, MODELADO, RETROALIMENTACION CORRECTIVA Y
EVALUACION RETROSPECTIVA del proceso (METACOGNICION).**

El promover espacios de reflexión para que los estudiantes concienticen cómo le hacen para resolver una tarea, o por qué seleccionan un camino y no otro, permite diferenciar al propio profesor entre un entrenamiento "ciego" y uno que permita al estudiante identificar a qué tipo de problema se enfrenta y qué hacer en cada caso.

Con base a la ENSEÑANZA de las ESTRATEGIAS ANTES, DURANTE Y DESPUES DE LA LECTURA el docente podrá promover APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS en los alumnos, facilitando con su adquisición la comprensión de sus lecturas y de este modo lo que leen, auxiliándolo para que modifique sus ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS con base en esa información incorporada y reelaborada, teniendo la oportunidad de acceder a conocimientos más complejos y además poder utilizarlos ya sea en el contexto escolar o fuera de él (ENFOQUE PROFUNDO VS ENFOQUE SUPERFICIAL).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

1. Colegio de Bachilleres, Cd. de México (1994), Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. (Documento de Trabajo). Dirección de Planeación Académica.
2. Díaz, F. (1993). Diseño de estrategias de instrucción cognoscitivas. (Prácticas) México: Facultad de Psicología, UNAM.
3. García y Caballero, L. (1988) David P. Ausubel, México: Facultad de Psicología, UNAM.
4. Vigotsky, L. (1987). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Ed. Crítica-Gpo. Editorial Grijalbo.
5. Wadsworth, B. (1991). Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México: Diana.
6. Habilidades y Estrategias en la comprensión de textos escolares II. (Febrero, 1994). Dirección de Servicios Académicos, Departamento de Orientación, Colegio de Bachilleres, México.
7. Selmes, I. (1988) La mejora de las habilidades para el estudio Paidós, México.

COLEGIO DE BACHILLERES
SECRETARIA ACADEMICA
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

CONCEPTOS BASICOS PARA EL USO DE ESTRATEGIAS
DE COMPRESION DE LECTURA
(DOCUMENTO B)

JULIO 1994

Al hablar de "Comprensión de la lectura", se utilizan varios términos como estrategia; comprensión; procedimiento; habilidades; metacognición; modelado, por lo cual se hace necesario definirlos ya que se encontrarán a cada paso de la revisión de las estrategias para la comprensión de la lectura.

Las ESTRATEGIAS son planes a seguir sobre el camino que se considera adecuado para la consecución de una meta planteada.

Formular un plan (una estrategia) permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta.

El uso de las estrategias requiere que haya una autodirección, es decir, un objetivo que guíe las acciones que se busca lograr; que haya un autocontrol, es decir, la supervisión y valuación al realizar la actividad, con la finalidad de visualizar los errores y hacer las modificaciones pertinentes.

En lo anterior reside la generalización del uso de las estrategias, ya que la aplicación de éstas, se rige por la contextualización específica que se haga sobre la situación a tratar.

En el caso específico de las **ESTRATEGIAS DE COMPRESION DE LECTURA**, su uso requiere de la presencia de objetivos a cumplir, de la planeación de acciones, así como de su reflexión, evaluación y posibles modificaciones. Por lo mismo, son consideradas "procedimientos de orden elevado" ya que requieren tanto del elemento cognitivo, como del elemento metacognitivo (el cual se tratará más adelante).

Al hablar de **COMPRESION**, ésta se refiere al proceso interactivo que se da entre el lector y el texto. Este proceso da como resultado la selección, verificación y reestructuración de los esquemas de conocimiento, ya que se relaciona la nueva información adquirida, con la experiencia previa que posee la persona lo cual contribuye a elaborar un significado de lo leído.

Para que este proceso de comprensión pueda llevarse a cabo, hay que tomar en cuenta varios aspectos, algunos de ellos son los siguientes:

- Hay que tener presente que según el tipo de texto que se lea, se empleará un proceso de comprensión diferente (diferentes estrategias y habilidades según se requiera).

- Hay que entender cómo le ha hecho el autor (a) para estructurar sus ideas y la información en el texto.

- Hay que relacionar la información que se seleccionó del texto, con la experiencia que el lector ha almacenado en su mente (esquemas de conocimiento).

La aplicación de las estrategias requiere que se haga uso de las habilidades y procedimientos que ayudarán a conseguir el objetivo planteado, por lo cual, es necesario hablar sobre las habilidades y los procedimientos.

Un **PROCEDIMIENTO** es un conjunto de acciones o pasos implicados en la realización de la actividad que se persigue concretar.

Hay diferencias entre los procedimientos que requieren las diversas actividades que una persona puede realizar. Por ejemplo, si usted se abrocha los botones del saco, es una acción automatizada; si cocina un platillo, tiene que seguir una serie de pasos ordenados (instrucciones) que aseguran que se cumple el objetivo.

En otro caso, si se le presentan varias situaciones que hay que realizar en un lapso de tiempo corto, por ejemplo: recoger a su hijo del colegio antes o después de hacer una compra y llevar la copia del artículo que su jefe le solicitó ¿Cómo le haría?.

Esta serie de actividades nos hace notar que utilizar un procedimiento simple (automático o de instrucciones) no es suficiente, sino que es necesario que entre en juego una planeación que sea útil para regular sus actividades, en función de organizar de una manera eficaz el tiempo, el recorrido más adecuado, el transporte, horarios, etc.

Una HABILIDAD o DESTREZA, se define como una aptitud adquirida que se utiliza para llevar a cabo una tarea, mediante la repetición ciega -a veces mecánica- de los "recursos" (en el caso de la lectura) como el subrayado, tomar notas, etc., sin tomar en cuenta el tipo de texto que se utiliza. Su aplicación deja de lado la planificación de esas habilidades dirigidas a un fin, es decir, no se utilizan de modo estratégico, ni se pone en juego el metacocimiento.

El METACONOCIMIENTO es el conocimiento que tiene el lector sobre su propio conocimiento, sobre las acciones que está llevando a cabo durante su proceso de aprendizaje, sobre la planeación que hace, sobre el control, regulación y evaluación de estas acciones.

Durante el proceso de comprensión de la lectura el elemento metacognitivo es de gran importancia, ya que se requiere que el lector se proponga no sólo comprender lo que lee, sino saber qué comprende, saber cuándo no comprende, saber por qué y saber, qué puede hacer para solucionar el problema que se le presenta.

Para asegurar la efectividad de este proceso de metacognición, se mencionan a continuación algunos de los aspectos necesarios:

- **Que se haga conciencia de los procesos y habilidades que se requieren para llevar a cabo una tarea.**
- **Que se determine cuándo se está realizando una tarea de manera correcta y cuándo es necesario hacer correcciones durante la realización de la misma, es decir, proponerse hacer uso de la capacidad de regular la propia comprensión.**

Estos elementos del proceso metacognitivo, contribuyen a que la comprensión que tenga el alumno se afiance, ya que contribuyen a que tome conciencia de la importancia de una reflexión sobre la ejecución de las estrategias de comprensión.

Esta reflexión le permite al alumno decidir cuándo y cómo aplicar una o varias habilidades y estrategias en sus lecturas.

En el entrenamiento de las estrategias de comprensión de lectura y en la enseñanza de cualquier asignatura, se requiere que se haga uso de diversos recursos como: el modelado del profesor, la ejercitación, la instrucción directa y la instrucción de autocontrol.

Estos aspectos contribuyen a que se le proporcione al alumno las herramientas necesarias para que paulatinamente llegue a consolidar un pensamiento estratégico, es decir, llegue a poseer la capacidad de representarse y analizar los problemas que se le presentan para encontrar una solución (reflexión sobre la estrategia más conveniente y adecuada según la situación).

El MODELADO, es la forma de enseñanza en la cual, el profesor "modela", es decir "actúa" ante los estudiantes para mostrarles la manera de utilizar una estrategia determinada.

Por ejemplo, el profesor sirve de modelo a los alumnos mediante su propia lectura, lee en voz alta, se detiene en forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto, es decir, comenta las dudas que le surgen durante su lectura, las acciones que emprende para resolverlas.

Con el uso del modelado, se pretende que el alumno "copie" la forma de actuar del profesor, para que vaya retomando aquellos aspectos que le ayuden en su aprendizaje, para que poco a poco aprenda a construir sus propios procesos de aprendizaje.

De esta forma y paulatinamente, los alumnos pueden decidir cuándo y dónde emplear las habilidades y estrategias independientemente del tipo de texto que se lea.

La **EJERCITACION** se caracteriza porque el profesor enseña al alumno el uso de las estrategias, ya sea mediante la aplicación oral o escrita, evaluando el grado de dominio y el producto elaborado.

La **INSTRUCCION DIRECTA**, consiste en dar al alumno la información relacionada con el entrenamiento y la estrategia que se va a utilizar, es decir, se explica la fundamentación, el contenido y el propósito sobre la (s) estrategia (s) a emplear, cómo llevarlas a cabo, etc.

Mediante esta instrucción el alumno obtiene la información requerida, por lo cual, se le llama entrenamiento informado, pues el alumno utiliza esta información para operar directamente sobre el material que va a leer.

Su función es que al alumno se le facilite la revisión del texto y se le reduzca la ansiedad que representa enfrentar situaciones desconocidas, como querer evitar cometer errores, no comprender correctamente lo que leerá, etc.

La **INSTRUCCION DE AUTOCONTROL** del aprendizaje incluye a la instrucción directa y además, hace uso de la supervisión, de la autorregulación al momento de aplicar y

ejercitar las estrategias. Por lo tanto, el alumno ejercita las estrategias cognitivas y las metacognitivas, las cuales de manera conjunta, contribuyen a mejorar la comprensión.

Los términos que se han definido están inmersos en el proceso de aprendizaje sobre las estrategias de comprensión de lectura. La interrelación de ellos en el entrenamiento de las estrategias es de gran importancia pues permite que el alumno aprenda a aprender y logre llegar a elaborar un aprendizaje significativo, y logre seguir estructurando sus esquemas de conocimiento.

Un ESQUEMA es una estructura representativa de los conceptos generales (a partir de objetos, hechos, informaciones, ideas, etc.) almacenados en la memoria individual y las relaciones que entre ellos existen.

Por lo tanto, la experiencia previa que haya tenido la persona es de gran importancia, ya que ésta le ayudará a relacionar la información nueva con la que ya posee y esto hará que su comprensión sea mejor, debido a que sus esquemas de conocimiento siempre estarán ampliándose y modificándose.

COLEGIO DE BACHILLERES
SECRETARIA ACADEMICA
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

ALGUNOS ELEMENTOS QUE ESTAN PRESENTES EN LA RELACION
PROFESOR-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
(DOCUMENTO C)

JULIO/94

Diseñar una instrucción que resulte del interés de los alumnos, y que propicie el logro de los objetivos de aprendizaje que marcan los programas de asignatura, es la aspiración, más frecuente en la mayoría de los profesores que laboramos en todas las instituciones educativas.

A través del presente documento se pretende promover la reflexión, de los que estamos interesados en mejorar nuestra práctica docente, entorno a lo importante que es la forma de actuación del profesor, en relación con el alumno, ya que a través de mensajes, en muchas ocasiones implícitos, puede influirse positiva o negativamente en el interés por el aprendizaje del estudiante. Aspecto que cobra especial importancia, si pensamos que lo que esta en juego son los objetivos de enseñanza y el sentido mismo de nuestra actividad.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION.

Algunos elementos que están presentes en la relación profesor-alumno en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

¿Cuáles son los elementos más importantes en el proceso de E-A?

- Es de gran importancia que el profesor tenga dominio del conocimiento que va a impartir.
- Que el profesor emplee técnicas didácticas adecuadas para promover las actividades de aprendizaje y logre el objetivo deseado de su asignatura.
- Que el profesor motive, a los alumnos mostrando la información de una manera interesante y relacionándola con aspectos de su vida cotidiana, con la finalidad de que el alumno se interese y comprenda lo que se le está enseñando.
- Si se realizan en mayor o menor medida las acciones descritas ¿Por qué no tenemos los resultados que quisiéramos en cuanto aprovechamiento académico del alumno?



Algunos elementos....

El profesor puede actuar en el salón de clases de manera que le haga ver al alumno que las clases, las asesorías, las sugerencias y aclaraciones que se le proporcionan no son el fin de obligarlo a ejecutar actividades impuestas. Sino que son con el fin de orientarlo en el proceso de aprendizaje, de proporcionarle las herramientas necesarias para que aprenda a utilizar el mayor número de alternativas de acción.

Para que aprenda a controlar sus acciones y autorregular su comprensión; para que tome conciencia de la necesidad de ser autónomo e independiente del profesor.



Algunos elementos....

- En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor juega un papel muy importante ya que es él quien en ocasiones asume una actitud de prejuicio hacia los alumnos transmitiéndoles una imagen devaluada de sí mismos.

Esta actitud interfiere en el desempeño académico del alumno pues al no responder a las expectativas del profesor, su autoimagen se va configurando de una manera negativa, piensa que no puede aprender y que estudiar cosas nuevas es muy complicado.



Algunos elementos....

- El profesor debe tomar en cuenta que "presionar" al alumno sobre un conocimiento que tal vez ni siquiera ha comprendido no es adecuado, sólo para que su desempeño escolar "parezca" satisfactorio.
- Es recomendable que el profesor lleve a cabo una enseñanza guiada y permanente, para asegurar que el alumno comprenda, reafirme, elabore y transfiera lo que se le enseñan.



Algunos elementos....

Con el hecho de repetir conceptos importantes dentro del conocimiento de cada asignatura ¿el alumno mejorará su aprendizaje?

Quizá queden grabados algunos de estos conceptos en su memoria, pero esto no garantiza que el alumno ha comprendido su significado, no garantiza que se haga una relación de estos conceptos con conocimientos previos o con información nueva que se va adquiriendo.

Por lo cual, es necesario que la enseñanza que el docente propicia, implique el uso de procesos cognitivos y metacognitivos que amplíen el marco de referencia del alumno, para que él se de cuenta de los elementos que necesita para poder asimilar y comprender la información que se le presenta.

Para que se de cuenta de que el aprendizaje no es solamente subrayar, tomar notas o realizar una repetición ciega, sino que hay que elaborar un plan que implique una organización, una planeación, una verificación y/o una corrección de las acciones a realizar para conseguir el objetivo planteado.



Algunos elementos....

- Es importante que el profesor tenga presente que su función no es sólo enseñar a "sobrevivir" al alumno en el sistema educativo, sino enseñarle a aprender. Promover que el estudiante se explique el mundo en que vive a través de los conocimientos de sus asignaturas.
- Motivarlo e interesarlo en la asignatura mediante "estrategias" que permitan que el alumno asimile y le asigne un significado a lo que aprende para que le encuentre una utilidad y lo relacione con su vida cotidiana.
- Enseñar al alumno a pensar, a reflexionar, a comprender lo que lee. A que confíe en sus propios conocimientos y avance en el autoaprendizaje.



Algunos elementos...

Promover el autoaprendizaje o el estudio independiente, no significa que el alumno ya no requiera del profesor.

Ya que de hecho la reflexión sobre ese análisis retrospectivo del proceso que siguió el alumno para llegar a la comprensión, y que justamente da lugar al aprender a aprender, es el profesor quién puede generarlo y guiarlo.



Algunos elementos....

El profesor juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que puede contribuir con diversos elementos que enriquecen la experiencia del alumno:

- Es conveniente que diseñe evaluaciones que le permitan saber conocer el camino que sigue el alumno para abordar la tarea y le deje ver donde están las fallas y enseñarle a pensar en forma constructiva frente a fracasos.
- Es conveniente evitar comparaciones entre uno y otro alumno, acentuando los aspectos positivos que el alumno muestra en relación al aprendizaje.



Algunos elementos...

Es conveniente darle al alumno opciones de actuación, a través de las cuales piense, que tiene oportunidad de realizar correctamente las actividades que se emprendan en la escuela y que puede equivocarse y mejorarse.

Evitar que piense el alumno que esta predestinado a reprobado o que debe tener facultades especiales para lograr avanzar.



Algunos elementos....

El profesor debe tomar en cuenta que la actitud que adopte frente al grupo influirá en gran medida en el desempeño escolar del alumno.

Si el profesor actúa de manera despótica intransigente, inhibe y obstaculiza la participación del alumno.

Algunos elementos importantes que contribuyen a que el alumno llegue al aprendizaje significativo son:

- Enseñarle a aprender cómo aprender.
- Conducir al alumno hacia un proceso de autorregulación de su comprensión.
- Darle los elementos necesarios para que sea capaz de decidir qué estrategia de aprendizaje utilizar para cada situación específica, en qué momento y para que le sirva.



Algunos elementos...

- En la relación del profesor-alumno que se establece durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no únicamente se comunica a través de las palabras, sino a través del lenguaje corporal y en ocasiones, el lenguaje verbal y no verbal se contradicen provocando que el alumno opte por guiarse mediante el mensaje explícito.

Esto ocasiona que el alumno llegue a distanciarse del profesor lo cual impide que también haya un acercamiento hacia el objeto de conocimiento, pues el alumno "intuye" (con base a lo que ha visto en su profesor) que su profesor no valorará sus dudas.



Algunos elementos...

La memorización no es el camino más adecuado para llegar a un aprendizaje significativo ya que el alumno no planifica, no controla ni reflexiona sobre las actividades que realiza.

Para propiciar que el alumno reflexione sobre su propio proceso de conocimiento, es recomendable que el profesor "modele" cómo utilizar una estrategia de aprendizaje; que fomente el uso y la ejercitación del proceso reflexivo, en el cual el alumno sea capaz de regular su propia comprensión.

Al hacer uso de este proceso de reflexión, el alumno puede darse cuenta si está realizando una tarea de manera correcta y en que momento es necesario hacer correcciones durante la realización de la misma; puede darse cuenta de que sabe que sí sabe y de lo que no sabe, lo cual contribuye a mejorar su comprensión y su aprendizaje.

Pero si se contempla la importancia de las sugerencias anteriores ¿por qué se sigue insistiendo en utilizar prioritariamente los procesos de memorización, imitación o propiciar la pasividad de los alumnos?



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

1. Compilación de lecturas de apoyo "Comprensión de lectura" (1993) Secretaría Académica, Dirección de Servicios académicos y Planeación Académica, CAFP, Depto. de Orientación, Colegio de Bachilleres, México.
2. Guía de Conducción sobre el taller de Habilidades y Estrategias en la Comprensión de Textos Escolares (II) (1994), Dirección de Servicios Académicos, Departamento de Orientación, Colegio de Bachilleres, México.
3. Anzaldua, Arce. (1993) Análisis del vínculo en la orientación educativa Dirección de Docencia, Academia de Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, México.

SEGUNDA SESION

<u>OBJETIVO</u>	<u>CONTENIDOS</u>	<u>PRODUCTO</u>
a) Comprender la importancia de la comprensión de la lectura para optimizar el aprendizaje de cualquier contenido académico.	. Importancia de la comprensión de lectura. . Modelado	
b) Conocer en qué consiste el modelado y la metacognición.	. Metacognición . Motivación.	
c) Reflexionar sobre la propuesta de Alonso para motivar el aprendizaje.		

SESION 02 /HOJA 4

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
<p>Tolerancia</p> <p>1. Retroalimentación de la sesión anterior. Revisar los cuestionarios y considerar las participaciones grupales permite retroalimentar al grupo acerca de su desempeño y los avances que se han logrado.</p>		<p>• Respuestas de los cuestionarios de evaluación (sesión 01)</p> <p>• Participación y comentarios del grupo.</p>	<p>10'9:10</p>
<p>2. Reflexión en torno a la importancia de la comprensión de la lectura para los alumnos del Colegio de Bachilleres.</p> <p>Lo importante es retomar las opiniones de los propios participantes para dirigirlos a la conclusión de que el comprender la lectura es necesario para todas las áreas de conocimiento, aún en las matemáticas, pues se requiere de comprender los contenidos.</p>	<p>• Lluvia de ideas y discusión dirigida a través de preguntas elaboradas con el coordinador.</p>	<p>Gis y pizarrón</p>	<p>30'10:00</p>

SESION 02 /HOJA 4

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
<p>3. Explicación del modelado y la metacognición.</p> <p>Es necesario que sea claro para el participante que el uso del <u>modelado</u> y el promover la <u>metacognición</u> son mecanismos, estrategias instruccionales que él puede usar para que el alumno aprenda los contenidos temáticos, no sólo las estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Habrà que cuidar que <u>no</u> se confundan la metacognición y el modelado como estrategias de comprensión de lectura.</p> <p>Cerrar la actividad con la explicación de que existen otras herramientas instruccionales y en qué consisten:</p> <p>a) <u>Problematización</u>; b) <u>Uso de estrategias instruccionales</u> como: cuadros sinópticos, subrayados, resúmenes, organizador, anticipado, etc.</p>	<p>Expositiva</p>	<p>Documentos VIII, X y Díaz Barriga, Frida <u>Estrategias Instruccionales.</u></p> <p>Vigotsky, Lev. (1988). <u>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.</u> Barcelona. Ed. Crítica, gpo. Ed. Grijalvo. p. 130-140 (El andamiaje trabajando en este documento es el fundamento del modelado).</p> <p>Colegio de Bachilleres Cd. de México (1993) <u>Educación, cultura y conocimiento.</u> (Documento de trabajo) D.P.A.</p>	<p>120'/12:00</p>

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
<p>(que se usan para presentar la información propia de la asignatura, no tanto para mostrar las estrategias de comprensión lectora. Para esto revisar el documento de Frida Díaz Barriga);</p> <p>c) Uso de materiales audiovisuales (pizarrón, carteles, retro-proyector, videogradora, etc.)</p>			
RECESO			20'/12.20
<p>4. Reflexión en torno a la motivación como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje, y cómo lograrla.</p> <p>Para esta actividad:</p> <p>1° Se proyecta la película (segmento) "Con ganas de triunfar"</p> <p>2° Se da una breve explicación de las conclusiones que presenta Alonso en el documento XIII, apoyándose en carteles o de preferencia en acetatos, todo en cuadros para mostrar información breve y concisa.</p> <p>3° Identificación de los tipos de motivación tanto intrínseca como extrínseca que él mismo expresa para motivar al alumno que el profesor haya promovido y los alumnos presentarán. La intención es identificar los elementos teóricos que se pretenden transmitir al grupo y los asistentes pueden referir estos mismos de acuerdo a su propia práctica.</p>	<p>-Lluvia de ideas</p> <p>-Discusión guiada</p>	<p>. Documento XIII y XIV.</p> <p>. Proyector de cuerpos opacos ó láminas.</p> <p>. Acetatos</p> <p>. Videogradora</p> <p>. Película: "Con ganas de triunfar" (fragmento)</p>	120'/13:50

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
RECESO			
<p>Habrá que cuidar no dar oportunidad de extenderse en posibles comentarios que si bien reflejan problemáticas reales, se salen de la temática planteada o bien son aspectos que est�n fuera del alcance del espacio del taller.</p> <p>Esto es, el manejo grupal que se tenga ha de ser cuidadosamente dirigido hacia la consecución de los objetivos de la sesión, de otra manera esta actividad se llevará de mucho tiempo.</p> <p><u>Nota importante:</u></p> <p>El coordinador del taller decidirá si es lo más pertinente trabajar el aspecto motivacional en esta sesión o bien en la siguiente incluso al final, si el caso lo amerita, dependiendo de la apertura del grupo para tratar este tema. Ya que a veces resulta difícil de trabajarse, pues el docente puede sentirse aludido a una cierta crítica de su desempeño en lugar de interpretar la intervención del orientador y otros profesores como apoyo a su trabajo docente.</p> <p>5. Indicar actividades extrasesión.</p> <p>6. Evaluación de la sesión.</p>		<p>Cuestionario de evaluación.</p>	<p>5'/13:55</p> <p>5'/14:00</p>

- Actividad Extrasesión:**
- a) Lectura de documentos: V y VI
 - b) Traer material de lectura para ser trabajado durante el taller.

A N E X O S

El anexo de ésta sección comprende los siguientes documentos:

- 1) Díaz, F. (1993) Diseño de estrategias de instrucción cognoscitivas. México: Facultad de Psicología, UNAM.**
- 2) Vygotsky, Leo (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Barcelona: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo p.p. 130-140.**

DOCUMENTO

**Colegio de Bachilleres (Diciembre, 1993) Práctica Educativa.
En Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, pp. 27-33**

IV. PRACTICA EDUCATIVA

A partir de la concepción de aprendizaje y enseñanza explicitada, el Colegio pretende una práctica educativa que genere en el estudiante el interés y la necesidad de construir el conocimiento.

El proceso de construcción del conocimiento implica que la estructura cognitiva del estudiante establezca una relación dinámica con el objeto cognoscible; en esta relación, las condiciones sociales y las formas de presentación y representación del objeto confluyen en la consolidación de estructuras de pensamiento superiores, particularmente significativas en la interpretación de la realidad y en el proceso de adaptación activa del estudiante.

En este marco, se concibe la práctica educativa como un espacio donde el estudiante tiene la oportunidad de participar activamente en la construcción de su conocimiento, y el docente tiene la función de orientar y coordinar el proceso. En este orden, los protagonistas de la práctica educativa -estudiantes y docentes- requieren estar conscientes de los propósitos que buscan, así como el compromiso que tienen para su logro.

La construcción del conocimiento exige trascender los saberes y estructuras de pensamiento previos e integrarlos en otros más complejos; una forma de lograrlo es a través de la desestructuración-estructuración del conocimiento.

Para su instrumentación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se propone una metodología basada en cinco componentes: problematización, organización lógica e instrumental, incorporación de información, aplicación y consolidación.

En este proceso, es idóneo un clima de respeto mutuo, en el que estudiantes y docentes puedan desplegar sus opiniones, saberes y habilidades de manera franca y espontánea y en el que, inclusive, puedan aprender de sus equivocaciones sin que esto tenga un costo en su

rendimiento escolar o en la autoimagen personal. En este orden, la evaluación del aprendizaje se convierte en campo privilegiado para la generación de actitudes y para la retroalimentación de los protagonistas centrales del proceso. Esto significa tener una concepción de práctica educativa en la que el docente y el estudiante son corresponsables en el proceso de construcción del conocimiento.

A. COMPONENTES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

En la presentación que se hace de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, se delimitan uno del otro a fin de distinguirlos y facilitar su comprensión y aplicación, sin embargo, es preciso que en la planeación del proceso de enseñanza, estos sean considerados como elementos interactuantes en un mismo proceso. Es conveniente señalar que se debe evitar la interpretación determinista o mecánica de los componentes en tanto que constituyen una estructura dinámica, compleja, continua y evolutiva.

1. Problematización.

En la construcción del conocimiento es esencial la desestructuración de los esquemas cognitivos del estudiante, misma que puede iniciarse con una problematización que desencadene el proceso. Concretamente, esta se da cuando el estudiante no puede resolver una situación desde sus propias estructuras de conocimiento y se convierte en un problema para él; es decir, cuando provocamos, de manera dirigida, un desequilibrio entre sus saberes, habilidades, actitudes y valores y los propuestos curricularmente.

Con el fin de que el estudiante sea motivado en la construcción de su conocimiento y logre el aprendizaje propuesto, al plantear la situación-problema, se deben considerar dos dimensiones importantes y buscar su interrelación; por una parte los contenidos curriculares, a partir de los cuales el estudiante puede cuestionar su conocimiento previo; por otra parte la especificidad individual del estudiante, es decir su esquema de referencia inmediato que incluye sus saberes y haceres, sus expectativas e inquietudes, sus intereses y necesidades; y su especificidad social más amplia en la que está inmerso. Ambas dimensiones no son excluyentes, sino complementarias y necesarias para dar, además de una significación para el estudiante, un valor didáctico a un problema dado.

Para el logro de la desestructuración, es entonces recomendable que el docente plantee una situación problemática como generadora de conflicto cognitivo en la que el estudiante confronte sus conocimientos previos con la situación a la que ha sido expuesto; a partir de ello,

podrá reconocer que éstos son insuficientes para desarrollar la explicación o solución requerida y continuar con el proceso de construcción del conocimiento.

2. Organización lógica e instrumental

La posibilidad de estructuración está depositada en un conjunto de condiciones y acciones lógicas e instrumentales propiciadas por el docente, que faciliten la interacción del estudiante con el objeto, misma que puede darse a través de los métodos de las ciencias o los métodos no formales. En este sentido, los métodos no se reducen al seguimiento puntual de una serie de pasos para obtener un producto, sino que enfatizan la aplicación de conceptos y reglas, y la utilización de instrumentos para la organización del pensamiento.

La organización lógica e instrumental debe facilitar al estudiante, la construcción de esquemas de interpretación y transformación de la realidad que trasciendan la utilidad inmediata y pueden seguir siendo aplicados y referidos al resto de su vida escolar, laboral y social. Asimismo debe propiciar en el estudiante el reconocimiento de las formas específicas de acercamiento, manipulación, asimilación, reacomodo y construcción de un objeto de conocimiento.

3. Incorporación de información.

En este proceso es necesario que el estudiante busque e incorpore -con la guía del profesor- aquella información que le permita construir el conocimiento sobre un contenido curricular definido, manejado a través de la situación o problema planteado inicialmente. Esta información deberá permitirle encontrar los conceptos y principios que engloban y explican dicha situación o problema, de manera que los incorpore a su estructura cognoscitiva.

Al dar respuesta a una situación determinada, se evitará que el estudiante memorice acríticamente el conocimiento nuevo y que lo vea como algo aislado o ajeno a su realidad.

En este componente, el docente orientará la búsqueda de información pertinente; asimismo, deberá considerar que él mismo representa la fuente de información más próxima para el estudiante. Por estas razones, el docente necesita estar consciente del tipo de apoyo que debe brindar al alumno para la construcción de su conocimiento.

4. Aplicación.

Una vez que el estudiante ha iniciado la estructuración de conocimientos nuevos para él, deberá verificar si son correctos y suficientes, mediante su aplicación a la problemática planteada; posteriormente estará en posibilidad de aplicarlos a otras situaciones. La aplicación del conocimiento implica el desarrollo de habilidades reproductivas que permitan al estudiante ejercitar su estructura cognitiva en un nivel de mayor complejidad.

Así el estudiante estará en posibilidad de manifestar su dominio con respecto a un conjunto de saberes previamente determinados, correspondientes a disciplinas cuyo estado actual es producto de una larga historia de producción de conocimientos. Esto es una exigencia social que se define en el currículum de cada institución educativa.

En el espacio social-escolar, el estudiante ha de asumir dichos conocimientos como un producto propio, generado a través de actividades coordinadas en interacción con el objeto y otros sujetos. Esto producirá que el estudiante sea consciente de que está aprendiendo y se asumirá como un sujeto cognoscente.

En este nivel de aplicación, la relación del estudiante con su medio es fundamental ya que requiere-reformular el grado de utilidad de lo aprendido en relación a las explicaciones y aplicaciones previas, en la circunstancia personal y social en que se desenvuelve y como una reflexión sobre su futuro inmediato y mediato.

5. Consolidación.

La consolidación es el fortalecimiento de la nueva configuración cognitiva del estudiante, temporalmente estable, que abre la posibilidad de una nueva desestructuración. Esto lo lleva a aprender a pensar, a ser congruente en su pensar, su decir y su actuar, así como a modificar su relación social con el medio.

La consolidación del conocimiento implica el desarrollo de habilidades creativas, que permiten al estudiante generalizar el conocimiento y proponer variaciones de manera fundamentada. El docente puede evidenciar la consolidación a través de acciones y condiciones que permitan al estudiante manifestar su creatividad en la aplicación y recreación del conocimiento construido.

Ello conduce a nuevas interpretaciones de la realidad, expresadas a través de una mayor complejidad en la interacción y comprensión de los objetos, la conciencia individual y la interacción social. Al consolidar lo aprendido, el estudiante establece relaciones superiores

conformando una unidad cualitativamente diferente a la suma de las relaciones encontradas. También identificará que ciertos conceptos o procedimientos metodológicos son o no son válidos para abordar nuevas situaciones.

Los cinco componentes planteados, sintetizan el proceso de construcción del conocimiento y establecen los fundamentos para una intervención pedagógica que privilegia la interacción del estudiante con los diversos objetos de conocimiento, de tal manera que éste logre:

- **Sentirse motivado hacia los contenidos curriculares.**
- **Desarrollar una actitud de interés y respeto por el conocimiento.**
- **Establecer una disciplina de estudio que le permita continuar con éxito su proceso formativo, sea dentro de la educación escolarizada o fuera de ella.**
- **Asumir una postura propia a partir del análisis entre diferentes interpretaciones y significados.**

Lo anterior implica la aplicación de los aprendizajes en por lo menos tres dimensiones: como elementos fundamentales para el análisis y la explicación de los fenómenos, que tienen relación directa con la realidad en que está inmerso; como ejercicio de habilidades lógicas y metodológicas, necesarias en las ciencias, las humanidades y las tecnologías, y como propedeúticos, base de aprendizajes más complejos dentro de un mismo programa de asignatura, de otros programas consecuentes y para la formación superior.

Esta formulación cobrará pleno sentido en la medida en que sea posible verificar y valorar su impacto en la formación del estudiante, evidenciado por los productos que éste logre en el proceso de construcción del conocimiento; es decir, los aprendizajes. Es por ello que la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar esencial en la práctica educativa.

B. EVALUACION DEL APRENDIZAJE

1. Propósitos, función y criterios.

La evaluación del aprendizaje es un proceso cuyo propósito es obtener información, acerca de:

- El nivel de conocimiento que tiene el estudiante al iniciar una etapa de aprendizaje.
- El avance del estudiante en el proceso de aprendizaje y, en función de ello, la efectividad del proceso enseñanza.
- El aprendizaje logrado por el estudiante como resultado de la intervención pedagógica.

Esta información permitirá la emisión de juicios y la toma de decisiones respecto a:

- La intervención pedagógica.
- La acreditación de cada estudiante.

De lo anterior, se desprende que la evaluación del aprendizaje cumple una función reguladora, ya que permite orientar y equilibrar el sentido de la intervención pedagógica y realimentar al estudiante en cuanto a los alcances y limitaciones de su actividad en el proceso de construcción del conocimiento.

Para que la evaluación regule de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje, y sea realmente un insumo que fundamente la toma de decisiones, deberá cumplir los siguientes criterios:

- Ser útil
- Ser oportuna
- Ser pertinente

La evaluación es útil cuando la información obtenida permite conocer -de manera efectiva- los sucesos y productos del proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo así la posibilidad de mejorarlo.

La evaluación es oportuna cuando proporciona la información requerida en el momento adecuado, considerando su función reguladora en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en otras palabras, se debe tener a tiempo para fundamentar la acción y para tomar decisiones que realimenten el proceso.

La evaluación es pertinente cuando existe una absoluta congruencia entre el "qué" se evalúa y el "como" se evalúa, con los objetivos curriculares y las formas que han sido empleadas para guiar y facilitar el proceso de aprendizaje. Esto implica que, a fin de garantizar la objetividad de la información, sólo se deberá evaluar aquello que ha sido enseñado y que las situaciones, los medios o los instrumentos de evaluación deberán guardar una correspondencia directa con la manera en que ha sido conducido el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El logro del aprendizaje implica trascender de niveles inferiores de conocimiento a niveles superiores. A efecto de diferenciar los niveles de conocimiento y así orientar la práctica educativa, se establecen las siguientes categorías de conocimiento.

2. Categorías de conocimiento

Conocimiento declarativo

El conocimiento declarativo es aquel que se expresa en forma de proposiciones (ideas articuladas) sobre hechos, conceptos o principios. A efecto de posibilitar su mejor comprensión se ha clasificado de la siguiente manera:

- **Proposiciones factuales:** Caracterizadas por enunciar datos concretos e invariantes, que sirven de apoyo motivacional o soporte instruccional para iniciar o contextualizar el proceso educativo y que son objeto de aprendizaje.
- **Proposiciones conceptuales:** Caracterizadas por enunciar relaciones a través de conceptos y principios; el concepto designa a un conjunto de objetos, sucesos, situaciones o símbolos con características comunes. El principio describe las relaciones de causa efecto entre objetos o sucesos y otras relaciones de variación.

Conocimiento procedimental

El conocimiento procedimental es aquel que se expresa en forma de aplicaciones, motoras y/o mentales, ordenadas y dirigidas a la consecución de un fin. Estas aplicaciones implican el reconocimiento de patrones comunes y secuencias de acción, cuyo nivel de operación se ha clasificado en:

- **Habilidades reproductivas:** caracterizadas por la capacidad para aplicar y generalizar conocimientos y procedimientos establecidos.
- **Habilidades creativas:** caracterizadas por la capacidad para generalizar conocimientos y procedimientos establecidos, así como para incorporar a éstos elementos novedosos.

3. Modalidades de la evaluación del aprendizaje.

Los propósitos de la evaluación del aprendizaje se concretan en la detección del nivel de conocimientos (declarativo o procedimental) alcanzado por el estudiante en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje. En este orden y en el marco de su función reguladora, la evaluación se instrumenta en tres modalidades: diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica es una exploración referida al dominio que el estudiante tiene con respecto al nivel de conocimiento requerido para tener acceso a los contenidos curricularmente definidos. Esto permitirá conducir el proceso educativo en forma más eficiente al contar con fundamentos para decidir sobre la intervención pedagógica.

La evaluación formativa es una exploración referida al desarrollo, logros y dificultades del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento; así como la valoración de los efectos de las actividades de enseñanza. Esto dará al profesor fundamentos para ajustar su intervención pedagógica.

La evaluación sumativa es una exploración referida al dominio que el estudiante tiene con respecto a los objetos de conocimiento definidos curricularmente. La evaluación sumativa permite al profesor perfilar el sentido de sus decisiones finales con respecto a la acreditación del estudiante.

4. Criterios para la evaluación del aprendizaje.

A efectos de que la evaluación del aprendizaje cumpla con los propósitos, ha de caracterizarse por:

- Ser planeada.

La evaluación del aprendizaje, debe ser prevista; es decir, se deben definir con antelación y como parte de la intervención pedagógica, los contenidos, momentos y medios para la evaluación del aprendizaje.

- Ser flexible

La evaluación del aprendizaje debe adecuarse a las circunstancias específicas del proceso educativo, las cuales se expresan en tiempos, ritmos y avances.

- Ser continua y sistemática.

La evaluación del aprendizaje ha de ser considerada como una sucesión organizada de actividades interdependientes y en permanente interacción con el proceso de enseñanza y de aprendizaje; de manera que sus resultados impacten directamente en la intervención pedagógica y en el estudiante.

- Ser comunicada.

Con el propósito de dar cumplimiento total a su función reguladora, se deberá informar al estudiante sobre la intención y la repercusión de la evaluación del aprendizaje, así como de sus resultados.

TERCERA SESION		
OBJETIVO	CONTENIDOS	PRODUCTOS
<p>a) Aplicar las estrategias antes de la lectura, integrando la conceptualización teórica revisada.</p> <p>b) Definir actividades para propiciar la metacognición y para motivar a sus alumnos al aprendizaje de la asignatura que imparte.</p>	<p>Estrategias antes de iniciar la lectura.</p>	<p>Propuesta de estrategias antes de iniciar la lectura para la comprensión de material de su asignatura en el tema elegido para ser trabajado durante el taller, definiendo las actividades que realizaría para propiciar la metacognición y motivar al aprendizaje.</p>

SESION 03/HOJA 8

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
<p>Tolerancia</p>			<p align="right">10'9:10</p>
<p>1. Retroalimentación y/o resumen de la sesión anterior.</p>	<p>Expositiva</p>	<p>Respuestas de los cuestionarios de evaluación de la Sesión 02</p>	
<p>2. Revisión de las estrategias antes de iniciar la lectura. Llevar varios libros (solicitar que los lleven los participantes) de temáticas diferentes, de áreas de conocimiento diversas a fin de promover en el grupo, a través de preguntas, el uso de estrategias de predicción; por ejemplo: "al leer este título (muestra el libro) de qué creen que tratará el libro?., "¿Será un libro científico ó una novela?., "leyendo el índice ¿qué abordará? etc. La finalidad es que de manera práctica se le muestre la importancia del uso de las estrategias antes de la lectura. Una vez ejercitada la estrategia, se procede a exponer en qué consisten y sus ventajas, involucrando a los participantes a través de preguntas que reflexionen tanto a experiencias como a los contenidos expresados en los documentos.</p>	<p>a) Expositiva b) Con cuestionamientos y c) Demostrativa</p>	<p>Documentos: V y VII . Material audiovisual: gis y pizarrón, acetatos y proyector, láminas, etc.</p>	<p align="right">120'11:10</p>
	<p>R E C</p>	<p>E S O</p>	
<p>3. Elaboración de la propuesta de estrategias antes de la lectura y aplicación de principios motivacionales para el aprendizaje.</p>	<p>Equipos</p>	<p>Documentos V y VI</p>	<p align="right">90'13:00</p>

SESION 03/HOJA 8

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
<p>Se conforman equipos por área de conocimientos a fin de discutir qué estrategias pueden emplearse en las lecturas que cada participante lleva.</p> <p>Además de discutir qué principios motivacionales aplicarían para motivar a los alumnos al aprendizaje.</p>			
<p>3.a. Exposición de cada equipo sobre el trabajo elaborado.</p> <p>El grupo y el coordinador retroalimentan el trabajo expuesto.</p>	Plenaria	Conclusiones de los equipos.	45'/13:45
<p>4. Evaluación de la sesión.</p>			

Actividad Extrasesión:

- a) Lectura de documentos VII, VIII y IX.
- b) Traer consigo el material de lectura para ser trabajado durante la próxima sesión.

<u>OBJETIVO</u>	<u>CUARTA SESION</u>	
	<u>CONTENIDOS</u>	<u>PRODUCTO</u>
<p>Aplicar las estrategias durante la lectura, conforme al marco conceptual revisado en el taller</p>	<p>. Estrategias durante la lectura.</p>	

<u>OBJETIVO</u>	<u>QUINTA SESION</u>	
	<u>CONTENIDOS</u>	<u>PRODUCTO</u>
a) Aplicar las estrategias durante la lectura, en un material de su asignatura. b) Aplicar el modelado con contenidos propios de su asignatura	. Estrategias durante la lectura. . Modelado	Propuesta de estrategias durante la lectura para la comprensión de material de su asignatura en el tema elegido para ser trabajado durante el taller.

SESION 05/HOJA 13

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
<p>Tolerancia</p> <p>1. Retroalimentación y breve resumen de la sesión anterior.</p> <p>2. Revisión de estrategias durante la lectura. En esta sesión se revisan aquellas estrategias que falte por abordar. La exposición se hace de manera ágil, clara y con apoyos didácticos. El modelamiento no deja de aplicarse, pues es esencial que no sólo en teoría el participante conozca los contenidos, sino que los vivencie. Recuerdese que si en la sesión 02 no fue posible abordar la temática sobre la motivación y la relación profesor-alumno, habrá de cubrirse en esta o la próxima sesión.</p>	<p>Expositiva</p> <p>Expositiva</p>	<p>Respuesta de los cuestionarios de evaluación de la sesión 04</p> <p>Documentos: VII, VIII, IX y XII Material audiovisual (carteles, acetatos, etc.)</p>	<p>10'/9:10</p> <p>120'/11:10</p>
	<p align="center">R E C E</p>	<p align="center">S 0</p>	<p>20'/11:30</p>
<p>3. Comentarios y dudas de los participantes.</p> <p>4. Elaboración de propuesta de estrategias durante la lectura en textos propios de su asignatura. Al igual que la propuesta de estrategias antes de la lectura, se distribuyen en equipos por áreas afines y elaboran su producto.</p>	<p>Equipos</p>	<p>- Documentos: VII, VIII, IX y XII.</p>	<p>30'/12:00</p> <p>60'/13:00</p>

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
<p>5. Exposición de estrategias antes y/o durante la lectura. Se solicita que de manera voluntaria pasen al frente participantes a exponer sus conclusiones y a demostrar a través del modelamiento el uso de las estrategias que proponen para su material de lectura.</p> <p>6. Evaluación de la sesión</p>	<p>Expositiva a través del modelamiento.</p>	<p>. Producto 1 y 2</p>	<p>60'/14:00</p>

Actividad Extrasesión:

- a) Lectura documentos: X,XI,XII
- b) Por equipos o individualmente preparar exposición estrategias antes y/o durante la lectura.

<u>OBJETIVO</u>	<u>SEXTA SESION</u> <u>CONTENIDOS</u>	<u>PRODUCTO</u>
<p>a) Aplicar las estrategias durante la lectura, en un material de su asignatura.</p> <p>b) Aplicar el modelado con contenidos propios de su asignatura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias después de la lectura para su comprensión. • Modelado 	<p>Propuesta de estrategias después de la lectura para la comprensión de material de su asignatura correspondiente al tema elegido para trabajar durante el taller.</p>

SESION 06/HOJA 16

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
Tolerancia			10'/9:10
1. Retroalimentación de la sesión.	Expositiva	Respuesta de los cuestionarios.	5'/9:15
2. Modelamiento de la propuesta de estrategias antes y/o después de la lectura. Durante esta exposición habrá que dar retroalimentación a fin de realizar evaluación formativa.	Expositiva a través del modelamiento	.Producto 1 y 2 .Documentos revisados hasta este momento.	75'/10:30
3. Revisión de las estrategias después de la lectura. La exposición es breve y clara dado el escaso tiempo con el que cuenta.	Expositiva	.Documentos:X,XI . Acetatos, carteles plzarrón.	60'/11:30
R E C E			S 0
4. Elaboración de propuesta de estrategias después de la lectura en material de su propia asignatura. Para que sea suficiente el tiempo del que se dispone, esta actividad se realiza individualmente.	Individual	Documentos	60'/12:50
5. Ejercicio final (evaluación sumativa del aprendizaje). Es importante que se especifique que las preguntas referentes a las estrategias durante la lectura no se realicen aquí, dado que ya se cubrieron en la sesión 04 como evaluación formativa	Individual	.Lectura "La biomecánica deportiva". .Cuestionario sobre la lectura.	60'/13:50

ACTIVIDADES	TECNICAS	APOYOS	TIEMPO
<p>La intención de este ejercicio es tanto evaluar al participante desde la coordinación como él mismo se evalúe.</p> <p>6. Evaluación final del taller. Se entrega el cuestionario que proporciona el CAFD para evaluar el taller.</p>	<p>Individual</p>	<p>Cuestionario de evaluación final del taller.</p>	<p>10'/14:00</p>

REQUISITOS DE ENTREGA DEL PRODUCTO FINAL

El producto final ha de contener los siguientes requisitos:

a) Carátula con los siguientes datos:

- a.1) nombre del taller
- a.2) nombre del participante
- a.3) asignatura que imparte
- a.4) plantel en el que labora
- a.5) nombre del instructor o instructora del taller
- a.6) plantel y turno en el que se participó.

b) Los criterios de acreditación son los siguientes:

- b.1) especificar el tema y subtema elegido para elaborar el producto, teniendo que realizar sus propuestas para el subtema. La propuesta consiste en lo siguiente:
- b.2) especificar qué lectura propone para el aprendizaje del subtema, entregando copia fotostática de las mismas de ser posible; o en su defecto, un extracto que considere representativo de las mismas.
- b.3) mencionar las estrategias antes, durante y después de la lectura que proporcione para el aprendizaje de los contenidos abordados en ella.
- b.4) justificar conforme al marco conceptual revisado durante el taller por qué considera que son las estrategias más pertinentes antes, durante y después de la lectura.
- b.5) cómo promoverá la motivación ya sea intrínseca y/o extrínseca (de acuerdo a lo propuesto por Alonso) para promover el aprendizaje significativo del subtema que ha venido desarrollando para este producto final.

- c) **Aclarar** en el desarrollo de su producto final en qué momento aparece cada uno de los incisos antes señalados.

Para facilitar la localización de tales incisos a la hora de la evaluación, además de desarrollar el trabajo en párrafos, habrá de entregarse un cuadro que contenga los siguientes rubros:

b.1) TEMA y Subtema	b.2) LECTURAS	b.3) ESTRATEGIAS Antes Durante Después	b.4) JUSTIFICACION Antes Durante Después	b.5) MOTIVACION Intrínseca Extrínseca
---------------------	---------------	---	---	---

ANEXO 7

La antología que se empleó fue elaborada por el Lic. Gerardo Hernández Rojas catedrático e investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, en apoyo de la Lic. Esperanza González Sánchez, Jefa del Departamento de Orientación del Colegio de Bachilleres-México.

Esta antología contempla los siguientes contenidos:

UNIDAD 1. APRENDIENDO DE LOS TEXTOS: LA COMPRESION DE LECTURA

- 1) Díaz-Barriga, F. (1989) El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM....
- 2) Pozo, J. I. (1990) Estrategias de Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- 3) Horowitz, R. (1985) Texts patterns: Part I. Journal of reading, v. 28, 5. 448-454. (traducción realizada por Bertha Velázquez y Gerardo Hernández).

UNIDAD 2. ESTRATEGIAS DE COMPRESION DE TEXTOS.

TEMA 2.1. ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA

- 5) Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Ed. Graó (Cap. 5: Para comprender antes de la lectura).
- 6) Alonso, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana. (Cap. 5: 181-189).

TEMA 2.2. ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

- 7) Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona-Ed. Graó. (Cap. 6: qué pasa cuando leemos).
- 8) Seraffini, M.T. (1990) Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual. Barcelona: Paidós. (cap. 4: 73-92).
- 9) Alonso, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana. (cap. 5: 189-199)

TEMA 2.3. ESTRATEGIAS DESPUES DE LA LECTURA

- 10) Alonso, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana. (Cap. 5: 199-209)
- 11) Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona-Ed. Graó. (Cap. 7: Después de la lectura).
- 12) Novak, J. y Gowin, D.B. (1988) Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez-Roca. (Cap. 2).

TEMA 2.4. MOTIVACION Y COMPRESION DE TEXTOS

- 13) Alonso, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana. (Cap. 1).
- 14) Alvarez, M. et al (1988) Métodos de estudio. Barcelona: Martínez Rosa.

UNIDAD 3. PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION DE TEXTOS

- 15) Morles. (1985) Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, 30, 39-50.
- 16) Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona-Ed. Graó. (Cap. 4: La enseñanza de estrategias de comprensión lectora).

IV. BIBLIOGRAFIA

**PROPUESTA DE OPERACION PARA SER LLEVADA A CABO POR EL
ORIENTADOR**

Area de Atención:

Escolar

Nombre del Programa:

"Comprensión de lectura"

Necesidades que atiende:

- a) Desconocimiento sobre la utilidad de la lectura y su relación con el aprovechamiento académico.
- b) Problemas en la comprensión de la información que el alumno lee en sus textos escolares.
- c) Falta de autorregulación y automonitoreo en el alumno en su proceso de comprensión en la lectura.

Objetivo General: Que el estudiante logre una comprensión clara, correcta y precisa de las lecturas que realiza.

Objetivos Particulares. Que el estudiante:

1. Reflexione sobre la importancia de la comprensión de sus textos escolares así como lograr que emprenda la búsqueda de su optimización lectora.
2. Reflexione sobre aspectos motivacionales, relacionados con el estudio, con sus metas y aspiraciones en la vida.

3. **Conozca una serie de estrategias y técnicas de apoyo para antes de la comprensión lectora, durante la comprensión, después de la comprensión, y reflexione sobre su utilidad.**
4. **Ejercite las estrategias de lectura, adecuándolas a los objetivos de sus tareas.**
5. **Disminuya su temor al fracaso a través del dominio en la comprensión de lectura.**
6. **Logre representaciones mentales con una secuencia lógica.**
7. **Sea conciente de su nivel de aprendizaje una vez trabajadas las estrategias. Esto es, conozca cuanto ha aprendido, qué desconoce y qué debe hacer para complementar su comprensión lectora.**

JUSTIFICACION

El presente programa tiene la finalidad de proporcionar al alumno algunas estrategias que lleven consigo la apropiación del conocimiento a través de la comprensión de lo que lee. El estudiante deberá avocarse a la búsqueda de información, para llegar a aquellos conceptos que engloban y explican la situación estudiada. Esto implica que maneje la información de forma crítica y vea los conceptos en forma integrada a su realidad.

Se busca que el estudiante evite la memorización de los contenidos que se revisan y se interese en una construcción del conocimiento.

El programa se maneja en 3 apartados; estrategias antes de la comprensión, durante la comprensión y después de la comprensión.

Es pertinente, puntualizar la aclaración de Solé⁴ cuando menciona que: "esta distinción no deja de ser un poco artificiosa puesto que muchas de las estrategias son intercambiables y otras estarán presentes, antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, dicha diferenciación es útil para regular el uso de las estrategias y pensar que deben estar presentes a lo largo de toda la actividad lectora."

El objetivo principal es formar lectores autónomos capaces de enfrentarse de manera inteligente a diversos textos a través del manejo de las estrategias que se revisan.

⁴ Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: ICE. cap. 5 pág. 89

Metodología

La metodología de operación para las estrategias se basa en tres fases:

- a) Modelado**
- b) Participación del alumno y**
- c) Ejercitación de lectura independiente.**

En la fase de MODELADO

El orientador hace la lectura en voz alta y va describiendo el proceso mental que va realizando para la comprensión del texto, las preguntas que se realiza sobre el tema, las hipótesis que se formula, el uso del discurso contextual que le permiten seguir adelante en la lectura cuando no sabe el significado de una palabra, es decir, ir explicando al alumno como resuelve las dificultades de comprensión que se van presentando.

En la fase de PARTICIPACION DEL ALUMNO:

Conjuntamente, el Orientador y el alumno, con la guía del primero se van planteando preguntas directas e indirectas, acerca de los temas estudiados y qué expectativas le surgen, después a medida que pasa el tiempo se hacen las preguntas más abiertas, manteniendo siempre la visión de una construcción conjunta y una participación guiada.

En la fase de EJERCITACION DE LECTURA INDEPENDIENTE.

Los alumnos realizan por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del orientador. En ésta fase el alumno tendrá que ser capaz de poner en práctica lo aprendido para la Comprensión Lectora, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para lograrlo.

Se trabajará con el grupo, tanto individualmente con el cuaderno como en subgrupos, con la finalidad de lograr la participación de todos los alumnos, evitar los fracasos e incrementar la concentración en la tarea.

El orientador en cada sesión, retroalimentará al grupo en relación al avance y logro de los objetivos.

Tratará de lograr una atmósfera seria y organizada, pero al mismo tiempo de confianza.

Será capaz de disipar dudas, demostrando, describiendo y guiando el dominio que debe lograrse.

SELECCION DE ALUNNOS:

Objetivo: Reflexionar en relación a la importancia de la motivación para la actividad de ser estudiante, lograr un aprendizaje significativo, así como la posibilidad de mejorar la comprensión lectora cuando se estudia.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
- Presentar el servicio de Orientación y su participación en la formación integral del estudiante.	Exposición del orientador.	Conclusión grupal
- Reflexionar sobre la importancia de la motivación en la actividad de ser estudiante.	Organizar a los alumnos en pequeños grupos de discusión. Aplicar dinámica vivencial.	
- Presentar alternativas que permitan mejorar el aprovechamiento académico.	El (la) orientador (a) integrará las conclusiones que se expongan al grupo.	Esquema de trabajo con las estrategias que incluye el taller
- Presentar el programa para mejorar la comprensión antes, durante y después de la lectura.	Exposición del orientador.	
- Aplicar el cuestionario que permita realizar el diagnóstico del alumno leyendo. Sobre su actividad de estudiar leyendo	Aclarar al estudiante la necesidad de contar con un indicador de su forma de estudiar.	

SESION 1:

Objetivo: Analizar los resultados de la aplicación del cuestionario sobre "la forma de estudiar leyendo" y su relación con el esquema que representa en forma integral el programa para mejorar la comprensión antes, durante y después de la lectura.

OBJETIVO	ACTIVIDADES	MATERIALES
- Analizar los resultados de la aplicación del cuestionario.	Presentación de los resultados de la aplicación del cuestionario.	Rangos de dominio de las estrategias de comprensión.
- Presentación del grupo y sus expectativas.	Los estudiantes se presentarán al grupo y mencionarán que esperan del taller.	
- Encuadre del taller.	El orientador retomará los comentarios del grupo y mencionará los compromisos mutuos entre el estudiante y él mismo para el logro de los objetivos del taller.	Esquema de expectativas
- Analizar el esquema que comprende el programa así como los principios que subyacen a éste. (aprender a aprender autorregulación, etc.)	El orientador presentará el esquema de trabajo sobre estrategias de comprensión que se desarrollará en el taller así como los principios teóricos que lo sustentan	Cuaderno de trabajo para el estudiante.
- Reflexionar en torno a la importancia de la motivación en todo el proceso de operación del programa.	El orientador aplicará una dinámica de grupos que permita inferir la importancia de la motivación durante todo el proceso de entrenamiento.	Dinámica de grupos.

SESION 2**Objetivo: Promover el conocimiento, manejo y ejercitación de las estrategias antes de la lectura.**

OBJETIVO	ACTIVIDADES	MATERIALES
- Promover que cada estudiante lleve un seguimiento de su proceso de revisión y manejo de estrategias a través de su esquema de entrenamiento.	Lectura individual y realización de los ejercicios del cuaderno de trabajo por el estudiante.	Cuaderno de trabajo del estudiante.
- Revisar los objetivos de la lectura en el proceso de la comprensión.	El orientador aclarará dudas y retroalimentará los ejercicios	
- Revisar las "predicciones" en el proceso de la comprensión.	El orientador modelará el uso de la estrategia de "predicciones".	
- Revisar la actualización del conocimiento previo	El orientador guiará al estudiante para que utilice la estrategia de "actualización del conocimiento previo"	Idem
	El estudiante realizará los ejercicios correspondientes.	Idem

SESION 3

Objetivo: Ejercitar las estrategias revisadas en la sesión anterior.

OBJETIVO	ACTIVIDADES	MATERIALES
<p>- Proporcionar los "andamiajes" necesarios a los alumnos para que puedan lograr la aplicación de las estrategias revisadas.</p> <p>Modelar algunos ejemplos.</p> <p>Ejercitar por cuenta del alumno las estrategias revisadas.</p>	<p>El orientador indicará al estudiante algunos facilitadores para aplicar las estrategias revisadas. Modelará su uso si es necesario.</p> <p>Aprovechando diferentes textos del alumno, el orientador guiará la aplicación de las estrategias revisadas.</p>	<p>Cuaderno de trabajo del estudiante.</p>

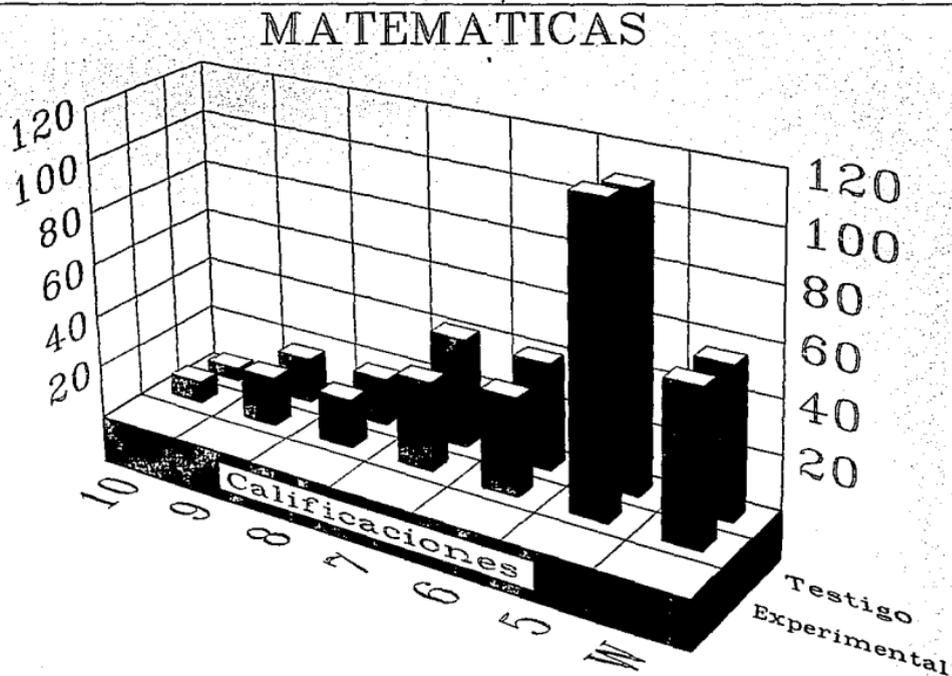
SESION 4**Objetivo: Revisar, modelar y ejercitar las estrategias durante la lectura. Subrayado, patrones de texto y significado de palabras.**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
- Revisar las estrategias de subrayado, patrones de texto y significado de palabras. Modelar	El orientador modelará la aplicación de cada una de las estrategias de subrayado, patrones de texto y significado de palabras y los estudiantes realizarán los ejercicios correspondientes. Los estudiantes integrados en equipos reflexionarán en relación a los procesos cognitivos empleados.	Cuaderno de trabajo del estudiante
- Promover la reflexión sobre los procesos cognitivos que se llevan a cabo cuando se estudia.		
- Guiar la ejercitación de las estrategias revisadas.	Retroalimentar los ejercicios de los alumnos.	Cuaderno de trabajo del estudiante.

SESION 5**Objetivo: Revisar y conducir la aplicación y ejercitación de las estrategias "Idea principal" y formulación de preguntas**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES
- Reafirmar la importancia del análisis retrospectivo del proceso de aprendizaje. (Aprender a aprender)	Integrados en pequeños grupos, los estudiantes reflexionarán sobre el significado del "aprender a aprender"	Cuaderno de trabajo del HECTE.
- Conducir y modelar el uso de las estrategias: "idea principal y formulación de preguntas.	El orientador modelará el uso de las estrategias de "idea principal" y "formulación de preguntas".	
- Promover la ejercitación retroalimentada.	El orientador guiará y retroalimentará los ejercicios que realicen los estudiantes.	

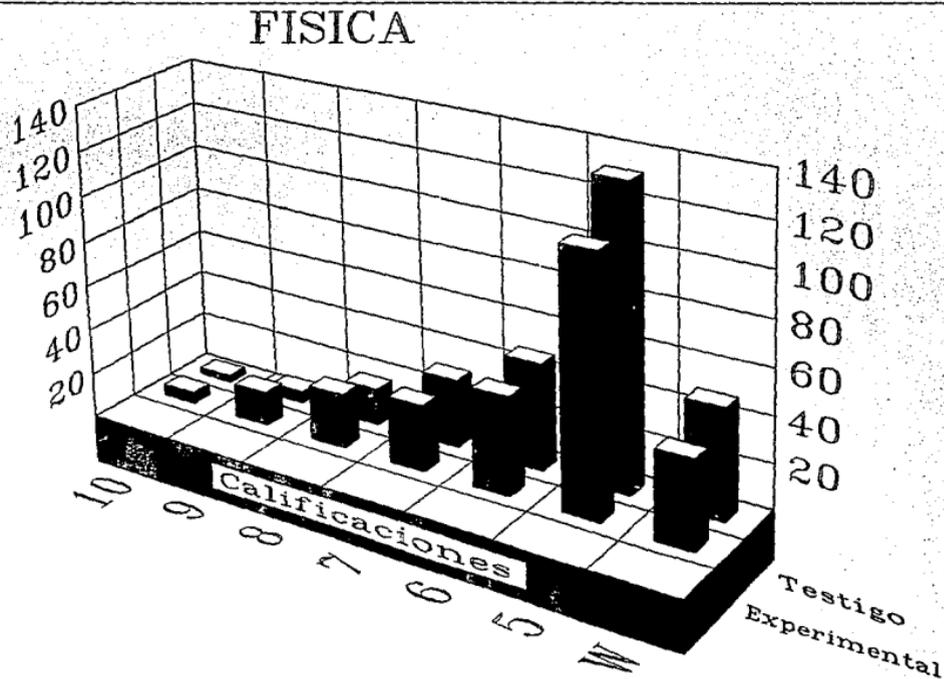
ANEXO 8



Gráfica 1

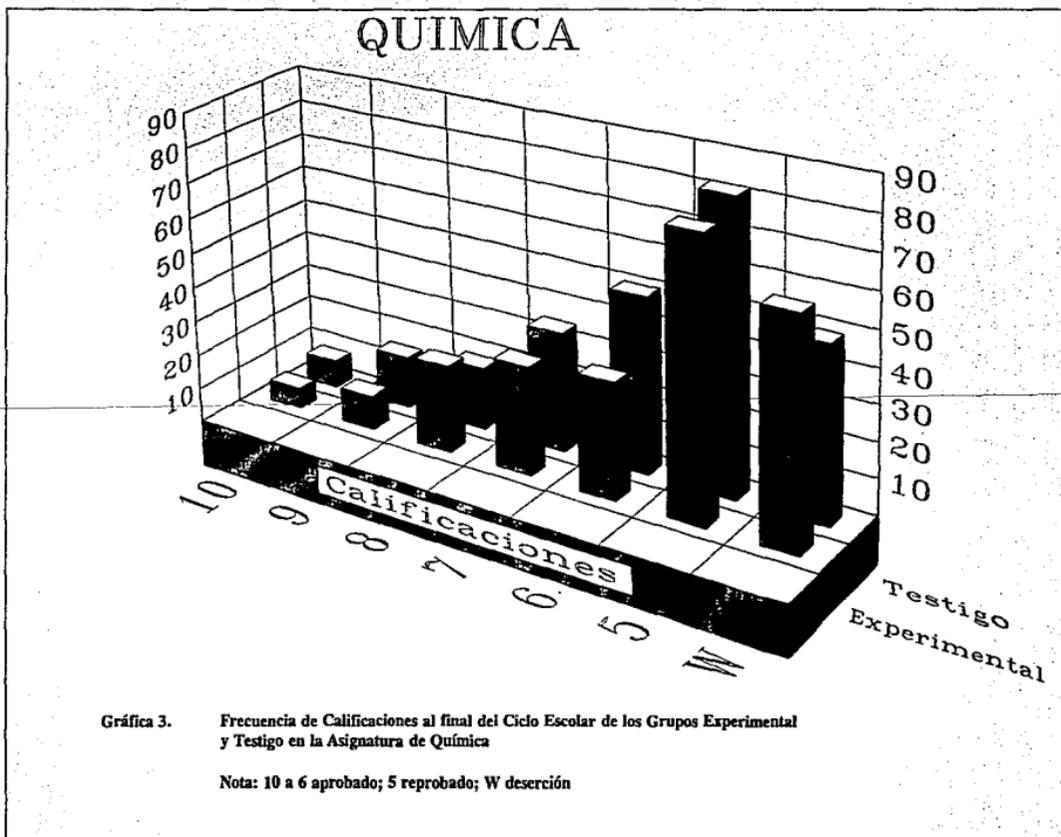
Frecuencia de Calificaciones al final del Ciclo Escolar de los Grupos Experimental y Testigo en la Asignatura de Matemáticas.

Nota: 10 a 6 aprobado; 5 reprobado; W deserción.

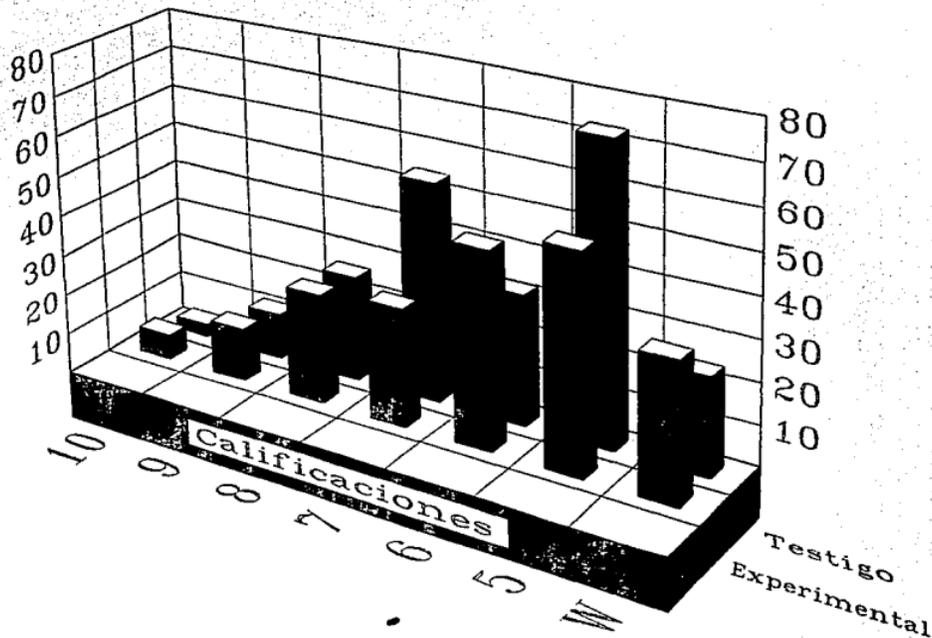


Gráfica 2 Frecuencia de Calificaciones al final del Ciclo Escolar de los Grupos Experimental y Testigo en la Asignatura de Física.

Nota: 10 a 6 aprobado; 5 reprobado; W deserción.



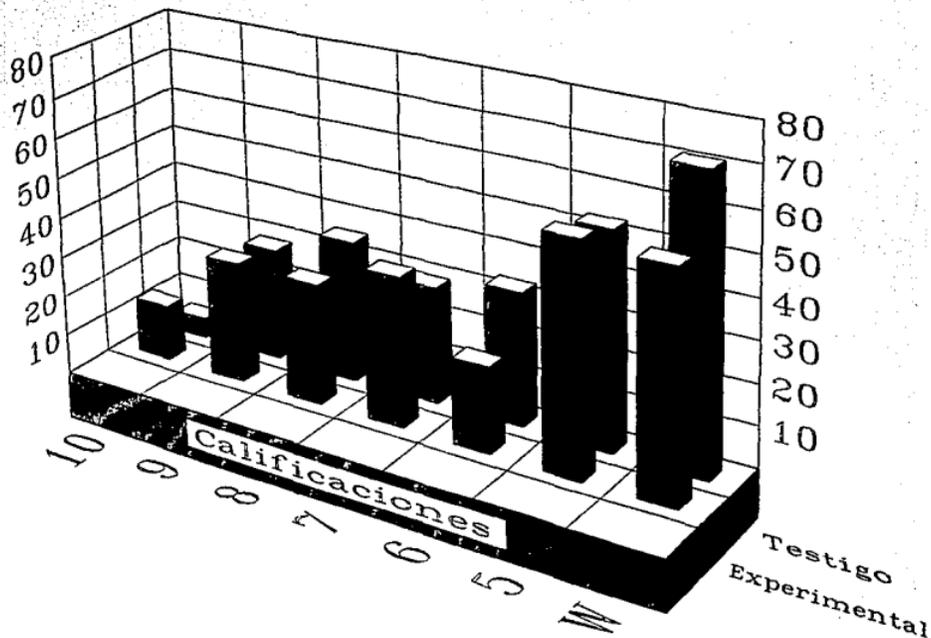
METODOS DE INVESTIGACION



Gráfica 4. Frecuencia de Calificaciones al final del Ciclo Escolar de los Grupos Experimental y Testigo en la Asignatura de Métodos de Investigación

Nota: 10 a 6 aprobado; 5 reprobado; W deserción

TALLER DE LECTURA Y REDACCION



Gráfica 5. Frecuencia de Calificaciones al final del Ciclo Escolar de los Grupos Experimental y Testigo en la Asignatura de Taller de Lectura y Redacción.

Nota: 10 a 6 aprobado; 5 reprobado; W deserción

